

REVISTA BRASILEIRA DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE

Feb/029

Duplicata



**Educação Física:
ENSINO**



VIII CONBRACE

**Congresso Brasileiro
de Ciências do Esporte**
DE 06 a 10/09/93 BELÉM - PA



Que ciência é essa? Memória e tendências.

15 ANOS DE CBCE

**Oficinas, Palestras, Mesas-Redondas, Temas-livres,
Comunicações Coordenadas e Cursos.**

No ano em que o CBCE completa 15 anos de existência, venha participar da avaliação do conhecimento produzido e do estabelecimento de diretrizes

para o desenvolvimento científico da área, além é claro, de atualizar-se através de cursos e palestras quanto ao conhecimento produzido

**Informações pelo
Fone: (091) 229-2088 R.279
Pedro Paulo Maneschy
Esperamos todos vocês!**



FEB
1992
300

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Volume 13 - Número 2 - Janeiro/1992 - ISSN 0101-3289

Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço Atual: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física

Av. Colombo, 3690 - 87020-900 - Maringá - PR

SUMÁRIO

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

DIRETORIA

Biênio 92/93

PRESIDENTE

Valter Bracht

VICE-PRESIDENTE

João Paulo Subira Medina

DIRETOR CIENTÍFICO

Aguinaldo Gonçalves

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Amauri Basso de Oliveira

DIRETOR DE DIVULGAÇÃO

Mauricio Roberto da Silva

DIRETOR FINANCEIRO

Wenceslau Leães Filho

EDITOR CHEFE

Elenor Kunz

EDITORIA ADJUNTA

Ana Marcia de Souza

Carlos Luiz Cardoso

Iara Regina Damiani de Oliveira

Julio Cesar Schmidt Rocha

Maria Cecília de Miranda Mocker

Maria do Carmo Saraiva Kunz

Raquel Stela de Sá Siebert

CONSELHO EDITORIAL

Aloisio Avila

Apolônio Abadio do Carmo

Marcos Vinicius Nahas

Maria Glauca Costa

Nelson Carvalho Marcellino

Ricardo Demétrio Petersen

Vilmar Baldissera

Programa de Apoio a Publicações Científicas do CNPq/Finep

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO

Editora UNIJUÍ

EDITORIAL.....280

ARTIGOS

ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS: EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUÊ?.....282

Mauro Betti

A CATEGORIA DA ATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....288

Silvana Vilodre Goeliner

PONTOS DE VISTA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, UMA DISCIPLINA HUMANIZANTE?.....293

Maria Cecília de Miranda Mocker

A TEORIA DE RUDOLPH LABAN NA UNIVERSIDADE.....296

Maristela Moura Silva Lima

DA CRIANÇA, DO BRINQUEDO E DO ESPORTE.....299

João Batista Freire

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES

ESPORTE ESPETÁCULO: A MERCADORIZAÇÃO DO MOVIMENTO CORPORAL HUMANO.....308

Ana Márcia de Souza

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELEMENTOS PRELIMINARES.....310

Luciane Martins Huppertz

A APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS NOVOS NA HIPÓTESE DE VARIABILIDADE DE PRÁTICA.....311

Luis Antonio da Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONDICIONANTES LEGAIS.....312

Julio Cesar S. Rocha

RESENHA

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM: Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas.....313

ATIVIDADE FÍSICA É SAÚDE MATERNO-FETAL: INFORMAÇÕES OBTIDAS PELO MAIOR ESTUDO JÁ EMPREENDIDO A RESPEITO.....314

Aguinaldo Gonçalves

ATUALIDADES DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE.....315

EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINO

Houve, sem dúvida, nos últimos anos, uma acelerada evolução científica na Educação Física Brasileira, no sentido de se ter acesso a leituras interpretativas da realidade do ensino da mesma, de grande densidade e articulação teórica. No entanto, o coletivo de profissionais organizados e articulados numa prática social-pedagógica concreta e no interior das escolas brasileiras, ressentem-se, ainda, de propostas mais reais e efetivamente norteadoras de sua prática social-cultural-educacional tão abrangente.

A relação Educação Física e Ensino, tema central desta revista, certamente é muito mais complexa. O tema não permite análises simplistas. Todos os autores se envolvem numa tensa relação do ensinar e aprender, das tematizações do jogo, movimento e esportes, dos conflitos das relações professor-aluno, aluno-aluno e etc.

Naturalmente que as propostas aqui apresentadas dão ênfase a uma forma crítica do desenvolvimento de um projeto pedagógico para a Educação Física. O problema central é a transmissão de conteúdos, ou seja, mediar um conhecimento organizado e sistematizado com experiências e vivências de alunos. Nisso, o problema da transmissão apresenta um duplo problema: de um lado a produção de experiências significativas pelo movimento, esporte e jogos no aluno, e por outro lado, o transmitir de movimentos, esportes e jogos enquanto compromisso educacional.

Assim, com este número, iniciamos a gestão 92/93 do CBCE, relativo as publicações da RBCE. Esperamos que ela circule dentro da regularidade prevista, ou seja, pretende-se fazer chegar aos associados do CBCE neste ano, pelo menos mais uma revista, a de número 03 do volume 13, cuja temática deverá se concentrar sobre a "Aprendizagem Motora". Os números 1 e 2 do Volume 14 terão como temática central: "Atividade Física e Saúde" e "Currículos", respectivamente. Portanto, pesquisas/artigos, análises críticas/pontos de vista, resenhas e resumos de dissertações já podem ser nos enviados.

Endereço para envio de trabalhos e sugestões:

Elenor Kunz
Centro de Desportos da UFSC
Câmpus Universitário - Trindade
88049 - Florianópolis, SC

Elenor Kunz
Editor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Física, R. E. P.

ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS: EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUÊ?

Mauro Betti*

*UNITERMOS: objetivos da Educação Física,
cultura física*

RESUMO: Os professores de Educação Física no 1º e 2º graus proclamam o caráter educativo de sua disciplina, mas não explicitam claramente seus objetivos. Os teóricos dividem-se em grupos antagonísticos: 1) os que propõem objetivos específicos, onde o desenvolvimento de categorias somáticas (habilidades motoras, etc.) é um fim em si mesmo; 2) os que consideram o movimento corporal como um meio para atingir finalidades cognitivas e afetivo-sociais. Este artigo objetiva expor o fulcro desta disputa, demonstrar que ela leva a um impasse teórico e, a partir do conceito de cultura física, propor uma solução teórica para a questão, com profundas implicações práticas. Conclui-se que é preciso orientar os objetivos da Educação Física não diretamente para o corpo, mas indiretamente através da ação sobre a personalidade do aluno, dirigindo-a para metas específicas, ou seja, o funcionamento do corpo dentro da esfera da cultura física (DEMEL, 1978). A Educação Física tem a finalidade de formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais da atividade física. Assim, a especificidade dos objetivos da Educação Física reencontra o seu lugar, porque ligada a uma axiologia e teleologia educativas, que conferem à Educação Física uma função pedagógica-social.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no 1º e 2º graus proclama insistentemente seu papel educativo, mas seus professores não conseguem explicitar claramente os propósitos de sua disciplina. Quando buscam esta explicitação confundem seus objetivos com as próprias finalidades da educação enquanto um fenômeno mais amplo; por exemplo, o "desenvolvimento integral da personalidade". Ora, este é um objetivo geral, abstrato, alcançável a longo prazo e não observável diretamente (FARIA JÚNIOR, 1981), que deve ser perseguido por todos os envolvidos no ambiente escolar (direção, professores, funcionários, etc.), e será resultado da soma destes esforços. Pode-se colocar em dúvida se a nossa sociedade propicia as condições necessárias para promover aquele desenvolvimento, se o objetivo não é cínico numa sociedade estruturalmente desigual e injusta. Contudo, esta questão será colocada à margem, pois o alvo prioritário deste artigo é discutir a especificidade dos objetivos da Educação Física.

Parece-nos claro que a Matemática, a Geografia, etc. têm seus próprios objetivos e conteúdos mais ou

menos delimitados, mas na Educação Física não se tem esta clareza, e aí surgem as querelas entre os teóricos que abordam o tema. O objetivo deste artigo é expor o fulcro desta disputa, demonstrar que ela leva a um impasse teórico aparentemente intransponível e, a partir da introdução do conceito de *cultura física* propor uma solução teórica para a questão, com profundas implicações práticas.

EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO OU EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO?

Vamos extrair da literatura, sobre o assunto, dois autores estrangeiros que se posicionam conflitantemente: SIMRI (1979) e DEMEL (1978).

Uriel Simri, um israelense, denuncia a ambição dos objetivos educacionais normalmente atribuídos à Educação Física: estabilidade emocional, desenvolvimento físico e orgânico, auto-realização, etc. De fato, muitos destes objetivos aparecem expressos em inúmeros planejamentos de ensino de professores de 1º e 2º

* Professor Assistente do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Rio Claro e Coordenador do Curso de Graduação em Educação Física.

graus que já tivemos em mãos. Contudo, estes objetivos não foram estabelecidos sobre bases científicas, mas sobre aspirações ideais, e dificilmente podem ser comprovados, o que poderia por em perigo até a própria existência da disciplina. Daí a conclusão lógica é propor objetivos "baseados numa contribuição específica, demonstrada em bases científicas", (p.43), ou seja, "o desenvolvimento do corpo e sua capacidade motora" (p.42).

Mas é Maciej Demel, um polonês, quem põe o dedo na ferida. Segundo ele, os pedagogos incluem a educação física na educação mais pelo dever de satisfazer formalmente o postulado da "educação global",¹ já que ela auxilia a educação moral, estética e intelectual. "Assim, segundo os pedagogos, a função pedagógica da educação física funda-se sobre coisas não específicas da educação física" (p.56). Ou seja, os objetivos específicos da educação física ficam fora da educação, e lá ficarão enquanto estes objetivos forem diretamente orientados para o corpo, pois pode-se "formá-lo, aperfeiçoá-lo, mas não se pode educá-lo", porque "somente a personalidade é objeto da educação e nada mais" (p.56). Acreditamos não ser necessária uma demonstração exaustiva de que estas afirmações de Demel atendem a premissas (mais ou menos consensuais) da Filosofia da Educação.

Criou-se o impasse: se se orientam os objetivos da Educação Física para a formação global da personalidade, eles se dispersam e perde-se a especificidade da Educação Física. Se eles dirigem-se para o corpo, tornam-se estranhos à Pedagogia, pois a Educação Física é uma disciplina dentro de um contexto escolar, e portanto tem que possuir ligações com a Pedagogia.

Para Demel, adotar a concepção instrumental, do tipo educação *pelo* trabalho, educação *pela* arte, ou educação *pelo* movimento é uma forma de fugir do problema, pois "parte dos meios e não das intenções e não tem nada em comum com a axiologia e a teleologia educativas, não dita metas para o futuro, mas rende-se passivamente à realidade e ao instrumento encontrado" (p.56).

A educação, verdadeiramente, deve formar o homem para a vida, e isto implica em valores (axiologia) e metas (teleologia). Nossos alunos de 1º grau serão adultos no século XXI; que formação e instrumentos lhes daremos hoje? Que projeto de sociedade temos para eles? Onde se encaixa a Educação Física neste projeto? De que lhes servirá a Educação Física que lhes proporcionamos?

Em nosso meio, a polêmica não é tão aberta, mas basicamente é a mesma, e adota a sofisticação terminológica da educação *do* movimento ou educação *pelo* movimento.² Analisaremos sumariamente as posições de dois ilustres representantes das correntes antagônicas, sem nos deter nas minúcias de suas respectivas fundamentações teórico-científicas.

TANI (1987) e TANI et alii (1988) centram a preocupação de estudo e aplicação da Educação Física no *movimento humano*, criticando o estabelecimento de objetivos inalcançáveis pela Educação Física. Para eles, a Educação Física deve proporcionar oportunidades que possibilitem ao aluno o "desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor (...) através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas" (TANI, 1987, p.37). O movimento pode ser considerado um meio para um fim, mas "precisa ser primeiramente trabalhado, visto que ele não se desenvolve a um nível ótimo sem um trabalho adequado" (TANI, 1987, p.38). Como os autores defendem uma abordagem integrada e sistêmica (ou seja, consideram todos os domínios do comportamento, o meio-ambiente e as interações entre eles), "o trabalho na Educação Física com os movimentos ou habilidades motoras desenvolve a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas" (TANI, 1988, p.7) e por isso:

Acredita-se que o tema principal da Educação Física, particularmente para crianças nesta faixa escolar, é a aprendizagem do movimento onde elas aprendem a se mover, beneficiando-se dos aspectos inerentes ao próprio movimento. (TANI, 1987, p.38).

A educação do movimento, portanto, visa o aumento da complexidade, diversidade, controle e qualidade do movimento, alcançáveis em consequência de um trabalho adequado às características e necessidades do aluno, esperadas em função do crescimento e desenvolvimento normais do ser humano. E fechando o cerco, conclui:

Ao se partir do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudos e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento (TANI et alii, 1988 p.64).

¹ Temos no Brasil o vivo exemplo dos Cursos de Pedagogia e de formação de normalistas.

² Raras vezes a polêmica foi diretamente abordada na literatura brasileira, e menos ainda tentou-se uma integração dos dois aspectos. Uma exceção é o ensaio de Jacira da Silva Paixão, *O movimento na Educação Física*, publicado na Revista *Kinesis*, 3(2), p.153-161, 1987.

Já FREIRE (1989), fortemente baseado em Jean Piaget, situa em outra parte os objetivos da Educação Física: “a atividade de Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente” (p.24).

E como a Educação Física pode fazer isto? O raciocínio é o de que os atos motores são necessários não somente na relação com o mundo, mas também na compreensão destas relações. De um lado existe a atividade simbólica, solicitada pela escola, e de outro o mundo concreto, com o qual o aluno se relaciona. Como o que os liga é a atividade corporal, somente se passa do mundo concreto às representações mentais por intermédio da ação corporal.³

Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento “para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo (...) aprendizagem da leitura, da matemática e assim por diante” (p.83).

Diversas críticas são apresentadas por Freire à visão da Educação Física baseada na aprendizagem do movimento. A principal entre elas é a de que corre-se o risco de restringir o entendimento do projeto educacional a um aspecto unilateral, qual seja, o desenvolvimento de habilidades de acordo com padrões de movimento. Uma nova terminologia, inclusive é adotada para criticar a ênfase em objetivos específicos - *Educação para o movimento* - onde as habilidades motoras são “o objetivo terminal da Educação Física, que assim estreita seus horizontes e perde sua identidade como componente de uma educação humanista” (p.84).

Nas duas visões aparecem tendências de relativização, mas nunca de integração. Para TANI (1987), como numa situação concreta é muito difícil separar a aprendizagem do movimento da aprendizagem pelo movimento, “visto que estes dois aspectos estão intimamente relacionados e não podem ser mutuamente exclusivos” (p.39), com a aprendizagem do movimento “outros aspectos não inerentes ao próprio movimento, como a socialização e o desenvolvimento afetivo-emocional também são alcançados” (p.38). E como aparece a relativização em Freire? O desenvolvimento das habilidades motoras é admitido, “pois o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados” (p.84), e é possível obter isso por meio da educação sistemática, porém “deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo” (p.24). Contudo, os

movimentos “devem servir de base para outras aquisições mais elaboradas (...) aquisições não-motoras, como por exemplo as intelectuais e as sociais” (p.84).

Como se vê, os defensores de objetivos baseados na educação do movimento admitem a educação pelo movimento, mas num plano secundário, e os teóricos desta última aceitam objetivos parcialmente colocados na educação do movimento, mas denunciam seu caráter limitador, e focalizam em outra parte os objetivos da Educação Física.

Em nossa opinião, ambas as correntes possuem vantagens e desvantagens.

Os pontos fracos da abordagem baseada na educação do movimento são: primeiro, o do que, num contexto real, o comportamento não pode ser seccionado em domínios (cognitivo, motor, etc.) e, segundo, o seu desprezo por uma teleologia educativa. Por outro lado, ela é útil neste momento histórico de desenvolvimento dos fundamentos científicos da Educação Física como estratégia de mudança para fugir do “pedagogismo” vazio que tem caracterizado a área, e por valorizar o “aprender” algo, a matéria de ensino de Educação Física, ou seja, propor o que se ensina e o que se aprende em Educação Física. Prende-se, portanto, à especificidade dos objetivos da Educação Física, voltados para o desenvolvimento motor, à maneira de Uriel Simri.

A abordagem baseada na educação pelo movimento, por sua vez, tem a vantagem de possibilitar uma maior integração real com uma proposta pedagógica mais ampla e com outras atividades e objetivos da escola, o que é fundamental nas primeiras quatro ou cinco séries do 1º grau, mas é discutível que se possa apenas nela basear um programa de Educação Física até o 2º grau. Sua preocupação em situar a Educação Física integrada à Educação é tão zelosa que acaba por perder a especificidade da Educação Física. Aplica-se a ela a crítica de Maciej Demel de que a função pedagógica da Educação Física acaba por se assentar sobre coisas não específicas da educação física. Procura-se contornar o problema afirmando que, apesar de tudo, a Educação Física não deve ficar subordinada às outras disciplinas, mas declarações de intenções não fazem a realidade...

Como se vê, estabelece-se aqui o mesmo impasse teórico já apontado; não se pode negar o valor da especificidade proposta pela educação do movimento, mas também é preciso admitir as possibilidades promissoras da educação pelo movimento, pela sua coerência teórica em buscar maior integração com a educação.

³ Para maiores detalhes ver a Dissertação de Mestrado de João Batista Freire Silva, *As Relações entre o fazer e o compreender na prática da Educação Física*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1982.

A educação do movimento atende à necessidade teórica de situar o corpo e as capacidades motoras como centro de objetivos, mas esquece a personalidade. A educação pelo movimento fica, também teoricamente, mais próxima da ação sobre a personalidade, mas põe em plano perigosamente secundário os objetivos específicos da Educação Física.

Exatamente parece-nos que ser adepto de uma ou de outra corrente não soluciona o impasse porque ele é *teórico*, e o máximo que podemos fazer é, na *prática*, privilegiar uma ou outra como ponto de referência no planejamento e organização das atividades. Felizmente, nossos alunos não se envolvem nestas querelas; eles correm, pulam, gritam, brigam, chutam e chutam-se; enfim, educam seus movimentos e educam-se com eles, sem qualquer partidatismo...

Parece, portanto, que algo fica faltando, neste debate, principalmente porque ele não atende a uma discussão axiológica e teleológica; algo que supere a esterilidade da discussão e a integre numa dimensão maior. Não se trata de escolher entre a educação do movimento ou educação pelo movimento, mas de responder à questão: Educação Física para quê? Isto relaciona-se aos valores e finalidades que se visualizam na Educação Física enquanto um fenômeno educativo. É aí que o conceito de *cultura física* começa a apontar o caminho.

A CULTURA FÍSICA E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na literatura brasileira e portuguesa, o conceito de *cultura física* (ou *cultura corporal*, ou ainda *cultura motora*) aparece em Feio (s.d.) como "parte da cultura geral" (p.39) que:

Integra todas as conquistas materiais (equipamentos, estádios, piscinas, zonas verdes desportivas, materiais didáticos) e espirituais (ética desportiva, relações com a literatura, artes plásticas, cinema, dança, música, expressão corporal, etnografia, história, ocupação de lazeres) relacionados com os interesses físico-culturais da sociedade" (p.42).

Em PEREIRA (1988) a cultura física é entendida como "toda a parcela da cultura universal que envolve o exercício físico, a educação física, a ginástica, o treinamento desportivo, a recreação física ativa, a dança, etc." (p.20).

Na literatura proveniente da Academia de Cultura Física de Varsóvia, que no nosso entendimento tem realizado a mais promissora reflexão sobre o tema, o con-

ceito de cultura física é o elemento central da teoria da Educação Física polonesa. Para KRAWCZYK (1980) as relações entre esporte e cultura admitem dois níveis de análise. No primeiro, o esporte e a cultura física são partes da totalidade da cultura humana; o esporte é definido pela cultura e ao mesmo tempo é um elemento que a define, numa relação dialética. No segundo, o esporte é considerado um segmento definido da realidade cultural, qual seja, o domínio dos valores e padrões da cultura física. A cultura física é um conjunto codificado de valores relativos ao corpo, e envolve três círculos semânticos: cultura física pessoal, comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura (DEMEL, 1978).

O polonês DEMEL (1978) relaciona brilhantemente o conceito de cultura física com os objetivos da Educação Física. A primeira consideração é a de que, para não fechar completamente o caminho da Educação Física para a pedagogia, é preciso orientar os objetivos não *diretamente* para o corpo, mas *indiretamente*, através da ação sobre a personalidade:

a educação física deve dominar todas as esferas da personalidade: intelectual e afetiva, as da vontade e do comportamento. Se o alcançarmos, toda a personalidade do aluno será dirigida para metas específicas, isto é, para o funcionamento do corpo dentro da esfera da cultura física (p.56).

Os objetivos da Educação Física devem ser expressos, inicialmente, com relação aos domínios da personalidade, e em segundo lugar nas categorias somáticas (habilidades, capacidades físicas, etc.). E a que se refere a "personalidade"? Aos motivos, atitudes, comportamento, intelecto, vontade e emoção. Somente assim a Educação Física torna-se uma educação real porque refere-se à personalidade, mas ao mesmo tempo guarda sua especificidade, porque dirige a personalidade "sobre a esfera somática, sobre o corpo e todos os valores ligados a ele" (DEMEL, 1978, p.57).

Nesta perspectiva, a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...).

Para um impasse teórico deu-se uma solução teórica. Mas uma "teoria aparentemente abstrata pode ser frutífera na prática" (DEMEL, 1978, p.57). A noção de cultura física permite construir os seguintes passos: da axiologia (mundo dos valores) para a teleologia (objetivos diretos) e daí para o programa de Educação Física.

As implicações para o desenvolvimento do programa são claras. Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr,

quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (e portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo... É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Para isto não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, que evidentemente são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura física nos legou após séculos de civilização, mas não constituem uma condição suficiente. Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico, mesmo porque o professor não estará sempre ao seu lado para dizer-lhe o que fazer. Não basta ensiná-lo a bandeja e a cortada; é preciso prepará-lo para, ao sair da escola, ser um praticante ativo e lúcido, e isto implica em compreender a organização do esporte em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, o que implica em desenvolver nele uma visão crítica do sistema esportivo profissional. Visualiza-se facilmente, então, até mesmo um conteúdo teórico nos programas de Educação Física.

Os últimos Jogos Olímpicos foram assistidos por bilhões de pessoas através dos meios de comunicação de massa. Que contribuição a Educação Física pode dar para o melhor usufruto deste espetáculo cultural? É instrumentalizando o aluno para reconhecer e analisar as técnicas de diferentes modalidades, ou simplesmente distinguir o lançamento do disco do lançamento do martelo; é formando o aluno para apreciar a beleza estética do movimento numa coreografia de ginástica artística ou numa bela jogada de gol no futebol; é fornecendo ao aluno as informações políticas, históricas e sociais para que ele possa analisar criticamente os boicotes, o *chauvinismo*, a violência nos campos e o *doping*.

É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de *atitudes* positivas para com a atividade

física, levar à aprendizagem de *comportamentos* adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu *intelecto* de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua *vontade* e sua *emoção* para a prática e a apreciação do corpo em movimento.

CONCLUSÃO

Com isto, a especificidade dos objetivos da Educação Física, tão justamente reclamada por alguns e criticada por outros reencontra o seu lugar, porque ligada a uma axiologia e teleologia educativas, que ditam metas para o futuro e conferem à Educação Física uma função pedagógica-social.

Acreditamos que fica assim superada a dicotomia educação do movimento versus educação pelo movimento. São aspectos que se relacionam dialeticamente dentro da cultura física, como duas faces de uma só moeda, não podendo, portanto, ser compartimentalizados ou hierarquizados, exceto sob o ponto de vista estritamente operacional, num segmento específico da aula ou do programa de Educação Física.⁴

Visualizam-se também implicações políticas, pois o aluno - futuro cidadão - verá no acesso e usufruto da cultura física um direito de todos, conseqüentemente criando uma demanda social que só poderá ser atendida com uma política adequada, principalmente no que concerne à democratização do acesso a instalações, equipamentos e orientação profissional, já que um dos componentes da cultura física diz respeito aos seus correlatos materiais.

Acreditamos também, que dessa maneira "faz-se com que o aluno avance ao nível de sujeito consciente e ativo, que se aperfeiçoa por autoeducação (...) chega-se assim à continuidade de tudo o que o aluno aprendeu na escola - nós o ajudamos a passar da esfera do dever à esfera dos costumes" (DEMEL, 1978, p.56).

⁴ Nada impede que o professor tenha, em muitos momentos, uma preocupação prioritária com a aprendizagem dos movimentos em si (educação do movimento). Não há aí incoerência, já que a relação com a educação pelo movimento é dialética, e portanto admite a contradição. Para esclarecer este ponto, ver a didática obra de Leandro Konder, *O que é dialética*, São Paulo: Brasiliense, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMEL, M. Integração da educação física na educação. *Boletim da FIEP*, 48 (3):56-57, 1978.
- FARIA JUNIOR, A. G. *Didática da educação física; formação de objetivos*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1981.
- FEIO, N. *Desporto e política; ensaios para sua compreensão*. Lisboa : Compendium, s.d.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física*. Campinas : Scipione, 1989.
- KRAWCZYK, Z. Sport and culture. *International Review of Sport Sociology*, 15 (3-4):7-18, 1980.
- PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física; introdução a crítica da educação física, o esporte e da recreação*. São Paulo : Ícone, 1988.
- SIMRI, U. Diversidade dos conceitos de educação física e sua influência sobre seus objetivos. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, 40: 39-43, 1979.
- TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do primeiro grau; uma abordagem de desenvolvimento I. *Kinesis*, 3 (1):19-41, 1987.
- TANI, G. et alii. *Educação física escolar; fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo : EPU, EDUSP, 1988.

UNITERMS: *physical education objectives,
physical culture*

ABSTRACT^{*}: Elementary and secondary school's physical education are proclaiming the educational role of physical education, but do not explain their aims. Two groups of experts are discussing this issue: (1) the ones who propose specific objectives where the development of somatic categories (motor skills, etc) are an end in itself; (2) the ones who consider the movement as an aim to achieve cognitive, affective and social goals. This article means to display this debate, demonstrate how this can lead to a theoretical impasse and from the concept of physical culture, present an alternative theoretical solution for the question, with profound practical implications. One can conclude that it is necessary not to direct the physical education objectives to the body, but indirectly through the action over the student's personality, driving it to specific aims. As DEMEL (1978) says, is the functioning of the body within the physical culture sphere. The physical education aims to grow a citizen able to use, produce and reproduce physical activities and their cultural forms. Thus, the objective specificity of physical education has its place, because it is linked to an educational axiology and teleology, which gives a social-pedagogic function to physical education.

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

A CATEGORIA DA ATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO*

Silvana Vilodre Goellner**

UNITERMOS: atividade,
psicologia,
desenvolvimento humano,
educação e
educação física.

RESUMO: A categoria da atividade encontra suas fontes no materialismo histórico e na lógica dialética, sendo entendida enquanto uma forma de apropriação da realidade e de modificação dessa. A atividade é inerente a matéria, porém passa a ser humana quando consciente, não podendo ser entendida fora das relações sociais, na medida em que é ela que mediatiza a ação do homem na natureza. Surge em 1920, na União Soviética, uma nova dimensão para a psicologia através de Vygotsky, Luria e Leontiev que, ao entender o homem a partir de sua concretude histórica reconhece na atividade seu eixo fundamental. Esse trabalho tem a intenção de discutir a atividade e suas implicações no desenvolvimento humano, tendo em vista nossa ação na educação e educação física.

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este estudo aborda o Desenvolvimento Humano a partir da psicologia soviética, cujo eixo recai na categoria da atividade. Essa nova perspectiva para a psicologia (influenciada pelas idéias de Marx, Engels e Lênin) rompe com o pensamento metafísico até então hegemônico nesse campo e ao embasar-se no materialismo histórico e na lógica dialética, compreende o ser humano a partir de seu potencial criador e de sua concretude histórica.

A psicologia soviética ou psicologia da atividade tem origem na União Soviética pós-revolucionária, trazendo para a psicologia a reflexão sócio-histórica do homem e do seu psiquismo. Apesar de surgir por volta de 1920, sua legitimação vai acontecendo aos poucos e seu reconhecimento se dá muitos anos após suas primeiras elaborações, cujos nomes de Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977) se traduzem como seus maiores expoentes.

A atividade deve ser entendida como uma forma de apropriação da realidade e de modificação dessa, que

mediatiza a ação humana na natureza. É, portanto, uma propriedade inerente à vida e que se torna humana quando consciente.

Frente a essas considerações, julgamos importante discorrer um pouco sobre o surgimento da consciência sob o ponto de vista materialista dialético, na medida em que a compreensão que se tem sobre essa questão é essencial para o entendimento da importância e da função da atividade junto ao desenvolvimento dos homens e mulheres.

Sabemos que a matéria precisou de milhões de anos para evoluir da sua forma inorgânica a orgânica, e desta à social. Mas é com o surgimento da consciência que se dá o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico e acontece juntamente com a hominização dos nossos antepassados animais, mediante o aparecimento do trabalho - principal atividade humana -. Neste âmbito, podemos afirmar, como fez Engels (1986), que o trabalho criou o homem e criou também a sua consciência.

Quando nos referimos ao trabalho, consideramos não a visão estigmatizada que o liberalismo instituiu, mas o trabalho enquanto potencial criador, necessidade psi-

* Apresentado no XI Simpósio Nacional de Ginástica - Pelotas, 1990.

** Mestranda em Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

quica e principal forma de atividade humana, que configura-se na mediação do indivíduo com a natureza, sendo determinante no desenvolvimento da sociedade.

Dada a necessidade de produzir a sua própria existência, o homem através do trabalho, percebeu a importância do convívio em grupos, o que lhe impingiu a obrigatoriedade de se comunicar. Aparece, então, a linguagem que lado a lado com o trabalho servirá como estímulo essencial às modificações sofridas pelo homem. Nosso cérebro tal como o conhecemos hoje, sofreu transformações; hominizou-se; nossos órgãos dos sentidos aperfeiçoaram-se; nossa estrutura sofreu mutações. Nosso corpo modificou-se; começamos a ter a possibilidade de pensar, emitir juízos, conceitos, a abstrair, mediante a nossa condição de ser social, de viver na coletividade; e, esta "sociabilidade" diferencia-se do "convívio social" dos animais justamente pela questão do trabalho, uma vez que estes agem instintivamente e são incapazes de produzir sua existência. Limitam-se a atender suas necessidades básicas (biológicas).

Com isso, a consciência de que o homem vive em sociedade nasce quando aparece a consciência de que é necessário estabelecer relações com os outros. Esta, a princípio, é uma consciência gregária que vai se desenvolvendo na medida em que aumenta a produção, se amplificam as necessidades e se multiplica a população.

Para Marx, o trabalho é um processo que liga o homem a natureza, ao desempenhar sobre esta o papel de uma potência natural. O autor afirma ainda que "as forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar os materiais dando-lhes uma forma útil à sua vida" (Leontiev, 1978:74). E, ao agir sobre a natureza exterior, modifica-a, modificando a sua própria natureza.

O ser humano vai modificando suas atividades com o objetivo de saciar suas necessidades, que se ampliam e se diversificam. Cria objetos, instrumentos, roupas, bens materiais, habitações, máquinas, etc. e esse progredir no tocante às coisas materiais traz inerente o desenvolvimento da cultura. Esta é condicionada pela evolução do modo de produção material, sendo decorrente da satisfação das suas necessidades primárias e manifesta-se como um produto coletivo da sua atividade. Assim sendo, a atividade humana, os seus conhecimentos, suas aptidões se cristalizam nos seus produtos, sejam eles materiais, intelectuais ou ideais. E é dentro dessa perspectiva que cada geração inicia o seu existir, num mundo rodeado de objetos e fenômenos criados pelos seus antecessores, de onde é possível se apropriar da sua linguagem, do saber, do pensamento lógico-matemático etc. (Leontiev, 1984).

Ciente desses dados é possível entendermos que as aptidões e as características especificamente humanas

não são transmitidas pela hereditariedade; são adquiridas ao longo da vida pela acumulação da cultura criada pelas gerações precedentes. E é importante ressaltar que essa apropriação do já existente pressupõe sempre um processo ativo por parte do indivíduo, que lhe cria novas aptidões e funções psíquicas, diferentemente do aprendizado dos animais que se dá frente a adaptação individual às condições de existência.

No homem, a assimilação é um processo de reprodução nas propriedades do indivíduo daquelas propriedades historicamente formadas pela própria espécie, que só acontecem à luz da sua comunicação com os outros homens através da transmissão daquilo que se produziu material e espiritualmente. Complementando, outra vez com Leontiev (1978) "o movimento da história só é portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana (p.273).

2. A ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ser humano desenvolve-se a partir da organização que faz do processo histórico, do modo como assimila o mundo objetivo modificado constantemente pelas gerações. Entender como se dá essa apropriação e como esse processo se reflete no psiquismo é importante quando se discute sobre o Desenvolvimento Humano. Este, para os autores soviéticos, não acontece linearmente, num progressivo, mas sim através de saltos qualitativos, e o indivíduo não é entendido de maneira estanque mas mediante uma constante dinamicidade, tendo a atividade uma função essencial nesse sentido, na medida em que se apresenta como organizadora da própria vida.

Adotamos como sustentáculo dessa análise, as elaborações de Alexis Leontiev sobre as três categorias que este considera como chaves na discussão do fato psicológico que são: a atividade, a consciência e a personalidade.

Como já vimos anteriormente, o trabalho é o processo que liga o homem à natureza e este é mediatizado pelo fabrico de instrumentos e pela atividade coletiva, de onde nasce a comunicação. Assim, entender como se forma o psiquismo enquanto uma interpretação subjetiva da realidade objetiva, não pode ser dissociado da análise do trabalho, pois este é parte da hominização.

É na relação de mediação do instrumento e da comunicação com o trabalho que se dá o desenvolvimento do psiquismo humano que é diferente do psiquismo animal porque este não é provido da consciência, que para Leontiev se caracteriza como "o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e

o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade" (1978:67). É gerada na relação que o homem estabelece com seu meio, com os outros homens e determinada também pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações.

A atividade humana, na sua forma inicial e básica é sensorial, prática, durante a qual os homens se põem em contato prático com o mundo circundante, experimentam em si mesmos as resistências desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se às suas propriedades objetivas (Marx). Isso pressupõe que a prática é a base do conhecimento humano, um processo que no decorrer do seu desenvolvimento faz surgir tarefas cognitivas que originam a percepção e o pensamento, e é nele que se deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder do seu pensamento. Esse processo que mediatiza a relação do homem com a natureza se dá como uma reação ativa do sujeito, descartando, desse modo, a visão que contempla a influência unilateral do objeto sobre o indivíduo, pois considera que são nesses processos que se concretiza a atividade.

Assim, a percepção enquanto reflexo sensorial direto da atividade configura-se uma etapa e também uma forma básica do conhecimento, que aperfeiçoa o evoluir histórico do homem. E a consciência que se constitui como qualitativamente superior às percepções (forma imediata do conhecimento) é sempre originária da atividade. A atividade se transforma, se enriquece quando entra em contato com a realidade objetiva e se subordina a ela. Nesse seu enriquecimento se cristaliza em produto e, então, a imagem consciente assume a função de medida ideal que se coisifica na própria atividade.

A atividade produz a consciência e esta se apresenta como uma imagem psíquica que revela ao sujeito o mundo que o rodeia. Posteriormente, a atividade se converte em objeto da consciência, na medida em que ao viver coletivamente os homens se tomam cientes dos atos dos outros homens e ainda de seus próprios atos. Essa é a premissa básica para o surgimento das ações e operações, que transcorrem na mente, no "plano da consciência", e é aqui que a consciência liberta-se da imagem sensorial prática da atividade externa começando, a partir daí, a dirigi-la (Leontiev, 1978).

Frente a essa constatação, podemos inferir que as pessoas não percebem a realidade de forma igual. A diferenciação a nível subjetivo de apreensão do real objetivo se vislumbra em função do tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e atividade e esta inserida na coletividade. Enfim, o que as mulheres e os homens são depende da sua atividade.

A vida como um todo é organizada pelo processo da atividade, sendo primordialmente o sentido da necessidade de agir o motor dessa organização, e por sua vez,

da própria vida. As necessidades (materiais e espirituais) são objetivadas e transformadas em motivos da sua atividade, pois a necessidade como força interior realiza-se apenas na atividade. Visualiza-se, portanto, o caráter objetual da atividade, onde, conforme Leontiev, o objeto não é compreendido como algo que existe por si mesmo e atua sobre o sujeito, mas como aquele para o qual se dirige o ato, com algo que o ser vivo se relaciona, com o "objeto de sua atividade", seja essa externa ou interna (Davidov, 1988:28).

Outra questão interessante a ser refletida, recai no papel da atividade na formação do pensamento e da personalidade do indivíduo. Sabemos que o processo de apropriação do conhecimento efetiva-se tendo como suporte a atividade prática, orientada por objetivos práticos. Quando esses objetivos se dirigem ao conhecimento, se inicia o processo do pensamento que já não mais se limita a uma simples apreensão direta da realidade. A linguagem tem aqui, a função de reforçar e generalizar os processos cognitivos por ser ela resultante de cristalizações da sociedade e, por isso, inacessíveis à percepção direta.

O conhecimento é possível, então, por via de mediações e o pensamento aparece como uma forma de mediação que pressupõe a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas, dentro do processo do trabalho.

Entendemos ainda ser relevante, ao discutir a apropriação do conhecimento, abordar a questão da internalização, que nada mais é do que a reconstituição interna de uma operação externa, e que não se dá apenas numa transição simples da atividade externa para o plano interior da consciência, mas na formação do próprio plano. Para Vygotsky (1989:63), o processo de interiorização tem sua essência na passagem da função psíquica superior ao plano individual e acontece, num primeiro momento, a partir do nível social (interpsicológico). Daí ser possível afirmar que a construção do conhecimento e da cultura se dá, a princípio, num plano social e posteriormente, num plano individual. O referido autor afirma inclusive que "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui os aspectos característicos da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana".

Sobre a personalidade, Leontiev a destaca como um aspecto e produto da atividade e ao estudá-la rejeita as concepções antropológico-cultural e as da sua dupla determinação (biológica e social). Afirma que essa surge pela primeira vez na sociedade e que o homem entra na história (e a criança na vida) como indivíduo dotado de determinadas propriedades e capacidades inatas e somente se converte em personalidade como sujeito das

relações sociais. Ao aceitar a tese marxiana de que a personalidade é uma qualidade especial que o indivíduo natural adquire no sistema das relações sociais, Leontiev afirma que as propriedades antropológicas do sujeito aparecem não como determinantes de sua personalidade, ou ainda, participantes de sua estrutura; aparecem como condições dadas geneticamente da formação da personalidade e, ao mesmo tempo, como aquilo que determina não os seus traços psicológicos, mas apenas as formas e os modos de suas manifestações.

Isso nos permite evidenciar que, para Leontiev, tal como a consciência, a personalidade é engendrada a partir da atividade do homem no seu processo de existir e o indivíduo é um produto filo e ontogenético de determinadas condições externas, é produto do desenvolvimento da vida em interação com o meio e assim se afirma por viver coletivamente, na esfera do social. E, a base real da sua consciência e da sua personalidade é o conjunto de suas relações com o mundo, ou seja, o conjunto de suas diversas atividades.

A consciência é um movimento interno de seus fatores incluído no movimento geral da atividade que realiza a vida real do indivíduo na sociedade, e a atividade constitui a sua substância sendo que a personalidade aparece como um produto avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem, determinada pelas próprias relações que o constituem.

3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ATIVIDADE

Tomando como ponto de partida o entendimento acerca da relação homem-natureza podemos afirmar tal como o fez o soviético Vygotsky, que o homem primeiramente apropria-se das relações estabelecidas a nível social e, num segundo momento, as internaliza. Nesse sentido, o adulto adquire um papel de máxima importância no que se refere ao desenvolvimento da criança, na medida em que mediatiza a relação desta com o mundo que a rodeia. É exatamente através do adulto que a criança efetivará as primeiras aprendizagens, pois ele constitui-se no ponto externo que liga a criança com o mundo, uma vez que as primeiras ações desta são dirigidas não só aos objetos, mas também às pessoas. Resgatamos, então, o significado que tem a atuação do professor no desenvolvimento dos seus alunos, e rejeitamos desse modo as atitudes não-diretivas e todas as teorias pedagógicas que adotam essa postura, pois

entendemos que elas não permitem o acontecer de uma gama de novos conhecimentos e interações à criança e, ainda, o seu pleno potencial de desenvolvimento.

Acerca dessa questão Vygotsky também nos orienta ao escrever sobre a zona de desenvolvimento proximal, que é a área na qual o desenvolvimento da criança se realiza. Para esse autor, o nível real de desenvolvimento diz respeito ao que a criança já pode agir de forma autônoma e independente e o nível de desenvolvimento potencial refere-se às funções psicológicas que está começando a desenvolver e dominar. A zona de desenvolvimento proximal situa-se, então, entre esses dois níveis e é na zona de desenvolvimento potencial que a criança ainda necessita da orientação do adulto e de seus companheiros. É aqui que deve estar centrado o trabalho do professor; ele deve mediar as atividades entre aquilo que a criança já tem condições e o que ela ainda pode realizar. É no estímulo que a criança recebe que se situa uma maior probabilidade de desenvolvimento, pois "um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vem atrás dele (...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1977:45-46).

Outro aspecto relevante diz respeito à individualidade de cada um. Sabemos que a criança logo ao nascer não apenas adapta-se ao mundo exterior mas principalmente apropria-se ativamente dele; o torna seu. Leontiev identifica a apropriação "como sendo o processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente" (1978:320). É a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie que se dá diferentemente em cada criança, pois vai depender do seu nível de desenvolvimento real e potencial. Assim, podemos criticar as práticas pedagógicas que se orientam a partir de uma uniformidade do desenvolvimento infantil, pois essa postura acaba por isolar os alunos que tem mais dificuldade no aprendizado - os lentos - e que são praticamente impossibilitados de vivenciar uma maior interação com seus colegas mais "adiantados", o que poderia servir de auxílio. Age-se ao contrário: pela discriminação e expropriação do direito desses de evoluir e emanciparem-se. Prática essa que a Educação Física tem utilizado ao longo dos anos, especialmente quando centra seus pressupostos nos paradigmas biologicistas, excluindo da sua prática aqueles menos "habilidosos".

A educação escolar merece ser profundamente discutida à luz dessa teoria para que possamos resgatá-la,

bem como reivindicá-la a todos aqueles que ainda não têm a possibilidade dessa vivência, sendo que essa reivindicação passa pela questão da competência. Nesse âmbito reclamamos uma educação que contemple a multilateralidade, onde se privilegie o "conhecimento enquanto uma totalidade de saber e não como saberes complementares" (Soares, 1989:3).

Essa percepção nos leva a vislumbrar novos horizontes para a prática da educação física enquanto conteúdo curricular que pode romper com a educação escolar unilateral ao contemplar o movimento humano como forma de expressão carregada de simbolismo e historicidade e entender o ser humano não apenas frente ao seu aspecto biológico, mas sim como um ser biológico-social. Concepção essa que tem como pano de fundo a compreensão acerca da atividade e da sua importância frente ao desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou : Editorial Progreso, 1988.
- ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa : Livros Horizontes, 1978.
- _____. *Actividad, consciencia y personalidad*. México : Editorial Cartago, 1984. (mimeo.).
- SOARES, Carmem L.. *Fundamentos da Educação Física escolar*. Campinas, 1989. (mimeo.).
- VYGOSTKY, Lev S. A aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: LURIA et alii. *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa : Estampa, 1977.
- _____. *Formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

UNITERMS: activity,
Psychology,
human development,
education and
physical education.

ABSTRACT: *The origins of the category of activity lies in the historical materialism and in the dialectic logic, being understood as a form of appropriation of the reality and a form of changing this reality. The activity is inherent in the matter, nevertheless it turns to be human when it becomes conscious, that is to say, not able to be understood outside the social relationships, in such a way that it mediates man's action in Nature. In 1920, in the Soviet Union, a new dimension in Psychology appeared through Vigotsky, Luria and Leontiev. When these researches understood man from his historical concreteness, they recognized his fundamental axis in the category of the activity. This paper is an attempt to discuss the activity and its implications in the human development, aiming at action in education and physical education.*

O CENTRO DE EDUCAÇÃO, em comemoração aos 35 anos da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, lançou "CADERNOS DE EDUCAÇÃO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CADERNOS DE EDUCAÇÃO



ATUALIDADES". A publicação pretende ser um espaço aberto para a socialização de temas e experiências educacionais.

O "CADERNOS DE EDUCAÇÃO" nº 02, enfocará o tema "AVALIAÇÃO".



PARTICIPE !

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, UMA DISCIPLINA HUMANIZANTE?

Maria Cecília de Miranda Mocker – CDS/UFSC

INTRODUÇÃO

Para mais uma reflexão que se pretende dinamizar neste momento, é pertinente esclarecer que não nos atemos a focar a questão da Educação Física enquanto disciplina ou atividade.

Entendemos a proposta da área em caráter de prática educativa e nos propusemos aqui a situá-la no âmbito escolar, numa perspectiva conjuntural sócio-político-cultural. O foco da crítica reflexiva se dará sobre os mecanismos pedagógicos estabelecidos por um determinado processo educativo que projete preocupações básicas com a vida humana.

Entende-se aqui, portanto, a educação comprometida com a humanidade do homem, possibilitando-o a atuar no sentido de melhorar, cada vez mais, a realidade da qual é constituinte (Schaller, 1982).

Ainda hoje, permeia a Educação Física, os resquícios da dicotomia trabalho braçal - trabalho intelectual, o que compromete a sua contribuição para a existência humana. A própria expressão "atividade Física", invocando e supervalorizando o fazer no processo didático-pedagógico escolar, recai no mesmo acento, apontando para uma revisão nos componentes da ação humana.

Pretende-se deixar claro, também, que em nenhum momento, por mais desumanizante que tenha sido a produção do homem, se entende algo no mundo posto por ordem divina. Qualquer obra no mundo transparece com a marca do homem.

Conforme Vázquez (1986) os homens produzem sua própria história e contraem relações sociais, embora sua produção se volte contra eles e as relações entre eles não se apresentem como humanas, porém, como coisas. Significa dizer que é o próprio homem que se desumaniza. Furter (1983) define o humanismo como uma certa maneira de se viver a condição humana, uma maneira de se ligar no mundo. E isto não pode ocorrer, contrapondo o homem à natureza, porém, revendo o desequilíbrio destrutivo que o homem alienado tem imposto à problemática ambiental e social, e, conseqüentemente, a si mesmo (Oro, 1989).

Neste estudo tentar-se-á abordar alguns aspectos que possam alertar sobre o humano do homem, nas especificidades da Educação Física. O que se pretende reconhecer são as aparências que mascaram a verdadeira condição humana na perspectiva da "quadra de aula", negando-se a cooperação afirmativa com o estabelecido rompendo-se/superando-se o encoberto.

EDUCAÇÃO FÍSICA: DO FÍSICO AO HUMANO

A Educação Física, enquanto disciplina curricular, é participativa e constituinte de uma concepção de educação. Não uma noção de educação redentora (corretora de "desvios sociais") ou reprodutora da sociedade, (ao seu serviço) (Luckesi, 1990), o que poderia abrigar a concepção humanitarista que entende o homem já plenamente humano (Furter, 1983). Porém, um conceito de educação que apareça pela sua condição de criar um mundo mais humano, numa busca real da liberdade, da solidariedade e da igualdade. É neste sentido que se entende para onde deve se encaminhar a prática educativa em Educação Física para não se perder no limites da coisificação do educando.

Para tanto, tentar-se-á situar alguns aspectos caracterizantes básicos da condição humana e a imagem que eles assumem no cotidiano da Educação Física.

Um caráter basilar para a formação humana é a capacidade de comunicação, seja através do gesto ou da palavra. "Fora da comunicação, não se pode encontrar, nem o homem, nem a sociedade e tampouco suas condições de vida", diz Schaller (1982, p.18). Esta dialogicidade se dá num processo interativo e, para que ocorra concretamente, necessita estar isenta de coerções e/ou constrangimentos. Significa argumentar que o processo comunicativo só se efetiva quando algo novo é construído, havendo, portanto, uma aprendizagem da reflexão e da crítica.

A prática pedagógica voltada à transmissão/assimilação dos conhecimentos dificulta a questionabilidade

e, conseqüentemente, a interação comunicativa, pois perpetua o saber, dogmatiza os fatos como verdades perenes.

O esporte institucionalizado em Educação Física é tido, também, como conteúdo petrificado, fixo, o que inviabiliza o diálogo criativo/reflexivo. Os elementos constituintes da aula se contrapõem em dois pólos, instaurando uma relação assimétrica, em que de um lado aparece o professor (narrador do saber) e de outro o aluno (objeto paciente, ouvinte) (Freire, 1985). Daí que se vislumbra, não uma interação entre homens, mas entre sujeito e objeto.

Outra dimensão relevante a se esclarecer é sobre a atividade humana e a necessidade geradora de tal ação. Vázquez (1986) argumenta que tanto os homens quanto os animais agem por necessidades. No entanto, somente o homem tem a possibilidade de criar ou inventar estas necessidades. Além disso, toda a ação humana requer uma finalidade que é fruto da consciência e se submete, se modifica, no curso de sua elaboração.

Pensamento e ação, portanto, se solidarizam a fim de construir e transformarem o mundo natural ou social, satisfazendo as necessidades humanas.

A chamada "atividade" ou "prática" em Educação Física, reduz-se a execução de exercícios (educativos-processos pedagógicos) e seqüência de "receitas" que se sobrepõem aos reais interesses, tanto de alunos quanto de professores.

Há uma submissão a regras e técnicas, resultando em finalidades predeterminadas por outros entes que não os participantes da aula, subestimando a capacidade humana de criar e produzir seu mundo de movimentos. Neste cenário, os atores do processo não optam por suas necessidades. Estas se lhe impõem por vias externas, restando-lhes unicamente a reprodução das estereotípias impostas pela cultura esportiva de forma passiva e acrítica.

Neste sentido, a expectativa que define o movimento, o vislumbra como deslocamento do corpo ou de suas partes numa determinada estrutura espaço-temporal. Esta maneira de "funcionar" o movimento pode, também, se evidenciar nos animais e objetos. A compreensão do movimento enquanto ação intencional de um sujeito que se introduz no mundo de forma dinâmica, percebendo e realizando seus sentidos/significados, conforme Trebels (In Kunz, 1989), desvenda mais claramente, o humano do movimento. Os caracteres intenção, finalidade, convivência, criatividade, significação, são que redimensionam a visão do movimento num conteúdo de globalidade.

O ensino do movimento, especificidade da Educação Física, tende a orientar-se por um conteúdo mecânico (ou biomecânico), uma vez que se apóia na aprendizagem de destrezas motoras (Kunz, 1989). São movimentos padronizados para serem executados em instalações normatizadas que inviabilizam as questões humanizantes.

Esta padronização das ações conduz a outra restrição existencial do homem. Qualquer conhecimento deve dar possibilidade de avanço e crescimento a todo sujeito humano, a fim de emancipá-lo. O rompimento com a humanização ocorre quando o esporte institucionalizado discrimina as participações: do idoso, por sua incapacidade fisiológica; das classes sociais subalternas, pela inexistência de condições financeiras para adquirir o material esportivo; e dos menos habilidosos, gordos, lentos, etc., pela insuficiência na performance esportiva.

Esta orientação do ensino conduz, também, a uma limitante interpretação do corpo humano que passa a ser compreendido somente sob os aspectos anátomo-fisiológicos. Todo homem faz parte de um contexto e a relação que estabelece com sua realidade não o possibilita separar-se do mundo pela sua pele. Segundo Luckesi (1990, p.110) "o ser humano sofre as determinações do tempo histórico; seu corpo, seus sentidos, sua personalidade caracterizam-se pela historicidade." Portanto, o corpo só poderá ser entendido na sua dimensão humana, quando houver uma imagem unitária do homem, ativamente participativo no mundo.

As ciências experimentais embutiram na Educação Física uma visão do corpo humano transformado em máquina, formado por peças anatomicamente separáveis, comandado pelas leis da mecânica (Santin, 1987).

As aulas de Educação Física legitimam esta concepção via repetição de exercícios, fragmentação do conhecimento, modelando o comportamento na forma de adestramento/automatização. Este controle mecânico resulta num disciplinamento e numa omissão do homem na construção de sua ação. Diz Foucault (1989) que os elementos significativos do comportamento não interessam. O que se ressalta é a economia, a eficácia dos movimentos, os esquadrinhamentos do corpo no tempo e no espaço, aumentando a aptidão e acentuando a dominação.

Todo este esquema pedagógico constitui a base de uma prática educativa individualizante, desintegrada do todo, comprometendo a participação do homem no tocante à transformação de uma realidade desumanizante. Para se reverter este processo uma proposta pedagógica deve vir vinculada a uma clara opção político-filosófica para reconstruir os caminhos educacionais.

BIBLIOGRAFIA

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 7.ed., Petrópolis : Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 15.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. 10.ed., Petrópolis : Vozes, 1983.

KUNZ, Elenor. Esporte enquanto fator determinante da Ed. Física. In: *Contexto & Educação*, 4(15), jul. set. Ijuí : Editora UNIJUI, 1989.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Cortez, 1990.

ORO, Ubirajara. Concepções Político-filosóficas da motricidade humana no esporte convencional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 10(3):22-27, 1989.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí : Editora UNIJUI, 1987.

SCHALLER, Klaus, SCHAFFER, Karl-Hermann. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro : Edições Tempo Brasileiro, 1982.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 3.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

RESUMO: A utilização prática da Teoria da Dança Moderna Educacional de Rudolph Laban tem resultado em experiência gratificante com a disciplina de Dança I no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, MG. Dança I é disciplina obrigatória e ocupou o lugar da Rítmica I com a reforma do currículo na UFV em 1985. O que se busca com a teoria de dança proposta por Laban é que cada aluno, ao ingressar, por exemplo, em um curso de Educação Física, conheça melhor a si próprio através da dança antes de praticar movimentos dirigidos à aprendizagem de técnicas típicas de esporte e ginástica. A exploração de vários temas relacionados aos fatores do movimento tais como Espaço, Tempo, Peso e Fluência faz com que o aluno se exponha corporalmente e se solte a sós ou em grupo. Neste contexto, cada um é motivado a buscar dentro de si a fonte inspiradora de sua movimentação o que dá origem, junto a elementos da estética (equilíbrio, contraste, ritmo), a composições coreográficas surpreendentes. Ao final do semestre, no Festival de Ritmo e Movimento, é fascinante ver o aluno apresentando sua dança nascida da descoberta do seu jeito próprio de dançar, afirmando sua individualidade e beleza interior. Descoberto o prazer de dançar, o passo seguinte é o do aprimoramento técnico, o afinamento do instrumento imediato de expressão que é o corpo, que é o objeto da disciplina Dança II.

1. INTRODUÇÃO

Revisitando o livro "Educação e Mudança", de Paulo Freire, me deparei com a expressão "... o compromisso profissional com a sociedade..." sobre a qual o autor discorre no primeiro capítulo. O autor interpreta a expressão e, em uma análise sintética, aborda o sentido de cada palavra concluindo que o momento histórico da nossa América Latina necessita de profissionais que através do agir e refletir se comprometam com o povo e com o destino do nosso continente sofrido e explorado.

Refletindo sobre esta mesma expressão, que me tocou sensivelmente, comecei a pensar sobre a minha atuação profissional como professora de Dança e Folclore do curso de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV), neste momento de greve nacional das universidades federais.

Com a adesão da maioria dos membros da Associação dos Professores Universitários de Viçosa (AS-PUV), a greve na UFV foi deflagrada três semanas antes do término das aulas. Particularmente, os alunos da disciplina de Dança I estavam envolvidos pelo conteúdo e

experiências teóricas e práticas do curso. Estávamos nos preparando para o *Festival de Ritmo e Movimento* em que, como encerramento do curso, são apresentados números de diferentes tipos de danças.

Após a terceira semana de paralisação me senti motivada para a reflexão de como o meu compromisso profissional pode contribuir com a sociedade brasileira, especialmente com a juventude. Desenvolvo esta reflexão citando o exemplo de um evento tal como o Festival de Ritmo e Movimento que tem a tradição de ser realizado todo final do primeiro semestre letivo no Ginásio de Esportes da UFV.

O festival é uma atividade de natureza acadêmica e de extensão, com números de dança criados por estudantes universitários e membros da comunidade, e apresentados à sociedade local. O programa inclui números de Dança Clássica, Moderna, de Salão, Aeróbica e Folclórica.

No decorrer deste trabalho vou discorrer sobre a Dança Moderna e a sua contribuição no crescimento pessoal dos que a praticam.

* Tema apresentado no VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Uberlândia, MG.

** Ph.D. Dança na Educação, Temple University, E.U.A.; Professora Adjunta, Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, 36570 - Viçosa, MG.

2. OS UNIVERSITÁRIOS E O FESTIVAL

No Festival de Ritmo e Movimento, os acadêmicos de Educação Física que cursam a disciplina Dança I apresentam números de Dança Moderna criados através de estudos de movimentos que lhes são requisitados durante o semestre. Dança I é disciplina obrigatória e ocupou o lugar da Rítmica I a partir de 1985 quando houve uma reforma no currículo do Curso de Educação Física da UFV. Tradicionalmente, os cursos de Rítmica eram compostos de conteúdos limitados, ligados à teoria musical e à aprendizagem de movimentos formais em função da música em geral e das danças folclóricas. Estes cursos eram considerados, também, uma atividade feminina pelo seu envolvimento com a música e a dança.

Com a inclusão da Dança I, segundo a abordagem extraordinariamente humanística da teoria de Rudolph Laban (Laban, 1956), o aluno que atualmente ingressa no curso se beneficia das qualidades educativas desta teoria desde o primeiro semestre. Portanto, a razão desta mudança teve o propósito de oferecer aos acadêmicos uma visão mais abrangente do estudo do ritmo e sua importância na movimentação do ser humano, seja no esporte, na dança ou nas ações básicas do cotidiano. Lembrando o pedagogo J. Dalcroze (1782-1827), Winters (1975) refere que a capacidade rítmica do indivíduo desenvolve-se através da execução de movimentos livres e da prática constante, sendo a aprendizagem de qualquer movimento facilitada pela sua análise rítmica que inclui tempo, acento e pausa.

Os estudantes recém ingressos no curso de Educação Física na UFV matriculam-se na disciplina Dança I entre outras, formando um grupo de 50 a 60 calouros, o que gera para cada professor um grande desafio. São jovens vindos de vários pontos do país, de capitais e do interior, cada um com a sua bagagem motora, cognitiva e afetiva ainda em fase de consolidação. Com o sucesso de ter passado no Vestibular, assim como o corte do cordão umbilical, família e terra natal passam a ter um sentido diferente em suas vidas.

Universidade implica em descoberta de novos caminhos e não na repetição do "mesmo jeito de fazer a mesma coisa" comum a vários aspectos do viver social, e é nesta fase de mudanças decisivas que a vivência de movimentos próprios e a descoberta do potencial criativo de cada estudante se torna importante e transformador. É fundamental que uma pessoa-aluno se descubra como um ser movente e único, e que desenvolva a sua curiosidade e amor pelo estudo do ser humano em movimento antes de se tornar uma pessoa-profissional.

3 - A TEORIA DE DANÇA DE RUDOLPH LABAN

O que se busca com a teoria de dança proposta por Laban é que cada aluno ao ingressar num curso de Educação Física, por exemplo, conheça melhor a si próprio através da dança antes de aprender movimentos dirigidos à aprendizagem de técnicas típicas de esportes e ginástica. O aluno é envolvido em situações que o façam pensar em termos de análise de movimento, não premiando a presença de movimentos estereotipados de tipos de dança já consagrados. Na concepção de Laban, aspectos da dança tais como Espaço, Tempo, Peso e Fluência são explorados em aulas e abordados de uma forma que demanda o uso da imaginação e criatividade.

Rudolph von Laban (1879-1958), nascido na Hungria, filósofo e dançarino, desenvolveu a fundação de sua teoria na Alemanha e Inglaterra no começo deste século. Ele dedicou sua vida ao estudo do movimento humano e de sua importância na vida do homem moderno. Laban observou o uso do movimento nas danças e ações de homens primitivos, no manuseio de máquinas em fábricas e estendeu sua investigação a hospitais e instituições educacionais.

Com base em suas observações, Laban concluiu que o movimento humano é composto de quatro fatores fundamentais a saber: Espaço, Tempo, Peso e Fluência. Estes quatro fatores permitem ao indivíduo observar e descrever as qualidades e estruturas do movimento no trabalho e na dança. Em qualquer ação o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres, sendo estes os fatores que caracterizam o ritmo, a forma e a dinâmica de todo movimento.

Laban desenvolveu uma linguagem do movimento, elaborou um sistema eficaz de notação de dança (Labanotation) e escreveu substancialmente sobre a função da dança na sociedade. Os fundamentos teóricos e práticos de sua teoria têm sido utilizados no campo das artes cênicas como dança e teatro, da educação, da ginástica e da terapia.

Essa teoria denominada Dança Moderna Educacional, aplicada à educação de crianças ou adultos, baseia-se no princípio de que todo o ser humano tem uma aptidão para criar. Tratando-se de dança, o problema reside em construir, progredir e elaborar no aluno esta aptidão de experimentar no contato com outras pessoas, com objetos, ou com uma forma do seu corpo ou seus ritmos, um tipo especial de emoção, um prazer estético. Quando a criatividade ocorre, existe uma excitação física e emocional muito intensa, um sentimento de êxtase satisfatório ao artista criador.

A exploração de vários temas relacionados a direções e níveis no espaço, aos ritmos (na natureza e na música), à força e fluência, faz com que o aluno se exponha corporalmente, salte, grite, dance e se solte a sós ou em grupo. Neste contexto, cada aluno é motivado a buscar dentro de si próprio a fonte inspiradora de sua movimentação. Baseado em sentimentos e imagens subjetivas o aluno vai criando frases de movimentos, que juntos a elementos da estética (equilíbrio, contraste, clímax) dá origem a composições coreográficas surpreendentes.

4 - CONCLUSÃO

No Festival de Ritmo e Movimento, apresentado ao final do semestre, é gratificante ver o aluno exibir sua dança com a pureza nascida do gosto e da descoberta do seu jeito próprio de dançar, onde ele afirma a sua individualidade e beleza interior. Os preconceitos do primeiro semestre desaparecem: a dança é para todos.

O objetivo primordial é alcançado: que o aluno descubra que sabe dançar. Nada é mais importante que a execução de sua dança porque a dança é uma arte de performance, de apresentação. No festival, cada performance proporciona um sentimento de auto-realização e segurança, e constata o poder criador do aluno. Descoberto o prazer de dançar, objetivo da disciplina Dança I, o passo seguinte é o aprimoramento técnico e afinamento do instrumento imediato de expressão que é o corpo. Este conteúdo é abordado na Dança II.

Esta experiência positiva que o aluno vivencia logo no primeiro semestre se torna marcante para a sua personalidade e, conseqüentemente, para a sua profissão. O poder da dança na Universidade reside na sua ação transformadora que "mexe" com o jovem e o faz mais confiante em si próprio e mais sensível às qualidades do movimento e de suas implicações no desenvolvimento humano.

Nossa juventude brasileira necessita reconhecer seu poder criativo e seu valor na construção do nosso país e de reagir contra a excessiva valorização e reprodução de modelos estrangeiros à nossa cultura. A infiltração destes valores, sem uma consciência crítica, influencia negativamente o esporte, o lazer, o folclore, a dança e a cultura em geral, naquilo que têm como base de estudo o movimento.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LABAN, Rudolph. *Modern Educational Dance*. 2.ed., London : Mac-Donald and Evans, 1956.

PORCHER, Lois. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo : Summus Editorial, 1973.

WINTERS, Shirley. *Creative Rhythmic Movement*. Dubuque : W.M.C. Brown Company Publishers, 1975.



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO,
CULTURA
E ESPORTES

DIRETORIA DE ESPORTES

DIRETORA: ZORILDA DE ALMEIDA CATANHO BEZERRA

DEPARTAMENTOS

DESPORTO EDUCACIONAL
JOSÉ PINTO LAPA

DESPORTO COMUNITÁRIO
MARCOS BERENGUER

RUA: ALMIRANTE NELSON FERNANDES, S/n - BOA VIAGEM - RECIFE - PE CEP: 51030
FONES: (081) - 3410352 / 3415498 / 3415251 / 3415848 (FAX)

1. DA NECESSIDADE DA INFÂNCIA

Pretendo, entre outras coisas, fazer deste documento, um alerta sobre a *necessidade da infância*. Que não se tome mais como irrelevante a desatenção aparente com que a natureza brindou o homem, nascido sem uma natureza própria que o acolha, desprovido de recursos suficientes para sobreviver pelas próprias forças durante a infância, tendo que construir, segundo Arnold Gehlen, uma segunda natureza, na falta de um *nicho* ecológico especificamente seu(7). Não é por outro motivo que somos seres de cultura, nascidos e criados para criar, ou para recriar (recrear) tudo de novo aquilo que o criador já criou um dia. Se a natureza nos tornou pobres de recursos à partida, enriqueceu-nos de infância. Entre tantos outros seres que, logo ao nascimento já se põem em pé, à cata de alimentos, pouco depois, de sexo, por que há um que teima tanto em ser criança? Se os outros animais falassem, é possível que a palavra recreação não lhes fizesse sentido. Para o homem, que também teve que criar e recriar a fala, é necessário recriar sempre e tudo. Se a natureza brindou com persistência a formiga, com força o elefante, com velocidade o leopardo, ao homem brindou com infância.

E para que tanta infância no homem, se os pássaros, as rãs, os gatos passam tão bem com quase nada de infância? Seria por que temos muito mais a aprender que os bichos, que já nascem com quase tudo aprendido? Seria por que nascemos condenados à liberdade? Não temos que fazer ninhos sempre os mesmos, não temos que seguir um rumo sempre o mesmo, perseguir a caça ou fugir do caçador sempre como o fizeram todos os nossos antepassados. O homem é, como declamou Manuel Sérgio, “*o mesmo diferente*”(18), aquele que é sempre mais, aquele que pode até decidir sobre como viver e até se vai viver. Não tem que fazer os seus ninhos, chocar seus ovos ou migrar. Tanta infância talvez seja para isso, para aprender tanta coisa que os que vieram antes de nós construíram. A neotínea é um atributo especialmente presente no homem; seu cérebro não se apressa para se desenvolver.

A infância sempre chamou a atenção dos estudiosos, pela forma como se apresenta na nossa espécie. Representa uma parcela muito significativa do total de nossas vidas. Enquanto Piaget elaborava seu poderoso/símico programa teórico na Suíça, Vygotsky, quase ao mesmo tempo o fazia na Rússia e Wallon na França. Os russos, por exemplo, deram magnífica contribuição a respeito das questões da infância nos anos que sucederam a revolução socialista, principalmente os que andavam à volta das idéias de Vygotsky. O momento é oportuno para reviver as idéias daqueles pensadores, agora sem os dogmas que tanto prejudicaram sua compreensão. É muito bom ser livre, e pensar! Pensar com Vygotsky ou com Piaget, e não pensar como Vygotsky ou como Piaget. Aprendamos com Luria, que escreveu: “O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, constituída através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta à mãe: “O que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações”(12, p.124). Suponhamos que não fosse assim, que, do nascimento à idade adulta passasse-se pouco tempo. Mesmo existindo a linguagem oral, não se chegaria ao mesmo resultado descrito por Luria. Mas, o grande lingüista e neuropsicólogo, como o chamaram, enfatiza, no seu discurso sobre a sociedade humana, tanto a linguagem, como a infância, no que é acompanhado por seu colega Leontiev: “Ao contrário dos animais, o homem tem outro tipo de experiência: a *experiência histórico-social*. Esta não coincide com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de freqüentemente se confundir com esta... No decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. Milhares de anos de *história social* produziram mais, a este respeito, do que milhões de anos de evolução biológica... As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa”(10, p.104). Pode-se discutir com Leontiev tais afirmações e, seguramente

Chomsky e Fodor, mais atuais, adeptos do *inatismo*, o fariam com muita propriedade. Poderiam pedir provas ao psicólogo russo, de afirmações tão categóricas, mas, por outro lado, como afirmou Piaget, que provas cabais teria Chomsky do contrário, na ocasião em que se defendia das críticas que o lingüista americano fazia ao seu programa.

O que fica de mais importante dessas considerações anteriores é que, sendo, possivelmente, extremamente improvável obter as provas materiais como pretende Changeux, a infância não precisa de tantas provas assim para firmar seu papel de vital importância para a espécie humana, *provavelmente como sendo o tempo de aprender*. Quanto às provas empíricas daquilo que afirma cada autor, o próprio Chomsky se encarrega de *desmistificá-las*:

"Não posso considerar que uma hipótese um pouco elaborada que eu possa propor hoje, ou que alguém possa propor, tenha probabilidades de ser verdadeira" (04, p.383).

Vejo aí o resultado de uma ciência sem dogmas, sem profetas, que não foi feita no meio de uma revolução, nem para ser revolucionária.

Servi-me ainda da biologia para recolher argumentos em favor da infância. Ruffié poderia argumentar por nós, e o faz em belíssimo trabalho sobre o sexo e a morte. Segundo aquele biólogo francês, os animais, quanto mais complexos, mais apresentam características de retardamento da morte, culminando no homem com a juventude mais prolongada entre os animais superiores. Vejamos o que ele tem a dizer: "Nos vertebrados superiores, homeotermos (endotermos), a morte é "retardada" (por outro lado, assistimos a um prolongamento da adolescência e da fase que precede a senescência), o que permite a transmissão eficaz das faculdades adquiridas. O jovem tem tempo de aprender junto aos adultos, por imitação e tirocínio, um certo número de comportamentos úteis à sua sobrevivência, não tendo que redescobri-los sozinho" (17, p.22). Mais adiante ele ainda afirma que

"Essa tendência se afirma ao máximo no homem, que é o primata que vive mais tempo e que tem a fase de educabilidade (juventude e adolescência) mais prolongada" (17, p. 222).

Portanto, não faltam argumentos nos textos de psicologia, antropologia ou biologia, em favor da infância e

da adolescência. Mas, assim como os bons manuais de educação, estão todos nas estantes, quase esquecidos e, se são lidos para trabalhos acadêmicos, não conseguem atravessar as portas das bibliotecas e Universidades. São bons para as academias, mas não para as escolas ou para os regimes políticos. Luria, Chomsky ou Ruffié não evitam a instalação dos totalitarismos; Wallon ou Piaget raramente um dia chegaram às escolas antes de Skinner. Eu, de minha parte, mesmo torcendo para que cheguem, queria mesmo é que adotássemos, antes de todos, Fernando Pessoa, e que matriculássemos, na primeira sala, na primeira cadeira, seu Menino Jesus:

"Hoje vive na minha aldeia comigo..."

(E eu acrescentaria, na minha escola)

"...É uma criança bonita de riso e natural.

Limpa o nariz ao braço direito,

Chapinha nas poças de água,

Colhe as flores e gosta delas e esquece-as

Atira pedras aos burros

Rouba a fruta dos pomares,

E depois, cansado de dizer mal de Deus,

O Menino Jesus adormece nos meus braços

E eu levo-o ao colo para casa" (15, p.144).

2. DA DESTRUIÇÃO DA INFÂNCIA

Seria pretencioso de minha parte querer justificar a necessidade da infância com tão poucos argumentos como os apresentados no capítulo anterior. No entanto, estivéssemos alertas para a importância da construção de uma sociedade realmente humana, seríamos menos exigentes quanto aos argumentos. Podemos negar as evidências apresentadas pela história evolutiva do homem, que nos fez seres tão diferenciados, tão imaturos por tanto tempo? E se a infância for realmente uma necessidade vital, que seria da humanidade quando a destruísssemos? Se é que já se pode falar de sociedade humana. "O Homem...", escreve Lorenz, "...é tão somente um elo efêmero na cadeia dos seres vivos; há razões para supormos que ele represente um estágio evolutivo no caminho para seres verdadeiramente humanos" (11, p.215).

A natureza tornou os seres mortais, criou o sexo e a morte. Criando o sexo tornou os seres diferenciados de seus ancestrais e melhor preparados. Contudo, tais vantagens leva-os à morte. O homem, graças ao sexo e à morte, libertou-se das amarras da espécie e abriu mão da

guia segura dos instintos, trocando a natureza original própria dos animais, pela cultura, sua segunda natureza. Sirvo-me de Morin, que assim se expressou:

"A existência da cultura, isto é, dum patrimônio coletivo de saberes (saber, fazer, normas, regras organizacionais, etc.), só tem sentido porque as gerações morrem e é constantemente preciso transmiti-la às novas gerações. Só tem sentido como reprodução, e este termo assume o seu sentido pleno em função da morte" (13, p.11).

O homem, não podendo mais se guiar pelos instintos, precisava aprender com seus semelhantes a cultura construída pelas civilizações e, para tanto, recorreu ao artifício da infância. Truques da evolução? Talvez.

Estando convicto da necessidade da infância, mostro-me particularmente temeroso com o que se faz hoje com as crianças na nossa sociedade tecnocrática. Bruno Betelheim clamava aos homens, poucos meses antes de sua morte, por uma vida para nossos filhos (02). A sociedade tecnocrática busca mão-de-obra para suas linhas de montagem. É preciso produzir, sempre, cada vez mais, a qualquer custo, nem que seja a custos humanos altíssimos. Dá preferência a braços separados de cérebros, a cérebros mutilados de pernas, a peitos a que o coração foi arrancado. Aquilo que é meio transforma-se em fim. Para a tecnocracia, as pessoas nada sabem ao nascimento e podem ser moldadas ao seu pleno interesse, que, raramente, coincide com o interesse dos indivíduos e de uma sociedade digna. Ao invés de seres autônomos, exemplares autômatos. E que melhor ambiente para produzir os autômatos da tecnocracia que as instituições, especialmente a escola? Que todos tenham, ao invés de serem.

Foram as graves preocupações com a crença no amoldamento dos espíritos pelos sistemas tecnocráticos e totalitários de toda ordem, que levou homens do quilate de Lorenz, Chomsky e Piaget, entre outros, a se erguerem contra o empirismo, às vezes representando-o por Skinner. Lorenz, por exemplo, denuncia a arrogância empirista na crítica que faz a Watson:

"É notória a afirmação arrogante de J.B.Watson, de que ele poderia fazer de qualquer recém-nascido que lhe fosse entregue para a educação, "sob encomenda", um violonista virtuoso, ou um matemático, ou um gênio das finanças" (11, p.164).

Crença que se estendeu a todo o sistema escolar. As crianças chegam à escola como se nada soubessem, como se Matemática ou Português começassem a ser aprendidos no primeiro dia de aula. A extraordinária cultura de nossa civilização que vem se acumulando em cada criança desde seu nascimento, não conta nos currículos escolares. Os sistemas governamentais, governados pelas ideologias totalitárias, especialmente a tecnocracia, crêem firmemente que todos os homens podem ser aquilo que eles programarem. Denúncias gravíssimas surgem nas falas de pensadores como Chomsky e Papert, às vezes, parece que em vão. Chomsky afirma que o empirismo, com sua teoria do espírito vazio, justifica todas as espécies de sistemas autoritários. Para ele,

"Se o espírito humano for vazio, qualquer método para modelar os espíritos à vontade é legítimo, e isto encontra desenvolvimentos extremos, em Skinner, por exemplo; tudo acaba numa espécie de sistema fascista, saído da hipótese de que, apesar de tudo, o espírito humano está vazio... de tal modo que nós, os bons arquitetos, iremos construir de forma que o ambiente seja o adequado, e o mundo será feliz para sempre" (04, p.380).

Mas, há o outro lado da controvérsia. Para Seymour Pappert, também a crença nativista, de que os conhecimentos são todos, de alguma forma, geneticamente programados, conduz aos sistemas autoritários. A respeito disso, Pappert escreveu que

"Os intelectuais têm um interesse pessoal em acreditar na existência de um poder cerebral, superior e inato... Se somos inteligentes, preferimos pensar que somos inteligentes por natureza... Também o elitismo e as atitudes autoritárias e fascistas que lhe estão associados conduzem a defender o nativismo" (14, p.382).

E eu acrescentaria que talvez os intelectuais também tenham interesse em acreditar na superioridade da mente sobre o corpo, justificando, mesmo inconscientemente, o poder do primeiro, que é o seu, sobre o do segundo. O empirismo e o nativismo, portanto, têm sido recursos largamente utilizados pelos totalitários de todos os tempos e de todos os matizes para modelar as massas e mostrar superioridade. Causa-nos espanto é a utilização para isso, também da dialética, se é que se poderia aí falar em dialética, ou materialismo dialético.

Haverá razões ainda para algum otimismo diante de quadro tão grave? Uma sociedade que busca apenas formar quadros para produzir seus bens materiais, vê a criança como um empecilho. Trata-se de uma enorme população que nada produz. Só quer brincar! Cria-se uma verdadeira cultura adulta que se incomoda com a atitude das crianças. Esperar de 18 a 20 anos para inserir um jovem no mercado produtivo é especialmente prejudicial ao lucro, ou ao Estado. Glória seria que todos os habitantes pudessem ser produtivos. Velhos, deficientes e crianças são estorvos. Não é à toa que todas as sociedades erigem seus *Montes Narayamas*, para onde conduzem seus velhos à morte. Os deficientes são escondidos em guetos, para não assustar os "normais". As crianças são segregadas em apartamentos e favelas e imobilizadas em bancos escolares e salas de aula especialmente construídos para evitar o movimento. Sim, porque os interesses de nossas sociedades produtivas há muito que descobriram que a solução do problema da produção (produzir o quê?) está na eliminação da infância. Com muita propriedade percebe que não se pode eliminar a infância sem restringir e disciplinar o movimento corporal. Não há como se exprimir no mundo que não seja pela motricidade; não há como se libertar que não seja pelo movimento. O nazi-fascismo sabia-o: produzia pessoas absolutamente dóceis ao governo totalitário. Jovens que tinham na ginástica hipercorrigida, na extrema disciplina corporal um dos principais componentes de sua educação. Poucos foram tão competentes quanto os nazistas ao submeterem o corpo à mais rígida restrição motora de que se tem notícia. Mas, sempre há uma opção entre um sim e um não em todo ser humano. Ninguém é totalmente irresponsável ou apenas vítima. Bettelheim o demonstrou brilhantemente nas suas descrições sobre as rotinas do campo de concentração em que foi preso (01). Há, como John Dewey, quem não admita que isso possa ser chamado de educação. Para Dewey, por exemplo, "As espécies de trabalho a que os menores podem dedicar-se, principalmente nas cidades, são grandemente anti-educativas" (05, p.249).

Para os nazistas, nem tanto. Num certo sentido, que não é o meu, foram grandes pedagogos, e é bom que não fechemos os olhos ao fato de que os procedimentos pedagógicos podem servir aos mais variados interesses.

3. DA IMPORTÂNCIA DO JOGO

Quando uma criança brinca, não se sabe ao certo se ela o faz apenas para imitar a sociedade adulta, mesmo quando o conteúdo de seus brinquedos são as atividades dos mais velhos, ou se essa justificativa nada tem

a ver com uma verdadeira explicação do jogo infantil. Brincar de médico, de casinha ou de papai e mamãe não significa necessariamente, talvez, estar se preparando para exercer tais funções quando adulta. Não se pode dar provas disso, apesar de, numa nova perspectiva científica, ser também difícil dar provas do contrário.

Pesquisando as atividades infantis na cidade de São Paulo, Florestan Fernandes observou as crianças brincando e teve opinião diversa da de muitos autores conhecidos. Por um lado, Florestan reconhece a importância do grupo infantil e seus brinquedos na iniciação da criança à sociedade adulta. Na sua compreensão,

"Reconhece-se, logo, que os grupos infantis se apresentam como verdadeiros grupos de iniciação, introduzindo os imaturos no sistema de valores da sociedade, isto é, iniciando-os na vida social" (06, p.187).

De outra parte, no entanto, aquele autor distinguiu os folguedos da criança da simples imitação de práticas adultas. Enquanto que vários autores "...consideram os folguedos como aspectos da imitação do adulto, por parte da criança..." (06, p.175), Florestan entende que,

"... a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque esses folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos, para não lembrar nenhuma pessoa designável a dedo, A, B ou C. Nos folguedos "Papai e Mamãe", por exemplo, a criança não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que lhes são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente." (06, p.175).

Ou seja, há uma certa autonomia em relação ao ambiente imediatamente à volta da criança durante seus brinquedos. Os conteúdos de cada brinquedo, mesmo os que se referem aos atos dos adultos familiares à criança, são herdados, mais da própria tradição do grupo infantil que dos mais velhos. Não é necessariamente para ser pai ou mãe mais tarde que a criança brinca de papai e mamãe ou de casinha, mas porque a casa, o pai, a mãe, fazem parte de seu mundo infantil, e não só do mundo dos adultos. Mas, numa sociedade em que o referencial é sempre o adulto, essa autonomia da criança não é reconhecida e o que a criança faz pode parecer simples cópia dos modelos adultos. Por isso nota-se, nas famílias e nas

escolas, uma invulgar preocupação em preparar as crianças para as atividades dos mais velhos. A integração da criança no mundo dos adultos, entretanto, faz-se muito mais porque, tanto os mais velhos como os mais novos fazem parte de um mesmo sistema, constituindo peças igualmente importantes pra seu funcionamento. A vida infantil não pode, portanto, ser reduzida à preparação para a vida adulta. Pode-se supor, com um mínimo de esforço, que o jovem tem que chegar à idade adulta, preparado para assumi-la. Porém, é discutível o que é estar preparado para isso. No meu entender, estar preparado para exercer tal papel é ter vivido intensamente cada período de vida anterior, desde o nascimento. Estar preparado para a vida em sociedade adulta é ter sido livre para ser criança e adolescente e não, ao contrário, ter sido transformado em protótipo de gente grande. É reconhecer, como Florestan Fernandes, que

"O grupo infantil é, pois, uma sociedade em crisálida e sua função equivale à dos demais grupos (paroquial, familiar, vicinal, etc.), sendo igualmente importante na socialização do indivíduo, isto é, dos imaturos " (06, p.179).

De tão belas palavras, poderíamos adiantar alguma discussão mais específica sobre o esporte. Não seria o brinqueado infantil o próprio esporte em crisálida e, submeter precocemente a criança às regras do esporte adulto não seria contribuir para matar a própria infância? Quando a criança de sete, oito anos mais ou menos, joga futebol, mais que estar imitando o esporte do adulto, pode estar transformando o que é esporte para nós em seu brinquedo. Mas, essa é uma discussão que pretendo estender mais adiante. Por enquanto, prefiro sugerir que confiemos na infância e no seu poder de preparar o indivíduo para o futuro. É na infância que o homem pode viver, no faz-de-conta, aquilo que ao adulto não é permitido, fonte permanente de tensões. A criança pode, no faz-de-conta, odiar e até matar pai e mãe, por mais que, isso sendo observado, escandalize os mais velhos. Mas, como é saudável poder ter matado pai, mãe e todos os que foram odiados, morte permitida no brinquedo infantil. É no faz-de-conta que, brincando de médico, de papai e mamãe, a criança se inicia nos rituais da sexualidade, que ela descobre a sensualidade crescente, que percebe as diferenças entre os meninos e as meninas. Onde mais, senão no brinquedo, podem-se aliviar pressões insuportáveis no cotidiano de repressões, podem-se resolver problemas imediatamente insolúveis, pode-se suportar a dor das frustrações.

Que os adultos não se preocupem: as crianças, inevitavelmente serão adultos um dia, mas, talvez não exa-

tamente como eles, que é o que os mais velhos temem. Crianças livres talvez não venham a ser como os adultos prisioneiros; crianças que brincam com o sexo, talvez não sejam mais tarde os doentes sexuais que a maioria somos; crianças que podem correr atrás de bolas, saltar, se tocar, talvez não esqueçam nunca que são corpos vivos, ativos, ao contrário de boa parte dos adultos, os quais, mesmo atingindo níveis elevados de intelectualização, entram em desacordo íntimo com o corpo, negam-no, falam de um corpo exterior a eles.

Mas, o que é, afinal, o jogo ou a brincadeira infantil? Procurar defini-los constitui tarefa frustrante, impossível em texto curto e modesto como este, duvidosa mesmo nos textos mais extensos. Recorrer aos autores afamados não nos ajuda muito também. Estudá-los significa expor suas divergências, talvez até a forma mais útil de torná-los úteis à justificação da importância do jogo. Huizinga, por exemplo, autor do clássico *Homo Ludens*, lembra oportunamente que

"O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica " (08, p.3).

Mais adiante, porém, Huizinga afirma que a civilização humana nada acrescentou de essencial à idéia geral de jogo. Os homens e os animais brincam igualmente. Vejam o que escreve sobre isso, contrariamente, Leontiev:

"Nós já encontramos atividades lúdicas em certos animais superiores, mas o brinquedo infantil, mesmo em uma idade precoce, não se parece com o dos animais " (09, p.119).

Para aquele psicólogo, a brincadeira da criança não é instintivamente como a dos animais. Leontiev, como Vygotsky, acreditava que a criança joga para satisfazer necessidades não imediatamente realizáveis, como aquelas que ela vê no cotidiano dos adultos. Vygotsky, como Piaget, discorda dos autores que definem o jogo pelo prazer. Assim como podem ser observadas inúmeras atividades que não são jogo e dão prazer às crianças, há outras, como os jogos esportivos, que "...são, com muita frequência, acompanhadas de desprazer, quando o resultado é desfavorável à criança " (19, p.105). Vygotsky achava que as teorias, de modo geral, ignoravam que o brinquedo preenche necessidades da criança, o que, para ele, nada mais era "...do que uma intelectualização pe-

dante da atividade de brincar” (19, p.105). O que são necessidades da criança? Apenas encher a barriga ou desenvolver o intelecto? O grande pensador russo denunciava o entendimento que a sociedade adulta tinha sobre a criança, caracterizando-a como um teórico que se desenvolve de um período de inteligência a outro. E o brinquedo, o carinho, as relações com as pessoas, o sexo? De sua parte, Piaget não saía em defesa da criança tão declaradamente como seu colega russo, mas juntou argumentos científicos suficientes para que o façamos. Segundo Piaget, o jogo é apenas um dos aspectos de toda a atividade humana. A criança, como o adulto, busca assimilar o mundo real às suas estruturas, ao seu eu. E, nesse esforço de estar no mundo, de compreender o mundo, “...o prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação” (16, p.191). Mas, se para Piaget o jogo não pode ser definido pelo prazer apenas, ou por oposição ao trabalho, constitui a repetição de acontecimentos vividos (não só isso), às vezes penosos, mas não “...para conservá-los na qualidade de dolorosos, mas sim para torná-los suportáveis e mesmo quase agradáveis...” (16, p.191). Porém, entre o pesquisador suíço e Vygotsky existem inúmeras divergências quanto ao entendimento do que seja o jogo na criança. Piaget enxergava o jogo sendo vivido pela criança muito antes do que o descreve Vygotsky. A criança, na visão do primeiro, pouco depois de recém-nascida já jogaria pelo prazer funcional de exercer seus movimentos, ao contrário de só se caracterizar pelo jogo simbólico. De acordo com Vygotsky, somente quando a criança experimenta desejos não realizáveis, típicos do mundo ilusório da idade pré-escolar, é que se dedica ao brinquedo.

“Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (19, p.107).

Um de nossos autores só admite o jogo em situações imaginárias. O outro o descreve em situações em que a imaginação não foi ainda adquirida pela criança.

Para Lorenz, enfim, o homem não pode deixar de brincar, e é muito interessante sua observação de que o “...objeto produzido pelo Homo faber adquire então, pela potência criativa do Homo ludens, uma curiosa vida própria” (11, p.65).

Depreende-se do que foi comentado acima, que a ajuda de nossos autores para a compreensão do jogo não é muito grande, mas, por outro lado, tornam-se nossos aliados na defesa da importância do jogo e da infância. A mim parece que é fundamental chamar a atenção para o fato de que o jogo garante um espaço de liberdade em que as pessoas podem repetir o aprendido para não desa-

prendê-lo e, exercitando esse seu poder, permitem-se criar. O jogo, mesmo às vezes doloroso e sério, é um espaço de criação e liberdade. Dewey tinha olhos muito abertos a essas características do jogo e foi por isso que recomendou que os professores levassem os brinquedos de rua para a escola, não “...para usá-los meramente como distrações agradáveis” (05, p.247), mas para constar dos currículos como recursos de educação. Ora, se se pode aprender de forma gostosa, de forma agradável proporcionada pelo brinquedo, por que recusar isso na escola? Se se pode aprender rindo, correndo, pulando, por que aprender paralisado por uma sala e uma cadeira por horas a fio? Mas, o que temos feito? De um lado impedimos o acesso das brincadeiras na escola, recusando a cultura infantil, negando o conhecimento que a criança adquire fora da escola. De outro, levamos a rotina maçante das coisas “sérias” para a aprendizagem desportiva, onde quer que ela se realize, como se não fosse possível fazer esporte sendo criança, como se não pudesse existir um esporte infantil. De ambos os lados, perde a criança e, conseqüentemente, perdemos todos nós.

4. DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Não é minha intenção passar a idéia de desacordo irreconciliável entre os adultos e o jovens. Não há como negar tal desacordo, mas não se pode afirmar que é irreconciliável. Há, entre nós, um expressivo dito popular que ilustra bem esta questão: “Ah! Se os velhos pudessem! Ah! Se os jovens soubessem!” Não será esse desacordo mencionado um dos sintomas do embate entre dois poderes? Na escola, por exemplo, o poder dos velhos se manifesta forte e impede o poder dos jovens. As crianças são destituídas de seus poderes motores. A cabeça (no sentido do intelecto), é separada do corpo, o qual, por sua vez, não é matriculado na escola. A educação se dirige ao intelecto e o jovem tem que se submeter à imobilidade do velho. Custa-me acreditar que uma criança possa suportar quatro horas diárias de imobilidade num banco escolar. Extrema violência, que se põe de acordo com a conduta do velho. Um imenso conjunto de regras disciplinares se encarrega de corrigir desvios ou sinais de rebeldia do jovem. Façamos, pois, o contrário: terminada a aula, que o velho saia com a criança para fora da sala, onde a cabeça novamente se acopla ao corpo, e o acompanhe em todas as suas atividades pelo resto do dia. Submetido ao poder do jovem, o velho seguramente não resistiria.

Pode-se buscar em argumentos desse tipo a resistência da escola à cultura infantil, que é uma cultura de brinquedo, e brinquedo infantil implica em movimento corporal. Reconhecer essa cultura é levar em consideração a criança real, não transformada em aluno na escola

ou em atleta no clube. Educar a criança real é educar uma criança que brinca, que se mexe, que colide muitas vezes com o poder do velho. Não estou propondo nenhuma guerra entre jovens e velhos, mas um acordo que está dependendo mais do entendimento do adulto do que do da criança. Há, entretanto, uma solução à vista: o respeito pelo direito de ser criança. Não consigo deixar de pensar que o ensino da Matemática, da Geografia e de todo o resto estão fadados ao fracasso, sempre, quando se tratar de crianças, enquanto não reconhecerem que estão lidando com a pessoa errada, isto é, com o modelo que idealizaram e não com o sujeito real.

Eu, até agora, pouco falei especificamente do esporte. Foi proposital. Não se pode falar de esporte como de um caso à parte da vida. Pelo contrário, é uma de suas manifestações, e das mais ricas. Não se pode negá-lo nos dias atuais, tanto quanto não se pode querer compreendê-lo à margem dos sistemas que envolvem o homem e a natureza. Como fechar os olhos a fenômeno que envolve, por vezes, em torno de um único espetáculo, milhões de pessoas? Pois, não se acotovelam nos estádios e se concentram à frente dos aparelhos de televisão centenas de milhões de pessoas para assistir a um jogo de futebol? As equipes podem ser formadas de jogadores que falam idiomas diferentes, os espectadores e telespectadores serem de línguas as mais diversas, mas todos se entendem perfeitamente quanto ao acontecimento. Que linguagem falam aqueles corpos correndo atrás de uma bola, que todo o mundo entende? Esse mistério, que a meu ver é uma das marcas distintivas do esporte em relação ao jogo e ao brinquedo, é a marca de um fenômeno cultural considerável, que tem o poder de envolver multidões de povos diversos, falando-lhes numa língua comum, portanto, envolvendo-os numa cultura comum. Encerra, seguramente, um imenso jogo de complexidades, sintetizando séculos ou milênios de cultura. Fala menos ao intelecto e mais ao corpo sensível, ao coração. Conta-nos a história de nossa cultura, mas não a podemos recontar com nossas palavras; podemos, sobretudo, senti-la. Traz para junto de nós o que já aconteceu e o que acontece, como os anseios competitivos dos povos modernos, a competição exacerbada e patológica, que o esporte faz reproduzir e reforçar, ou, se fôssemos competentes para torná-lo pedagógico, para fazer retornar às pessoas anseios mais saudáveis. O esporte não é bom, nem é mau. É uma dramatização de nossa própria história, que contempla todos os lados da moeda. O esporte é extremamente complexo porque é a expressão lúdica mais complexa entre todas as formas de jogo do homem. E o esporte é complexo porque profundamente vinculado ao homem e a sua cultura - é possível que sejamos, os homens, a organização mais complexa na escala universal. Pode-se observar o jogo nos animais superiores, como nos mostrou Huizinga (08), mas, ao contrário do que ele afirma, o homem acrescenta algo de

essencial ao jogo quando faz esporte. Os outros animais não fazem esporte. O esporte seria, talvez, o jogo superior e mais complexo do animal civilizado. Manuel Sérgio já o disse inúmeras vezes, de diversas formas: há animais que saltam ou correm mais que o homem, mas, nem por isso fazem esporte. Portanto, querer que os homens façam esporte à maneira dos outros animais, como se pretende no esporte moderno, é querer formar "bestas esplêndidas" (18). O saudoso mestre espanhol José Maria Cagigal sempre nos lembrava que "O esporte é, no fundo, pura e simplesmente, uma festa social" (3, p.29). E que o esporte tornava-se instituição. Observava com muita propriedade que sua compreensão não se faria apenas pela ótica da sociologia ou da psicologia, tal o mistério que encerra, possivelmente porque não se pode compreendê-lo pelo tratamento simplista e reducionista típico da ciência tradicional.

Se, como afirmamos pouco antes, o brinquedo da criança é o esporte em crisálida, o esporte é o brinquedo de gente grande. Entre um e outro, a diferença que os separa é apenas de complexidade. Vários animais brincam, mas nunca chegarão a fazer esporte. Pode-se observar com frequência dois gatinhos brincando de lutar, mas não se poderá observar oito gatos alinhados na pista de corrida aguardando o sinal de partida. As crianças pequenas brincam de forma semelhante aos animais, só que um dia chegarão a fazer esporte. As práticas desportivas são uma construção da humanidade para se humanizar, como é uma construção de cada espécime para se individualizar, no sentido de consciência de si próprio: "...é somente com a consciência de si próprio que surge a afirmação de si próprio, que contradiz então a hierarquia da espécie e a sua 'unicidade'" (13, p.56).

Escandaliza-nos hoje o que assistimos, por vezes, na competição desportiva. Dá-nos a impressão de que só a competição, e mais, a vitória, interessa no esporte. Muitos de nós rejeitamos a idéia de que as crianças sejam afetadas por tais práticas, contrariamente a outros que procuram iniciar precocemente a criança na competição desportiva. Para os primeiros, o esporte institucionalizado tornou-se uma patologia; os segundos são a própria patologia. Seria esse um mal que acomete exclusivamente o esporte? Vejamos: se o esporte reproduz os valores de uma sociedade, hoje exageradamente competitiva, não vejo como poderia ser de outra maneira. Sem dúvida, assistimos atualmente a um esporte patológico, porém, reflexo de uma sociedade patológica. Não foi o esporte que inventou a competição, apenas a ritualizou. A competição, necessária à sobrevivência de nossa espécie, ergueu-se acima de tudo o mais entre os homens, virou condição desequilibrada de vida, virou a patologia do jogo. No entanto, se o esporte ganhou tais feições, nem por isso temos que temê-lo, nem por isso temos que varrê-lo de nossa pedagogia. Se uma criança cai de uma

árvore, não se irá cortá-la por isso. Se se pensar dessa forma, teremos que eliminar tudo aquilo que ameaça a criança, cortando as árvores, fechando as ruas, prendendo os pais, lacrando as escolas e assim por diante. O esporte é vida; por que não vivê-lo a criança, praticando-o na sua forma de criança?

Tivemos uma longa história de transformações dos rituais humanos para se chegar ao esporte. A mesma história, parece, que observamos em cada indivíduo, como se fosse necessário reinventar, a cada vida, a invenção da humanidade. O homem lança, no campo de Atletismo, o dardo que lançavam seus ancestrais para sobreviver. Como se fosse preciso não esquecer como se lança o dardo; nossos braços continuam sendo lançadores. Também a criança, a cada movimento aprendido, lança-se em repetições sucessivas do mesmo gesto, que se transforma em brinquedo.

Parece, contudo, que a sociedade adulta costuma ignorar a história cultural do homem e a história cultural, particularmente, da criança. Os adultos desconhecem a história da crisálida transformando-se em borboleta quando iniciam a criança no esporte. Ignoram que ele é o próprio jogo infantil transformado. Não respeitam a evidência de que, se a criança faz dos objetos dos adultos seus brinquedos, também o fariam com o esporte. As crianças são obrigadas a praticá-lo como se não tivesse sido, na sua origem, o brinquedo e a fantasia. Regras impostas e disciplinas rígidas, organizações e táticas rompem bruscamente com o faz-de-conta do jogo infantil. Ao invés da gritaria, dos risos, da "desordem", a "ordem", a disciplina, o silêncio.

A tal ponto temos os sintomas patológicos do esporte moderno que muitos pedagogos, preocupados com suas mazelas, tentam livrar as crianças de suas garras. Mas não foram os educadores que inventaram a competição e nem são quem têm o poder de desinventá-la. Mas, quem tem medo do esporte? A pedagogia? Bastaria dar a ele um tratamento adequado que seus perigos poderiam ser neutralizados. Numa competição, perdedor é aquele que chegou atrás, dos adversários, do relógio ou do placar, mas é também aquele que cooperou para que houvesse um vencedor. No esporte moderno, esse que a televisão nos mostra, o vencedor é aquele que ignora os que chegam nas posições de trás. Esse é o vencedor do esporte doente, como é doente todo organismo que se deixa dominar por uma única função. Assim é no esporte como nas demais instâncias dos sistemas sociais. Entretanto, nesse esporte doente que vimos descrevendo, numa disputa entre oito competidores, sete deles abandonando a pista, não haverá vencedor, nem ganhador, nem competição. Por esse ângulo, competição é também cooperação, e esse lado, que os meios de comunicação não destacam, a pedagogia pode destacar, desde que tenha competência para tanto.

O grande desafio do professor, quer esteja no campo desportivo ou na escola, quer ensine matemática ou basquetebol, é conseguir ensinar a *todos*, o feio, o bonito, o forte, o fraco, altos e baixos, pobres ou ricos. E mais, não basta ensinar a todos; é preciso saber ensinar *bem* a todos. A criança que aprende futebol, tem o direito de aprender *bem* as técnicas desse esporte, de modo que possa praticá-lo com outros, com liberdade e prazer. E isso ainda não basta: além de ensinar a *todos*, e *bem*, é preciso que o professor de esportes saiba ensinar, ensinando esporte, *mais* que o esporte. O esporte faz parte da vida e não o contrário, como às vezes querem provar alguns de nossos técnicos. A criança que pratica esporte tem que aprender com ele valores humanos fundamentais à sua existência, tornando-se mais hábil, mais inteligente, mais afetiva, mais sociável.

Respeitando-se os princípios aqui descritos, eu não teria dúvidas quanto a recomendar o ensino do esporte para crianças, inclusive na escola. Além de ser um patrimônio cultural riquíssimo ao qual as crianças têm direito, como qualquer cidadão, o esporte pode tornar-se recurso pedagógico dos mais apropriados. Atividade lúdica, trabalho, prazer e aprendizagem podem perfeitamente andar juntos. É mais gostoso aprender brincando, mesmo praticando esporte, que com o traseiro preso a um banco escolar. É mais fácil viver os conflitos da aprendizagem na atividade lúdica que nas rotinas assépticas da escola. E não vejo outra forma de obter êxito na aprendizagem que não seja pela superação de conflitos, os quais a escola evita com seus programas de soluções antecipadas. Sempre é bom lembrar que professor é um administrador de conflitos, mas que freqüentemente se torna um conservador e quer que o tempo pare no seu tempo.

São vários os caminhos do conhecimento, entre eles o do esporte, acredito. Todos esses caminhos conduzem a inteligências que buscam compreender a vida. E o universo fica muito pobre quando se reduz à busca desenfreada de limites tão estreitos como apenas fazer esporte pelo esporte.

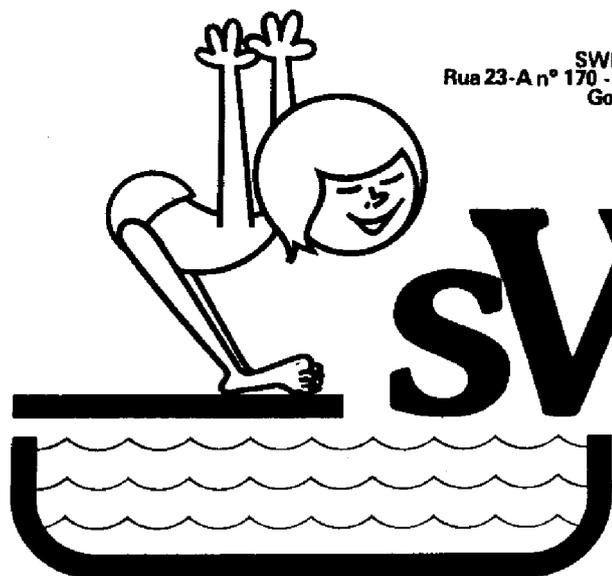
O esporte não deveria representar a morte do brinquedo. Pelo contrário, deve incorporá-lo e ser eternamente o espaço da festa, da alegria, das construções mais ricas do ser humano. A criança deveria aprender a praticar esporte brincando. As regras, tradicionalmente impostas, seriam propostas; o jogo da queimada viraria andebol, o pega-pega se transformaria em Atletismo, Basquetebol; as "peladas" seriam, mais tarde, o futebol, a Amarelinha e o pular corda virariam os esportes de saltos, e assim por diante.

O jogo tem que continuar vivendo no esporte; a criança precisa viver no adulto, como o Menino Jesus de Fernando pessoa:

"Ele dorme dentro da minha alma
 E às vezes acorda de noite
 E brinca com os meus sonhos.
 Vira uns de pernas para o ar,
 Põe uns em cima dos outros
 E bate as palmas sozinho
 Sorrindo para o meu sono." (p.146).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹BETTELHEIM, B. *O coração informado*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.
- ²_____. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro : Câmpus, 1989.
- ³CAJIGAL, J.M. *Oh Deport!* (Anatomia de um gigante). Espanha, Miñon : Valladolid, 1981.
- ⁴CHOMSKY, N. et all. *Teorias de linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa : Edições 70, s.d.
- ⁵DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1936.
- ⁶FERNANDES, F. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Vozes : Petrópolis, 1979.
- ⁷GEHLEN, A. *El hombre*. Espanha, Sigueme : Salamanca, 1980.
- ⁸HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo : Perspectiva e EDUSP, 1971.
- ⁹LEONTIEV, A.M. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988.
- ¹⁰LEONTIEV, A.N. Et all. *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa : Estampa, 1977.
- ¹¹LORENZ, K. *A demolição do homem*. São Paulo : Brasiliense, 1977.
- ¹²LURIA, A.R. *Psicologia e pedagogia*. Lisboa : Estampa, 1977.
- ¹³MORIN, E. *O homem e a morte*. Lisboa : Europa-América, s.d.
- ¹⁴PAPPERT, S. *Teorias de linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa : Edições 70, s.d.
- ¹⁵PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1983.
- ¹⁶PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- ¹⁷RUFFIÉ, J. *O sexo e a morte*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1988.
- ¹⁸SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa : Compendium, 1977.
- ¹⁹VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.



SWIM CENTER I
 Rua 23-A n° 170 - Setor Oeste Fone: 241-9072
 Goiânia - Goiás

swim
CENTER

SWIM CENTER II
 Rua T-38 n° 1755 - Setor Serrinha
 Fone: 241-7577
 Goiânia - Goiás

GINÁSTICA - JUDÔ - IOGA - NATAÇÃO

ESPORTE ESPETÁCULO: A MERCADORIZAÇÃO DO MOVIMENTO CORPORAL HUMANO

Ana Márcia de Souza*

No decorrer deste último século, o esporte tem se apresentado com diferentes objetivos e características. Este fenômeno da cultura é criação da sociedade industrial moderna, atendendo a seus modelos e formas de relação entre os homens.

O esporte teve, nos primeiros anos após sua formalização, no final do século passado, uma relação profunda com a classe média em ascensão. Servia, basicamente, para sua afirmação na sociedade que se estruturava e no novo padrão de vida que se estabelecia. Praticamente, ao mesmo tempo em que isso ocorria, já se podia perceber em torno de alguns esportes a organização de um comércio específico. Esse comércio explorava a venda, tanto de material esportivo quanto de outros artigos em dias de competição, aproveitando a presença do público. Não demorou muito tempo para que a própria assistência do público fosse comercializada e os atletas se transformassem em profissionais assalariados.

Com essa nova caracterização, o esporte vai sendo difundido por todo o mundo e seu estatuto de mercadoria acaba superando os outros objetivos potencialmente existentes.

Partindo dessa premissa, este estudo busca apontar indícios de que o processo de mercadorização do esporte não se dá apenas em sua conformação exterior. Transforma, também, o *movimento corporal humano* no interior do esporte, direcionando-o de maneira a adequá-lo ao caráter de espetáculo que o esporte precisa apresentar com vistas à sua colocação no mercado.

Para sustentar tal premissa, este estudo, inicia, no *primeiro capítulo*, por uma discussão sobre a estrutura das sociedades que têm como ordem econômico-social o capitalismo. Essa discussão é feita, basicamente, a partir

do referencial da “crítica à economia política” e de suas categorias de análise. Isso porque, compreender a unidade básica do capitalismo - a mercadoria - e as inter-relações que lhe dão forma, tornou-se fundamental para compreender o esporte espetáculo e a significância desse fato para o movimento corporal humano em seu interior. Outro ponto importante discutido neste capítulo é a *subsunção real do trabalho ao capital*, apontando para a produção da ciência e da técnica também subordinada ao interesse do capital.

A discussão que segue no *segundo capítulo* busca compreender a nova forma de espetáculo assumida pelo esporte a partir das categorias de análise anteriormente explicitadas. Neste capítulo são revistos os objetivos iniciais aos quais o esporte serviu em sua criação, pontuando desde então o comércio que se estabelece ao seu redor. A transformação do esportista em assalariado e o caráter de mercadoria não material são aqui discutidos. Destaca-se, ainda, a intervenção da ciência e da técnica nesse processo de mercadorização do esporte. Essa intervenção se dá tanto no sentido de materializar este produto na forma de vídeo-tapes e transmissões via satélite, ampliando sua reprodução e autonomia em relação a seus produtores, como no sentido de fundamentar um novo movimento corporal humano que se adapte melhor à forma de espetáculo, tornando mais fácil sua inserção no mercado e proporcionando a geração de um mais alto valor-de-troca. Por último, neste capítulo se discute o fetiche do esporte espetáculo e as decorrências disso sobre os homens que o produzem e o consomem.

O *terceiro capítulo* caminha na perspectiva de demonstrar concretamente o processo de mercadorização do esporte e a conseqüente alteração do movimento corporal humano que o constitui. Para tanto, discute-se a influência das ciências aplicadas e dos meios de

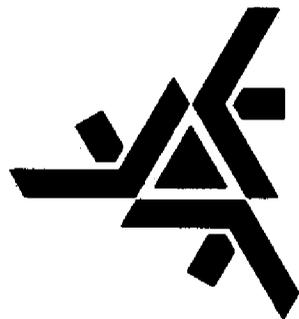
* Orientador: Professor Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior. Mestrado em Educação/UFSC.

comunicação de massa sobre os vários esportes, apontando para a mediação que ambos têm exercido nesse processo. Neste capítulo, se faz uma genealogia (no uso corrente desse termo), dos vários aspectos do basquetebol. Busca-se estabelecer a origem das várias alterações que ocorrem nas regras, nos gestos técnicos, nas táticas de ataque e defesa e no treinamento deste esporte e sua possível relação com as ciências aplicadas e a tecnolo-

gia. Dentro desta relação, destaca-se a influência da televisão nestas últimas décadas e o mercado que se expande a partir dela.

É preciso salientar que não é uma preocupação deste estudo situar a discussão especificamente no Brasil, por entender que a caracterização atual da sociedade brasileira é, em maior ou menor grau, similar a todas as demais sociedades industriais modernas.

Apoio Cultural:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Av. Colombo, 3690

CEP 87020-900 - Maringá - PR

O presente estudo parte do pressuposto de que os conteúdos escolares, como uma das categorias centrais de uma pedagogia progressista, conferem a especificidade de cada disciplina na totalidade de conhecimentos a ser veiculados pela escola. Nesse sentido, buscou-se analisar e discutir os conteúdos, bem como os objetivos e concepções de educação física desenvolvidos através desses, nas propostas do Estado de Santa Catarina, para o ensino da educação física nas primeiras séries do I Grau. Para uma compreensão da realidade, utilizou-se os dispositivos legais, normas e diretrizes que regulamentam o ensino da educação física, desde a sua implantação nesse Estado, como também as principais publicações sobre os conteúdos predominantes na referida legislação. As informações foram obtidas através de

uma análise de conteúdos das referidas fontes, somadas a uma interpretação a partir de um enfoque dialético dos dados. Estas foram sustentadas pelo referencial teórico que embasou o estudo. Concluiu-se que os conteúdos propostos pelo Estado de Santa Catarina expressos na ginástica, recreação, educação psicomotora e iniciação esportiva, são tratados como atividades meramente práticas, desprovidas de qualquer fundamentação teórica. Constatou-se que esses conteúdos, além de não contribuírem para o desenvolvimento de uma cultura corporal de movimento, buscam limitar os movimentos corporais presentes no cotidiano das crianças atingidas. Com base nessas conclusões, propõe-se um redimensionamento dos conteúdos escolares sugeridos para o ensino da educação física nas primeiras séries em Santa Catarina.

* Orientador: Professor Dr. Haimo Fentenseifer/UFSM.



SANCHES TRIPOLONI
CONSTRUTORA

ENDEREÇO:
AV. MELVIN JONES, 894 - PARQUE IND. BANDEIRANTES
CEP: 87070 - FONE: 24-5572
MARINGÁ _____ PARANÁ

A APRENDIZAGEM DE MOVIMENTOS NOVOS NA HIPÓTESE DE VARIABILIDADE DE PRÁTICA

Luis Antonio da Silva*

O estudo procurou analisar, através da Hipótese de Variabilidade de Prática, o desempenho dos sujeitos após a aprendizagem de uma tarefa motora. Utilizou-se o chute como uma tarefa de precisão, onde deveria chutar a bola para acertar um alvo na plataforma de pontuação. A amostra foi distribuída em quatro grupos: Prática Constante, Prática Variável Aleatória, Prática Variável de Bloco e Grupo Controle, e eram constituídos de 56 sujeitos, do sexo masculino, na faixa etária de 10 a 12 anos. Os grupos passaram por um pré-teste, logo após

uma prática de acordo com cada grupo, e em seguida executaram o pós-teste, que foi dividido em pós-teste LAS_a e LAS_b. Os resultados demonstraram que todos os grupos foram superiores ao pré-teste, e ao mesmo tempo que os grupos que tiveram algum tipo de prática foram superiores ao GC no pós-teste LAS_a. Já no pós-teste LAS_b o grupo PVA foi o que apresentou melhor desempenho, oferecendo com isso suporte para a Hipótese de Variabilidade Prática da Teoria de Esquema (Schmidt, 1975).

* Orientador: Jefferson Thadeu Canfield/UFSM.

Apoio Cultural

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FLORIANÓPOLIS - SC



APUFSC

Seção Sindical da ANDES-SN
Gestão 90/92

EM DEFESA DA UNIVERSIDADE

PÚBLICA,

GRATUITA,

DEMOCRÁTICA E

DE QUALIDADE

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Condicionantes legais

Julio Cesar S. Rocha*

O presente estudo visou analisar a perspectiva da Educação Física escolar, tendo como eixo central os determinantes que lhe são impostos pela legislação educacional. Para tal, tornou-se imperioso explorar a inserção e o entendimento da Educação Física em alguns momentos da história da Educação Brasileira. Ao longo da história legal da Educação Física, esta vem marcada pela postura dualista que ainda predomina na nossa sociedade, associada aos interesses hegemônicos. A investiga-

ção revela pontos conflitantes nas diversas leis que regem hoje a Educação Física, fato este que colabora à visão reducionista que os professores têm com relação ao seu trabalho educacional. Através da análise das linhas e das entrelinhas da legislação educacional, esperamos ter contribuído para um melhor entendimento e possível superação do papel que a Educação Física representou e representa no processo educativo.

* Orientadora: Professora Dra. Leda Scheibe.

Apoio Cultural:



Fundação p/ o Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Toledo

ENDEREÇO: Rua 7 de Setembro, 1731, Toledo - PR cep 85902 050
Fones (0452) 77 3443 e 77 3636 ramal 206 / FAX: (0452) 77 3443

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE - UFSM. Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Editora: Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1991.

*Iara Regina Damiani de Oliveira**

A publicação deste livro chega num momento em que interesses, necessidades, preocupações e aspirações, principalmente dos professores que atuam na educação física escolar, refletem e acompanham a trajetória que esta assume na realidade escolar brasileira.

Uma proposta que procura uma maior participação dos alunos através das discussões e valorização dos questionamentos que se apresentam, sugere a aproximação de uma proposta crítica, fundamentada no diálogo, na reciprocidade do conhecimento. Para tanto, se insere uma prática de planejamento como um momento de tomada de decisões, onde o processo ensino-aprendizagem apresenta uma visão mais crítica, mais aplicável às particularidades que acompanham cada turma e mais vinculado à realidade existencial de seus alunos. Daí observar que o planejamento de ensino e de aula deriva de um conjunto de ações/procedimentos. Há necessidades, portanto, de se perceber a relação dinâmica entre os elementos didáticos envolvidos numa aula.

VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA... é um livro que não se esgota na técnica (esportiva ou metodológica), no modelo-padrão, justamente porque se propõe a "analisar a teoria de aula de educação física aberta às experiências dos alunos sob perspectivas didático-pedagógica, humana e político-social". Esta análise implica no conhecimento das condições de ensino da Educação Física brasileira, elaborando-a através de uma reflexão crítica que coloca em questão as formas institucionais da organização e interação como determinantes das aulas; a análise das condições e regras sociais nas mesmas; a análise da legitimação didático-pedagógica e, exemplos práticos de aulas abertas às experiências.

Ressalta-se que muitos professores vêm buscando outras alternativas para o estudo da Educação Física es-

colar. Muitos chegam a discorrer sobre a sua atual prática pedagógica, tentando algumas saídas mais coerentes com uma proposta crítica de educação. Compreendendo que a própria prática pedagógica leva o professor a não concordar com uma determinada posição/concepção e, assim, a buscar alternativas para alterá-la/superá-la, denota-se que muitas destas alternativas se voltam para a adaptação, a adequação, o ajustamento, o que revela um certo nível de compreensão da realidade, porém, que não ultrapassa o imediato. No entanto, esta proposta - se assim podemos denominar - busca superar este caminho alternativo, à medida que apresenta uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem, onde seus elementos sofrem uma articulação com as experiências práticas/vividas dos alunos e o saber que neles são gerados.

O conteúdo/o conhecimento são importantes à medida que auxiliam o aluno na resolução dos problemas do seu cotidiano, adquirindo assim um significado. Significado/sentido este vinculado à realidade existencial deste aluno e colocado pela prática social.

O mérito de focar estes e outros aspectos resulta das experiências efetuadas por um Grupo de Trabalho Pedagógico, formado por professores das Universidades Federais de Pernambuco e de Santa Maria. O que torna importante neste trabalho é a relação entre estes diferentes níveis/situações da realidade, o que enriquece o debate sobre a função social, educacional, cultural da Educação Física, assim como a ação político-pedagógica que se desenvolve nesta e nos esportes, eliminando o campo geralmente obscuro das práticas pedagógicas.

Este livro contribui para uma reflexão teórica mais ampla e interessa não somente aos professores de Educação Física como também àqueles que estão dispostos à perspectiva de transformação social.

*Professora do Departamento de Metodologia Desportiva, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE MATERNO-FETAL: informações obtidas pelo maior estudo já empreendido a respeito

Aguinaldo Gonçalves*

LOKEY, E.A, TRAN, Z.V., WELLS, C.L., MYGRS, B.C., TRAN, A.C. - Effects of physical exercise on pregnancy outcomes: a meta-analytic review. *Med. Sci Sports. Exerc.* 23(11): 1234-1239, 1991.

O grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física, do Departamento Técnico-Desportivo da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas, a partir dos seus dois objetivos básicos (i - aplicação da metodologia epidemiológica a questões da área de Educação Física/Ciências do Esporte e ii - envolvimento de tais questões ao âmbito de Saúde Coletiva), vem se dedicando, em uma de suas linhas de pesquisa, a rever informações primárias e secundárias sobre a relação Atividade Física e Saúde Coletiva, na busca tanto de consolidar conhecimentos relevantes, quanto de questionar associações que se expressem vulneráveis.

Neste contexto, a publicação em epígrafe se revela paradigmática. De fato, a literatura técnica pertinente registra que Atividade Física e gestação se articulam em dois sentidos antagônicos: tanto a primeira desenvolve aptidões relacionadas a Saúde e, por extensão, à Saúde Materna, quanto a partir dela, na situação em questão, a) o "shunt" sanguíneo do útero poderia levar a hipóxia do feto; b) a hipertemia relativa que lhe é decorrente exerceria o efeito teratogênico da febre ou, mesmo; c) haveria o risco de lesões desportivas e subseqüentes traumatismos do conceito. Portanto, em outros termos, é melhor o parto e "mais sadia a criança da mãe que se exercita ou é ela mais exposta a efeitos negativos advindos do exercício materno?"

São questões, desse modo, extremamente relevantes que se encontram correntemente ainda abertas, em decorrência a múltiplos fatores, dos mais citados situando-se a já bastante conhecida escassez dos números de unidades observacionais em cada um dos respectivos projetos levados a efeito. É exatamente na direção de gerar superação a esta lacuna que os autores considerados se lançaram. Recorreram para tanto a procedimento metodológico que, como segundo aspecto, leva esta publicação a merecer a mais ampla exploração e difusão.

Trata-se da chamada "meta-análise" que aí recebeu profunda revisão, no que se refere às suas características, exigências e perspectivas. Técnica estatística empregada para sumariar resultados de diferentes estudos

que contemplam um problema comum, permite possivelmente; a) resolver conflitos resultantes de estudos discordantes; b) melhorar estimativas de tamanho de amostras; c) responder a questões não colocadas pelos autores originais e d) quantificar áreas de fragilidade na literatura correspondente. No caso vertente, tomados como base de dados o Index Medicus e o Dissertation Abstracts Internacional, foram apreendidos para apreciação 18 estudos prévios, que resultou na consideração decorrente de 1357 sujeitos observacionais e 957 controles, decorrendo como idade média do primeiro grupo $28,4 \pm 3,0$ anos e, do segundo, $26,8 \pm 2,4$.

Quanto aos resultados, três são as maiores contribuições obtidas:

i) Mulheres que se exercitam durante suas gestações não diferiram de controles sedentários em nenhuma das variáveis levadas em conta, quais sejam: a) ganho de peso materno; b) duração do tempo de parto e c) valores de Apgar.

ii) "Gestantes podem fazer exercício até 3 vezes por semana em sessões de 43 minutos de duração com frequência cardíaca de 144 batimentos por minuto, sem prejuízos aparentes para ela ou sua criança". "No entanto, até que dados mais confiáveis sejam obtidos (a partir de estudos melhor desenhados), tais observações devem ser aplicadas cautelosamente".

iii) A influência do exercício nas complicações durante a gravidez ainda não está clara. Muitos dos estudos revistos eliminam pessoas que, durante tal período, evoluem com complicações; outros (mais da metade!) não relatam como manejam tais elementos e muitos, simplesmente não referem sua existência.

Extremamente pedagógica para o entendimento científico da área em questão em nosso meio esta iniciativa do grupo de Cinesilogia e Educação Física da Universidade de Colorado: trazem visão claramente desmitificadora de "verdades que passam de pai para filho", tradicionalmente no âmbito da Saúde Coletiva - Atividade Física. E o fazem com a propriedade e segurança de sólido procedimento quantitativo e em periódico internacional de ampla legitimidade.

* Professor visitante, Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas.

ATUALIDADES DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE

1. DA SEC/CBCE/RS

A Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Estado do Rio Grande do Sul, realizou no mês de dezembro de 1991 a eleição de sua nova diretoria que ficou assim constituída:

Presidente: Florismar de Oliveira Thomaz

Vice-Presidente: Silvana Vilodre Goellner

Diretor Científico: Ricardo Demétrio de Souza Petersen

Diretor Administrativo: Marcos Paulo Stigger

Diretor de Divulgação: Matheus F. Saldanha Filho

Diretor Financeiro: Airton José Rombaldi

E, o novo endereço da SEC/CBCE/RS é o seguinte:

Secretaria Estadual do CBCE
Escola Superior de Educação Física
Universidade Federal de Pelotas
Praça 20 de Setembro, 281
Pelotas, RS - 96.015

2. DA SEC/CBCE/RJ

O boletim número 009 da Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Estado do Rio de Janeiro, também divulga sua nova administração para o ano de 1992. Em substituição à colega FERNANDA PAIVA, assumem aquela secretaria do CBCE os professores:

Alvaro Quelhas
Georgette Hortale
Marcia Quelhas

A mesma secretaria informa, também, seu novo Endereço:

Secretaria Estadual do CBCE/RJ
R. Carlos Vasconcelos, 54/401 - Tijuca
Rio de Janeiro - RJ
CEP - 20.521

3. DA SEC/CBCE/PE

A Secretaria Estadual do CBCE de Pernambuco realizou no período de 01 a 06 de fevereiro de 1992, o I ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, com o tema: "PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR".

Os principais objetivos do evento foram:

- promover o intercâmbio de experiências pedagógicas;
- contribuir para a discussão de um novo enfoque da Educação Física no âmbito escolar;
- incentivar a melhoria técnica/científica dos profissionais que atuam na área.

E, sua programação ficou assim constituída:

* abertura - 01/02 às 19h

Conferência: Perspectivas para a Educação Física em Pernambuco.

Convidada: Secretária de Educação de Pernambuco.

* *Conferências:* (8h às 12h)

02/02 - Perspectivas para a Educação Física Escolar no Nordeste

Prof^ª Celi N.F. Taffarel

03/02 - Concepção de Currículo ampliado

Prof^ª Elizabeth Varjal

04/02 - Didática e Teoria Pedagógica

Prof^ª Michele Ortega Escobar

05/02 - Avaliação: ideologia e procedimentos

Prof. Luis Carlos de Freitas

06/02 - A legitimação e a autonomia da Educação Física

Prof. Valter Bracht

* *Cursos/Grupos de Estudo* (15h às 19h)

A - Tópicos Especiais de Avaliação

B - Tópicos Especiais de Currículo

C - Tópicos Especiais de Metodologia de Ensino

D - Tópicos Especiais de Metodologia de Pesquisa

E - Tópicos Especiais do Jogo e Esporte como Conhecimento

F - Tópicos Especiais dos Conteúdos da Educação Física Escolar

* *Comunicações Coordenadas* (19h30min às 21h30min) de 04 a 06/02

1. GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM - *Visão Didática da Educação Física: Análises críticas e exemplos práticos de aulas.* Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.

Este livro analisa a teoria de aula de educação física aberta às experiências dos alunos sob perspectivas didático-pedagógica, humana e político-social.

Discute normas e valores com o objetivo de educar os alunos para que estes adquiram capacidade de ação nos diversos setores sociais e que se tornem capazes de participar racionalmente na mudança desta sociedade.

Observa exemplos concretos de aulas no Primeiro Grau, em especial, a tese da fixação das relações de interação, determinada pela organização de ação de movimento como ação esportiva e exemplos de como *descongelar* as relações de interação formais por meio de aulas alternativas.

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

Este livro reporta-se a questões teórico-metodológicas da Educação Física Escolar, tomando-a como matéria curricular que trata dos jogos, da ginástica, do esporte, enquanto elementos constitutivos, dentre outros, do seu conteúdo.

Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, seus autores, preocuparam-se, na sua elaboração, em apresentar elementos básicos para a configuração de uma teoria pedagógica da Educação Física materializada na sugestão de um programa específico para cada um dos graus de ensino, na seleção e sistematização do conhecimento e na organização do trabalho escolar. Pretendem, assim, fornecer fundamentos teóricos para a apreensão do conhecimento por parte dos professores, de modo a auxiliá-los a pensar autonomamente.

3. KUNZ, ELENOR - *Educação Física: Ensino & Mudanças.* Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1991.

Neste livro o seu autor chama a atenção para o "adestramento do Movimento Humano", que vem ocorrendo nos países de Terceiro Mundo a partir dos esportes nos moldes americanos ou europeus, sem considerar a cultura do movimento existente em cada região, estado ou país. Esta invasão faz desaparecerem as culturas tradicionais do movimento humano (brincadeiras, jogos, danças).

Buscando compreender a inquestionabilidade destes esportes e da Educação Física enquanto orientados na competição e na concorrência, o autor procura traçar novos caminhos para os esportes e a Educação Física que atendam exigências educacionais, vinculadas às implicações políticas e sociais, presentes no ato pedagógico.

Para tanto redimensiona o conceito de Educação e do Movimento Humano para poder legitimar, científica e pedagogicamente, a Educação Física Escolar, no Contexto de uma educação crítico-emancipatória.

E para não apresentar modelos pré-fixados do funcionamento da Educação Física nesta proposta, desenvolve perspectivas de ensino a partir dos pressupostos da nova concepção de Educação Física e Movimento Humano.

4. CARVALHO, MÁURI - *A Miséria da Educação Física.* São Paulo : Papyrus, 1991.

Partindo de um ponto de vista marxista, Máuri de Carvalho apresenta sua crítica à "concepção de mundo idealista e genérica (...) que detém, a partir de 1964, a hegemonia sobre os rumos políticos e pedagógicos da Educação Física e dos Desportos neste País".

Para desenvolver essa crítica, o autor contrapõe o conceito de *Homo sportivus* - filho de uma visão de

mundo "simplista e ingênua (...) que reduz o homem ao seu aspecto meramente biológico" - ao *Homo famintus*, "seu oposto, sua antítese", fruto de condições sociais adversas.

Sendo assim, este é um livro que procura analisar as políticas da Educação Física e dos Desportos no Brasil de forma "séria e sisuda", considerando que "a idéia-força é re-unir a Educação Física às diversas faces da vida em sociedade (...), almejando transformá-la, e não continuar à sua distorção e à sua ocultação".

5. DO CARMO, APOLÔNIO ABADIO - Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina. Brasília : Secretaria dos Desportos, 1991.

Neste livro o autor buscou recuperar, de forma crítica, as propostas e realizações ocorridas no plano da política social, entre elas, as do Trabalho, Educação e Lazer brasileiras de 1981 a 1987, concernentes às pessoas portadoras de "deficiência física", aos mecanismos determinantes da "deficiência" na relação entre os homens, e às formas como a sociedade se organiza para enfrentar estas questões.

Partindo de uma retrospectiva histórica que identifica como a concepção de "deficiência" e as formas estigmatizantes foram sempre utilizadas pelos povos, em diferentes épocas, o trabalho aborda, destacadamente a sociedade brasileira do Século XX e se amplia para a análise das relações entre o homem e o trabalho em nossa sociedade, as políticas do Estado brasileiro para o setor, as teses educacionais e o "Esporte" e "Lazer", enquanto componentes culturais e historicamente determinados pelo modelo social vigente.

6. MOREIRA, WAGNER WEY - Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica. Campinas : Unicamp, 1991.

Neste livro o autor busca analisar os valores que permeiam a ação do Professor de Educação Física em seu dia-a-dia junto aos alunos das escolas de primeiro e segundo graus.

Para tanto, associa o rigor científico à sensibilidade, quando opta por desenvolver uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica na área da Psicologia em Educação.

Cumpridas as etapas básicas deste tipo de pesquisa, chega-se a um alerta endereçado às Instituições de Formação Profissional em Educação Física, traduzido nas preocupações com as questões de: forma e ritmo; prática do esporte de alto rendimento; visão de corpo; ausência de prazer e ludicidade; conteúdo programático da Educação Física. A leitura deste trabalho é recomendada para as pessoas interessadas em refletir sobre os valores presentes, mas nem sempre conscientes, na estrutura escolar brasileira.

7. BETTI, MAURO - Educação Física e Sociedade. São Paulo : Movimento, 1991.

A Educação Física no Brasil não possui uma história muito longa, mas nem por isso menos polêmica. Desde a implantação dos movimentos ginásticos e esportivos europeus houve grandes transformações educacionais no país, sempre imbricadas a mudanças políticas e sociais.

O autor Mauro Betti, - neste livro - vencendo o silêncio nacional existente na área, mergulha nesta complexidade e estuda a história da Educação Física nas escolas de primeiro e segundo graus no país, de 1930 a 1986. Analisando sistemicamente o tema, o autor consegue refletir sobre o papel sociológico da Educação Física, a sua importância para manter ou transformar o *status quo* vigente, além de sua influência sobre a formação moral e cívica do indivíduo. Por fim, o autor levanta dados suficientes para poder elaborar possibilidades de novos rumos para a Educação Física.

D E C I S Ã O

De Paq

Marcelino

Preço Estimativo :-

Data 06 17 1993

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

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

Cartas do Leitor

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

Pontos de Vista

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

Resenhas

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

Entrevistas e Debates

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

Relatos de Experiência

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

Artigos

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

Resumos de Dissertações e Teses

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

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

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

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

- resumo em português acompanhado dos unitermos;

- resumo em inglês acompanhado dos unitermos em inglês;

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

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

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

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

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

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