Universidade Federal Fluminense

Centro de Estudos Gerais

Departamento de Educação Física e Desportos

Programa de Pós-Graduação

ANAIS

**V**

**ENCONTRO**

**FLUMINENSE DE**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**- V EnFEFE -**

**Conteúdos da**

**Educação Física na Escola**

Niteroí - R.J.

Junho - 2001

Ribeiro, Tomaz Leite (Org.)

V ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2001, Niteroí.

Anais... Niteroí: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Departamento de Educação Física e Desportos, 2001.

1. Apresentação; 2. Programação; 3. Comunicações livres; 4. Palestras; 5. Avaliação do IV EnFEFE.

Departamento de Educação Física e Desportos

Universidade Federal Fluminense

Campus do Valonguinho - Morro São João Batista - s/n

CEP:24020-150 - Centro - Niteroí - Rio de Janeiro - Brasil

email: gefpos@vm.uff.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**REITOR**

Prof. Cícero Mauro Fialho Rodrigues

**PRÓ - REITOR DE EXTENSÃO**

Prof. Dr. Firmino Marsico Filho

**DIRETOR DO CENTRO DE ESTUDOS GERAIS**

Prof. Dr. Humberto Fernandes Machado

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

Prof. Ms. Paulo Antonio Cresciulo de Almeida

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof. Ms. Nelson Teixeira de Carvalho

**COORDENADOR GERAL DO ENCONTRO**

Prof. Ms. Luiz Tadeu Paes de Almeida

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Prof. Ms. Edmundo de Drummond Alves Jr.

Prof. Ms. Nelson Teixeira de Carvalho

Profa. Ms. Neyse Luz Muniz

Prof. Ms. Paulo Antonio Cresciulo de Almeida

Profa. Dra. Rosane Carla Rosendo da Silva

Prof. Ms. Tomaz Leite Ribeiro

Prof. Dr. Waldyr Lins e Castro

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Prof. Ms. Edmundo de Drummond Alves Jr.

Prof. Ms. Luís Tadeu Paes de Almeida

Prof. Ms. Nelson Teixeira de Carvalho

Profa. Ms. Neyse Luz Muniz

Prof. Ms. Paulo Antonio Cresciulo de Almeida

Profa. Dra. Rosane Carla Rosendo da Silva

Prof. Ms. Tomaz Leite Ribeiro (Pres.)

Prof. Dr. Waldyr Lins e Castro

**APOIO OPERACIONAL**

Equipe de funcionários do Departamento de Educação Física e Desportos

Núcleo de Imprensa Universitária

Assessoria de Comunicação Social

Pró- Reitoria de Extensão

Pró-Reitoria de Planejamento

Alunos do IX Curso de Especialização do Dept de Educação Física e Desportos

**APRESENTAÇÃO**

Bem vindos ao V EnFEFE. É sempre um prazer renovado este convívio com os que labutam nos ensinos fundamental e médio e com os que, na universidade, estudam, pensam e lutam a mesma batalha: a de um ensino público de qualidade e sem exclusões. Bem como com aqueles que acreditam que somente através da educação poderemos construir uma massa crítica necessária e suficiente para termos uma sociedade mais justa, aberta e democrática.

Estes encontros fazem parte do Programa de Pós Graduação do departamento que tem, como área de concentração a educação física escolar, e que está realizando o nono curso de especialização nesta área, às vésperas de abrir o décimo. Edita também o periódico Perspectivas em Educação Física Escolar. O departamento e, em especial, o grupo de professores do programa se sente reconfortado com a aceitação e a procura por estas ações.

A cada Encontro temos focado um assunto que, a cada época, nos pareceu mais adequado, mas também com o cuidado de, com a seqüência, ir construindo um repensar da educação física. Isto não teria sido possível sem a participação dos congressistas e, de maneira especial, das contribuições dos temas livres e a dos conferencistas. Sem estes trabalhos não teríamos os EnFEFES.

Queremos reforçar o entendimento do que sejam estes encontros. A profissão de educação física tem, a seu dispor os cursos de formação e de pós-graduação estrito senso, vários congressos de alto nível acadêmico além de vários periódicos. Mas não dispunham de um forum dedicado aos professores que operam nos dois primeiros níveis do ensino, um lugar onde se possa trocar idéias de uma maneira quase que informal, ligadas ao cotidiano e a realidade das nossas escolas. Os nossos encontros são dedicados à esta clientela, que não está tão interessada na última novidade acadêmica mas que quer respostas de como agir, como se direcionar em suas escolas. Mais ainda, o EnFEFE pretende ser um ponto de reunião e de se rever amigos. Cremos que temos conseguido estes intentos porque iniciamos com cerca de 60 participantes no I EnFEFE e tivemos 300 no último.

Agradecemos a todos funcionários da UFF, aos professores do departamento e aos alunos do X Curso de Especialização em Educação Física Escolar pela ajuda e colaboração.

Temos que nos desculpar pela não entrega dos Anais do IV EnFEFE. De nossa parte foi tudo feito, mas problemas na gráfica da universidade impediram a distribuição desse material conforme tínhamos informado aos participantes.

A Comissão Científica apenas analisou a adequação dos textos aos propósitos do Encontro. O organizador dos Anais fez modificações apenas na formatação dos textos, procurando adequá-los às normas de editoração estabelecidas para os Anais. O conteúdo dos textos não foi alterado e é de inteira responsabilidades dos seus respectivos autores.

A Comissão Organizadora

A Comissão Científica

**PROGRAMAÇÃO**

**dia 22 - sexta-feira**

**8:00 h - Credenciamento**

**9:00 h - Solenidade de Abertura**

**10:00 h - Palestra:** “Conteúdos da educação física na escola”.

Profa. Dra. Suraya Cristina Darido. UNESP

**12:00 h - Almoço**

**14:00 -14:50 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| S | Título | Autor |
| 1 | Análise histórica das relações de gênero na formação profissional em educação física | Viviane Viera de Freitas |
| 2 | Uma concepção universal do ensino das ciências naturais e humanas na educação física escolar | Fabio de Faria Peres |
| 3 | A integração social do idoso na educação física escolar | Bianca Viana Santos Souza |
| 4 | Reordenamento, novas competências e educação física | Graziany Penna Dias |
| 5 | Os intelectuais da educação física no século XIX | Marcelo Ribeiro de Castro |
| 6 | Um pequeno panorama sobre o professor de educação física: sua formação profissional e papel na sociedade | Edson de Moraes Neto |

**14:55-15:45 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Sobre o ensino da Gymnastica | Fernanda S. Lopes de Paiva  Patricia R. Lopes de Paiva |
| 2 | Educação física escolar como atitude filosófica | Claudio L. Alvarenga Barbosa |
| 3 | Relato de experiência: preparação para um envelhecimento saudável - visão do jovem sobre o idoso e suas perspectivas para o futuro | Cristina M Peixoto Fanzeres  Évelin Mendes Araújo  Renata Maria Burnier |
| 4 | Globalização, crise do capital e aspectos da formação humana: a educação física e o mundo do trabalho. | Hajime Takeuchi Neozaki |
| 5 | A escolarização da educação física no Imperial Collegio de Pedro Segundo | Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior |
| 6 | A imparcialidade e a parcialidade ideológica do intelectual- professor na educação física escolar | Andre Malina |

**15:45 h - Intervalo**

**17:00 h - Palestra:** “A dança enquanto conteúdo da educação física na escola”

Profa. Ms. Georgette Alonso Hortale. Rede Pública Municipal. Rio.

**dia 23 - sábado**

**9:00 h - Mesa Redonda:** ”Lutas enquanto conteúdo da educação física na escola”

Prof. Ms. Luiz Otávio Neves de Mattos. Rede Pública Estadual. RJ.

Profa. Ms.Rosa Malena de A Carvalho. Rede Pública Estadual. RJ.

Profa. Ms. Silvana Rigido Duino - UNIVERSO

**11:00-11:50 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | São Gonçalo e seus jogos estudantis: uma análise crítica | Marcelo Paula de Melo |
| 2 | A representação social do lúdico pelo professor de educação física do ensino fundametal | Patrícia dos Santos Trindade Nascimento |
| 3 | A representação social da velhice em três grupos sociais distintos. | Aldracir Casanova Cunha  Luciege L Lopes Canário  Paulo Roberto dos Santos |
| 4 | Os jogos cooperativos: uma estratégia essencial da cultura corporal nas escolas públicas. | Marco A Santoro Salvador  Sonia M Siqueira Trotte |
| 5 | A manifestação do medo frente ao aprendizado: um estudo de caso - reflexão sobre a adequação de procedimentos durante o processo de aprendizagem | Sergio Moraes Jatobá |
| 6 | Sentidos e significados dos alunos sobre a educação física escolar | Elaine de Brito Carneiro  Ludmila Mourão |

**11:55-12:45 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | O projeto esporte vai à escola: um projeto de extensão universitária | Antônio Carlos Vaz |
| 2 | Resgatando as brincadeiras tradicionais na educação infantil | Nadir Guido Ramos  Ana C. Rosa da M. Silva  Angela M S Rodrigues  Claudinéia N das Neves  Mônica da Cunha Monteiro  Nilcéia Tiburso da Silva |
| 3 | As aulas de educação física escolar e o entendimento da prática de atividade física dos idosos por parte dos alunos: um relato de experiência | Gabriela A Souza de Oliveira |
| 4 |  |  |
| 5 | A importância da educação física escolar para o desenvolvimento da aprendizagem | Andrea de Melo Lima |
| 6 | A educação física no contexto de uma “escola plural”: concepções e práticas | Anna Rachel Mazoni |

**12:45 h - Almoço**

**14:00-14:50 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Reflexões acerca da seleção de conteúdos na educação física escolar | Walmer Monteiro Chaves |
| 2 | A educação física escolar e Cuba - pela unidade dos educadores latino-americanos | Rosa Malena A Carvalho |
| 3 | Construindo um programa de educação física para o ensino médio 4 | Marcelo Nunes Sayão |
| 4 | Às políticas públicas relativas a atividade física e as comunidades carentes | Andre Malina  Silvio C Costa Telles |
| 5 | O todo e a parte na educação física escolar: por uma cultura corporal de movimento como um conteúdo sem barreira | Gustavo Henrique Pontes |
| 6 | O ensino dos gestos técnicos do esporte na educação física | Diná Teresa Ramos de Oliveira |

**14:55-15:45 h - Temas Livres**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Interlocuções do discurso, conteúdo e prática da educação física escolar: um estudo introdutório | Gilbert C. Costa |
| 2 | Questões raciais: ciência ou fator social. Discutindo o tema através da educação física | Carlos H. R. Nascimento  Luiza A Viana Martins  Marcelo Silva |
| 3 | Os conteúdos da educação física escolar quanto as naturezas conceituais, procedimentais e atitudinais | Walmer Monteiro Chaves |
| 4 | A educação física no 3o ano do ensino médio: é possível? | Luiz O Neves Mattos |
| 5 | A filosofia adventista e a relação com a educação física: um relato de experiência na Escola de Porto Feliz, SP. | Laercio Iorio |
| 6 | Projeto político pedagógico da educação física: construindo e reconstruindo através de temas de estudo | Gabriela Aragão de Souza Oliveira |

**15:45 h - Intervalo**

**16:30 h - Palestra:** “Jogos enquanto conteúdo da educação física na escola”

Profa. Dra. Irene Rangel Betti. UNESP.

**dia 24 - domingo**

**9:00 h - Palestra:** “Esportes enquanto conteúdo da educação física na escola”.

Prof. Ms.Francisco Eduardo Caparroz. UFES

**11:00 - Comissão de Avaliação - Encerramento**

Prof. Ms. Edmundo de Drummond Alves Jr.- UFF

Prof. Guilherme Locks Guimarães - UERJ

Prof. Walmer Monteiro Chaves - R. Pública Estadual. R.J.

**ÍNDICE**

Por ordem alfabética dos títulos

**COMUNICAÇÕES LIVRES**

|  |  |
| --- | --- |
| A educação física no contexto de uma ‘escola plural’: concepções e práticas **… … … …**  ANNA RACHEL MAZONI | 1 |
| A escolarização da educação física no Imperial Collegio de Pedro Segundo **… … … …**  CARLOS FERNANDO FERREIRA DA CUNHA JUNIOR | 5 |
| A filosofia adventista e a relação com a educação física: um relato de experiência na Escola de Porto Feliz-SP **… … … … … … … … … … … … … …**  LAERCIO IORIO | 10 |
| A imparcialidade e a parcialidade ideológica do intelectual-professor na educação física escolar**…**  ANDRE MALINA | 13 |
| A importância da educação física escolar para o desenvolvimento da aprendizagem **… …**  ANDRÉA DE MELO LIMA | 16 |
| A integração social do idoso na educação física escolar **… … … … … … … …**  BIANCA VIANA SANTOS SOUZA | 20 |
| A manifestação do medo frente ao aprendizado: um estudo de caso – reflexão sobre a adequação de procedimentos durante o processo de aprendizagem **… … … … … … … …**  SERGIO MORAES JATOBÁ | 24 |
| A representação social da velhice em três grupos sociais distintos **… … … … … …**  ALDRACIR CASANOVA CUNHA  LUCIEGE LACERDA LOPES CANÁRIO  PAULO ROBERTO DOS SANTOS | 28 |
| A representação social do lúdico pelo professor de educação física do ensino fundamental **…**  PATRÍCIA DOS SANTOS TRINDADE NASCIMENTO | 32 |
| Análise histórica das relações de gênero na formação profissional em educação física  VIVIANE VIEIRA DE FEITAS | 36 |
| As aulas de Educação Física Escolar e o entendimento da prática de atividade física dos idosos por parte dos alunos: um relato de experiência **… … … … … …**  GABRIELA ARAGÃO SOUZA DE OLIVEIRA | 39 |
| Às políticas públicas relativas a atividade física e às comunidades carentes **… … …**  ANDRE MALINA  SÍLVIO DE CASSIO COSTA TELLES | 44 |
| Construindo um programa de educação física para o ensino médio **… … … …**  MARCELO NUNES SAYÃO | 48 |
| Educação física escolar como atitude filosófica **… … … … … … … …**  CLAUDIO L DE ALVARENGA BARBOSA | 52 |
| Educação física escolar e Cuba – pela unidade dos educadores latino-americanos **… … …**  ROSA MALENA DE ARAUJO CARVALHO | 57 |
| Educação física no 3º ano do ensino médio: é possível? **… … … … … … … …**  LUIZ OTÁVIO NEVES MATTOS | 60 |

|  |  |
| --- | --- |
| Globalização, crise do capital e aspectos da formação humana: a educação física e o mundo do trabalho  **… … … … … … … … … … … … … … … …**  HAJIME TAKEUCHI NOZAKI | 64 |
| Interlocuções do discurso, conteúdo e prática da educação física escolar: um estudo introdutório  GILBERT C. COSTA | 69 |
| Jogos cooperativos: uma estratégia essencial da cultura corporal nas escolas públicas **… …**  MARCO ANTONIO SANTORO SALVADOR  SONIA MARIA SIQUEIRA TROTTE | 72 |
| O ensino dos gestos técnicos do esporte na educação física  **… … … … … …**  DINÁ TERESA RAMOS DE OLIVEIRA | 76 |
| O projeto esporte vai à escola: um projeto de extensão universitária **… … … … … …**  ANTÔNIO CARLOS VAZ | 81 |
| O todo e a parte na educação física escolar: por uma cultura corporal de movimento como um conteúdo sem barreiras **… … … … … … … … … … … … … …**  GUSTAVO HENRIQUE PONTES | 85 |
| Os conteúdos da educação física escolar quanto às naturezas conceituais, procedimentais e atitudinais  **… … … … … … … … … … …**  WALMER MONTEIRO CHAVES | 89 |
| Os intelectuais da educação física no século XIX **… … … … … … …**  MARCELO RIBEIRO DE CASTRO | 93 |
| Projeto político pedagógico da educação física: construindo e reconstruindo através de temas de estudo **… … … … … … … … … … … … … … … … … …**  GABRIELA ARAGÃO SOUZA DE OLIVEIRA | 96 |
| Questões raciais: ciência ou fator social. Discutindo o tema através da educação física.  **… …**  CARLOS HENRIQUE RODRIGUES NASCIMENTO  LUIZA ALICE VIANA MARTINS  MARCELO SILVA | 102 |
| Reflexões acerca da seleção de conteúdos na educação física escolar **… … … …**  WALMER MONTEIRO CHAVES | 105 |
| Relato de experiência: preparação para um envelhecimento saudável -visão do jovem sobre o idoso e suas perspectivas para o futuro  **… … … … … … … … … … …**  CRISTINA DE MATOS PEIXOTO FANZERES  ÉVELIN MENDES ARAÚJO  RENATA MARIA BURNIER | 109 |
| Reordenamento, novas competências e educação física **… … … … … … … …**  GRAZIANY PENNA DIAS | 112 |
| Resgatando as brincadeiras tradicionais na educação física **… … … … … … … …**  NADIR GUIDO RAMOS  ANA CECÍLIA ROSA DA M. SILVA  ANGELA MARQUES S. RODRIGUES  CLAUDINÉIA NASCIMENTO DAS NEVES  MÔNICA DA CUNHA MONTEIRO  NILCÉIA TIBURSO DA SILVA | 116 |

|  |  |
| --- | --- |
| São Gonçalo e seus jogos estudantis: uma análise crítica **… … … … … … … …**  MARCELO PAULA DE MELO | 119 |
| Sentidos e significados dos alunos sobre a educação física escolar **… … … … … …**  ELAINE DE BRITO CARNEIRO  LUDMILA MOURÃO | 123 |
| Sobre o ensino da gymnastica **… … … … … … … … … … … … … …**  FERNANDA SIMONE LOPES DE PAIVA  PATRICIA REGINA LOPES DE PAIVA | 127 |
| Um pequeno panorama sobre o professor de educação física: sua formação profissional e papel na sociedade **… … … … … … … … … … … … … … …**  EDSON DE MORAES NETO | 131 |
| Uma concepção universal do ensino das ciências naturais e humanas na educação física escolar **… … … … … … … … … … … … … … … … …**  FABIO DE FARIA PERES | 135 |

**PALESTRAS**

|  |  |
| --- | --- |
| Águia e a galinha: O karate e o professor de educação física  **… … … … …**  SILVANA RIGIDO DUINO | 139 |
| Conteúdos da educação física na escola. Luta enquanto conteúdo da educação física escolar: A contribuição do judô **… … … … … … … … … … … … …**  ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO | 142 |
| Educação física escolar e capoeira:Dá para trabalhar junto? **… … … … … …**  LUIZ OTAVIO NEVES MATTOS | 150 |

**RELATÓRIO DO IV EnFEFE**

|  |  |
| --- | --- |
| Relatório do IV EnFEFE **… … … … … … … … … … … … …**  CARLOS FERNANDO FERREIRA DA CUNHA, MARTHA LENORA QUEIROZ COPOLILLO E ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO | 154 |

**COMUNICAÇÕES LIVRES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UMA ‘ESCOLA PLURAL’: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**[[1]](#endnote-2)

**Profa. Anna Rachel Mazoni**

**Resumo:** *O objetivo deste estudo é investigar como se constróem e se manifestam, no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, as relações entre um projeto político-pedagógico considerado “inovador” – o Programa Escola Plural – e a Educação Física. A partir da observação dos princípios e formas de organização da atividade escolar preconizados pela Escola Plural, pretende-se analisar a práticas da Educação Física nesse contexto, bem como a relação dessa área de conhecimento com as demais e com o projeto político- pedagógico da escola.*

### Introdução

A década de noventa assistiu, no Brasil, a uma efervescência de novas experiências no campo educacional. A preocupação com o fracasso e a evasão escolares, especialmente nas classes populares, constituiu-se como motivação principal para se criar novas formas de organização do trabalho pedagógico. Projetos político-pedagógicos implementados em diferentes partes do país preconizaram profundas mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, na organização curricular, nas formas de avaliação, nas relações de trabalho entre professores e no trato com o conhecimento2. A forma tradicional3 de organização escolar, que pouco se alterou ao longo do século XX, foi posta em xeque em favor de práticas educativas que pretendem ser mais democráticas e socialmente inclusivas.

Este contexto de mudanças instigou-me a curiosidade em relação a um aspecto que já atrai minha atenção há bastante tempo: o lugar ocupado pelas práticas corporais no processo de escolarização. O discurso que fundamenta as propostas pedagógicas consideradas inovadoras4 aponta para uma educação comprometida com a emancipação do sujeito e o pleno exercício da cidadania, compromisso esse que deve impregnar a atividade educativa desde a organização do tempo até a seleção de conteúdos a serem abordados. Aponta também para a construção de uma escola configurada como tempo/espaço de vivência cultural e de produção coletiva. Isso me leva a perguntar qual é o papel do corpo neste movimento de inovação pedagógica; e de forma especial, quais as relações que se estabelecem entre as práticas corporais que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física e a construção de uma escola diferente dos moldes tradicionais.

É a partir dessas questões básicas que pretendo desenvolver esta pesquisa, tendo como referência e terreno o Programa Escola Plural da Rede Municipal de Belo Horizonte, que será tomado como representante das experiências educacionais brasileiras consideradas inovadoras.

**O programa escola plural**

Desde 1994, quando foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Programa Escola Plural vem convergindo olhares atentos de profissionais e pesquisadores ligados à educação. Esse interesse se justifica pelo fato de que o Programa propôs a instituição, nas escolas da Rede Municipal, de uma série de mudanças pedagógicas – muitas delas consideradas radicais – que detonaram um (já latente) processo de ruptura com as práticas tradicionais. A Escola Plural começa, então, a romper com antigas tradições escolares; com programas de conteúdos que atravessaram décadas; com o trabalho docente individualista e solitário; com formas consolidadas de avaliação; com a divisão do ensino em séries, bimestres e horas-aula tão familiares à cultura escolar. Provoca rupturas também nas rotinas e artimanhas do “ofício de aluno”5, demandando do estudante uma nova forma de se relacionar com a escola, com o conhecimento e com as recompensas e sanções.

De acordo com o caderno “Escola Plural: Proposta Político-pedagógica” (BELO HORIZONTE,1994) – publicação que marcou o lançamento do projeto – a Escola Plural se propôs a “assumir a escola emergente” (p.4), pautando-se em práticas e experiências pedagógicas que vinham acontecendo em escolas da própria Rede.

*“A história das escolas da Rede Municipal de Educação é bastante rica em iniciativas pedagógicas. A partir de 1989, instituiu-se a prática de construção de projetos pedagógicos próprios de cada escola e, segundo muitos depoimentos, esses projetos foram os precursores da Escola Plural porque iniciaram uma nova cultura da escola, isto é, uma escola autônoma no gerenciamento do seu trabalho e na definição dos seus objetivos.” (GAME, 2000, p.62)*

Entretanto, mesmo reconhecendo na Escola Plural herança de movimentos pedagógicos anteriores e influência de experiências de outros países (especialmente a Espanha), há que se considerar o contexto político-ideológico de sua implantação. A Escola Plural, assim como outras propostas educacionais com características semelhantes implantadas em diferentes locais como Porto Alegre, Ipatinga, Distrito Federal e Diadema, entre outros, faz parte do projeto político-social das administrações ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Uma análise dessas propostas, portanto, não deve ser feita sem considerar as características próprias das gestões administrativas em que elas foram implantadas. Deve-se levar em conta, inclusive, as tensões e conflitos de natureza político-ideológica que permeiam a implantação e a apropriação das propostas, tanto no nível “macro” como no “micro”.

Dentre os pilares do Projeto Escola Plural, destacam-se o estabelecimento de “eixos norteadores” da escola e a reorganização dos tempos escolares – onde a lógica seriada foi substituída pela introdução dos “ciclos de idade de formação”.

Os eixos norteadores da escola são um conjunto de princípios e orientações para a organização da atividade pedagógica. Eles contemplam, de forma especial, a importância da articulação da escola com a pluraridade de dimensões da formação humana. Chamam a atenção para o papel da escola como espaço de vivência, construção e expressão da cultura e ressaltam a necessidade de que o currículo se abra nesse sentido. Reconhecem, também, a necessidade da integração do “coletivo da escola” na construção de uma nova identidade dos sujeitos envolvidos. (BELO HORIZONTE, 1994)

A organização por ciclos tem como principal objetivo dar mais flexibilidade ao tempo de aprendizagem dos alunos. Na medida em que os conteúdos e habilidades têm uma organização flexível dentro do ciclo, é dado ao aluno um tempo maior para aprender e é garantida a continuidade de seu desenvolvimento no ano seguinte, junto com os colegas. (BELO HORIZONTE, 1994).

As experiências vividas no cotidiano das escolas da Rede Municipal têm revelado múltiplas formas de apropriação das idéias da Escola Plural. Embora o projeto tenha sido implantado em toda a Rede Municipal, a forma com que cada estabelecimento está se apropriando dele articula-se com uma enorme gama de características que vão desde a história de vida dos sujeitos envolvidos às relações da escola com a comunidade e com as instâncias administrativas da prefeitura. A recém-publicada pesquisa “Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico escola Plural” (junho / 2000), realizada pelo GAME-UFMG6, trouxe à luz profundas dificuldades vividas durante o processo de implantação do projeto. Por outro lado, ressaltou também os avanços que têm ocorrido, especialmente no que diz respeito à progressiva incorporação, pelas escolas, de uma cultura que favorece o debate e a busca coletiva de soluções. Acredito que o momento atual, em que se procura avaliar, problematizar e buscar soluções para os problemas detectados na implantação da Escola Plural, convida a mergulhar no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, buscando desvelar as práticas envolvidas na construção de um novo projeto de educação.

**A educação física na escola plural: um problema de pesquisa**

Como professora de Educação Física, minha curiosidade se dirige de forma especial aos rumos que esta disciplina tem tomado no atual contexto, quando estão sendo construídas novas formas de organização escolar. A disciplina Educação Física tem atravessado (em especial a partir da década de oitenta) um processo de reflexão e re-significação de seu papel na escola e creio que o contexto de uma experiência como a da Escola Plural seja propício para investigar os significados de corpo, movimento e da própria Educação Física enquanto componente curricular. Busca-se, dessa forma, revelar elementos que possam subsidiar reflexões, discussões e posicionamentos diante de novas formas de organizar o conhecimento na escola.

O caderno Escola Plural: Proposta Político-pedagógica (SMED,1994), embora não trate especificamente da Educação Física, chama a atenção para a importância da questão do corpo na educação:

“A educação dos corpos – não o seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos nós.”

Miguel ARROYO, um dos idealizadores da Escola Plural, afirma que dar ao corpo centralidade no processo educativo é uma tarefa fundamental da escola e desafia os profissionais da educação básica a buscar estratégias para recuperar a corporeidade como elemento da formação humana.7

*“Todo o sistema [da Escola Plural] está voltado para o aluno aprender saberes, crescer, desenvolver-se como sujeito sociocultural, na pluraridade de suas potencialidades humanas” (SMED,1996, p.3). Para Cláudia SOARES (2000), essa intenção se reflete no processo ensino-aprendizagem no sentido de uma extrapolação do âmbito da atividade intelectual (que recebe uma ênfase exacerbada no contexto escolar tradicional). A escola “passa a incluir outros aspectos, muitas vezes marginalizados na escola, tais como os processos corporais e manuais, os processos socializantes, a vivência cultural e a estética” (p.25)*

Diante do que foi exposto acima, sou levada a levantar a hipótese de que o contexto das propostas inovadoras de educação (mais precisamente a Escola Plural, no caso deste estudo) favorece, de diferentes formas, a abertura da escola para um maior envolvimento do corpo e do movimento no processo educativo, não mais no sentido de conformação, mas numa perspectiva de valorização do movimento como criatividade e expressão da cultura.

A partir dessa hipótese, proponho-me a investigar o papel que a Educação Física – componente curricular que tem como objeto a cultura corporal8 – está desempenhando nos estabelecimentos de ensino que aderiram à Escola Plural, e as maneiras pelas quais a disciplina está se apropriando do processo de transformação promovido pelo programa. Isto supõe mergulhar no cotidiano da escola, buscando desvelar as concepções e práticas que orientam a Educação Física nesse novo contexto (da Escola Plural) e investigar as relações que se estabelecem entre a disciplina, as novas formas de organizar a escola e a vivência da cultura corporal no processo educativo.

Embora o foco principal do estudo seja dirigido para a Educação Física, procurarei desvelar os sentidos e significados que envolvem o movimentar-se na escola, nos diversos “tempos e espaços” escolares. Isso é fundamental para ampliar a compreensão do papel que o movimento representa dentro do estabelecimento escolar.

Diante da singularidade de cada estabelecimento escolar na apropriação dos princípios da Escola Plural, deparei-me com a impossibilidade de generalização das repercussões do programa nas escolas e do próprio conceito “Plural”. Optei, portanto, por um estudo de caso, que está sendo realizado em uma escola da Rede Municipal que apresenta forte adesão aos princípios e orientações da Escola Plural. A especificidade do caso é, nessa perspectiva, um elemento fundamental, na medida em que fornece a característica metodológica que se necessita, ou seja, a sua novidade, o fato dele ser especial é que interessa (ROESE, 1998, p.192).

A observação participante é o principal instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo, que contará ainda com entrevistas e análise de documentos (em especial as publicações da Escola Plural e os registros dos projetos realizados na escola pesquisada) como instrumentos complementares.

**Notas:**

1 Este texto é a síntese do meu projeto de pesquisa de mestrado, aprovado pelo colegiado do Programa de Pós- Graduação Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Professora Maria Alice Nogueira.

2. Refiro-me, em especial, às propostas que foram implementadas em administrações do Partido dos Trabalhadores durante a década de noventa.

3. A organização “tradicional” da escola é entendida aqui como aquela que apresenta, grosso modo, as seguintes características: lógica cumulativa e transmissiva no trato com o conhecimento, divisão por séries, avaliação quantitativa, reprovação, compartimentalização rígida do currículo em disciplinas.

4. Apesar de sua complexidade e de seu uso muitas vezes polêmico, o termo “propostas inovadoras” será usado aqui para designar as propostas político-pedagógicas que apresentam mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, como é o caso da Escola Plural.

5. Expressão usada por Philippe Perrenoud (1995)

6. GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FaE / UFMG, que realizou esta pesquisa com financiamento da Prefeitura de Belo Horizonte e da Fundação Ford.

7. Anotações feitas durante fala do Prof. Miguel ARROYO na 23a Reunião anual da Anped (Caxambu, 2000)

8. Ver Coletivo de Autores, 1992.

**Obs.**

A autora é mestranda em Educação pela FaE/ UFMG e professora da Faculdade de Educação Física da Universidade de Itaúna

**Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas- SP: Papirus, 1999.

BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL. Escola Plural; Proposta Político-pedagógica. Belo Horizonte: PBH / SMED, out. 1994.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, no 5, p. 28-49, 1992

GAME. Avaliação da implantação do projeto político-pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte: UFMG / FaE, GAME, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995 .

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v.9, p.189-200, 1998.

SOARES, Cláudia Caldeira. Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes de terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2000. Dissertação de Mestrado em Educação.

**A ESCOLA RIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

***NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO.***

**Prof. Ms. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior**

**Resumo:** *Este trabalho faz parte de uma pesquisa que investiga a cultura escolar do Imperial Collegio de Pedro Segundo (CPII), instituição de ensino secundário fundada na cidade do Rio de Janeiro em 2 de dezembro de 1837. Neste texto, reflito sobre o processo inicial de escolarização da Educação Física no CPII, ocorrido no início da década de 40 oitocentista, discutindo: (a) qual a formação e quem eram os responsáveis pelas primeiras aulas de exercicios gymnasticos no CPII?; e (b) que representações e justificativas cercaram sua introdução na instituição? Concluindo, saliento que: (1) havia uma escassez de profissionais da gymnastica, sendo os primeiros mestres do CPII de origem militar; (2) a prática da gymnastica nas escolas já era reconhecida e defendida, sendo que as justificativas para sua introdução no CPII vinham de sua importância higiênica, de sua presença em colégios europeus e até de uma possível dimensão lúdica.*

Palavras Chaves: História; Educação Física; Colégio Pedro II

**1. Introdução:**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que investiga a cultura escolar do *Imperial Collegio de Pedro Segundo*, instituição de ensino secundário fundada na cidade do Rio de Janeiro em 2 de dezembro de 1837.

No presente texto, reflito sobre o processo inicial de escolarização do que hoje conhecemos como Educação Física no CPII, ocorrido no início da década de 40 oitocentista, especificamente discutindo as seguintes questões: (a) qual a formação e quem eram os responsáveis pelas primeiras aulas de *exercicios gymnasticos* no CPII?; e (b) que representações e justificativas cercaram sua introdução na instituição?

***2. O Imperial Collegio de Pedro Segundo:***

O *Imperial Collegio de Pedro Segundo*1(CPII), hoje conhecido como Colégio Pedro II, tem um lugar importante na história da educação brasileira, particularmente quando se trata do ensino secundário. Nesta área, vários são os trabalhos, como por exemplo o de Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), que consideram a história do CPII como quase que a própria história do ensino secundário no Brasil, especialmente no período monárquico.

Na pesquisa, sustento que a fundação do CPII esteve atrelada a dois aspectos: [1] ele serviu como uns dos elementos simbólicos restauradores da figura do Imperador nos anos próximos e posteriores a Maioridade; e [2] foi projetado para, no âmbito da instrução secundária, dar formação e coesão a parte da elite imperial, atuando como peça importante no projeto de civilização da sociedade brasileira implementado pelos dirigentes Saquaremas (MATTOS, 1999).

O CPII, colégio projetado nos moldes europeus, veio reunir em um só estabelecimento de ensino as diversas cadeiras avulsas que até então eram oferecidas isoladamente na Corte e que compunham a instrução secundária naquele momento, fundando um modelo diferenciado. Oferecendo o título de Bacharel em Letras, ele garantia aos seus alunos o acesso às academias de ensino superior.

O CPII foi criado para servir como um padrão aos demais estabelecimentos de ensino secundário do Rio de Janeiro e das demais províncias. Além de espaço formador de parte da elite imperial, o CPII representava a tentativa do governo organizar e dar direção à instrução secundária. Segundo Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz (1998), os programas de ensino do CPII exerceram influência, ainda que de forma indireta, sobre os estabelecimentos brasileiros de ensino secundário até os primeiros anos da República. Os demais colégios eram incentivados a adequar seus currículos aos do CPII, principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas desta instituição.

**3. A *gymnastica* no *Imperial Collegio de Pedro Segundo*:**

No Brasil, durante o século XIX percebemos uma heterogeneidade nos termos que fazem referência ao que hoje entendemos por Educação Física, ou seja, aquele tempo no interior da escola dedicado à pedagogização das diversas atividades corporais. A expressão *educação physica* aparece mais regularmente neste período no sentido empregado por Herbert Spencer que, como sustenta Fernanda Lopes de Paiva (2001), diz respeito aos quatro assuntos que lhe parecem fundamentais a esse respeito: a alimentação, o vestuário, o exercício corporal e a degenerescência física. É portanto um conceito mais alargado que não se refere propriamente a uma disciplina escolar.

A historiografia da Educação Física brasileira parece concordar que durante o século XIX o termo mais próximo da realidade do que possuímos hoje, seria a *gymnastica*. Um tempo destinado no espaço escolar para a tematização de atividades corporais diversas.

Estudar a *gymnastica* no CPII pode significar investigar o início do processo de escolarização da Educação Física no Brasil, já que o colégio, pelo menos a partir de 1841, apresenta em seu currículo os chamados *exercicios gymnasticos*.

Como dissemos anteriormente, o CPII é fundado em 2 de dezembro de 1837. No entanto, seu funcionamento ocorre a partir do dia 25 de março de 1838, dia de abertura das aulas. As informações até agora reunidas por mim e outros pesquisadores levam a considerar que a *gymnastica* toma parte do programa/currículo da instituição no ano de 1841. No entanto, Escragnolle Doria (1997) fazendo alusão aos primeiros acontecimentos do ano de 1838, cita ofício do primeiro reitor do CPII, Antônio de Arrábida, enviado para o Ministro do Império em 27 de maio de 1838, que fala, dentre outras coisas, de algumas irregularidades acontecidas nos primeiros dias de aula, “*sobretudo na aula de Ginástica, e na de Latim, nesta por falta de compêndio*” (p.35). Assim, poderia supor que a *gymnastica* estivesse contemplada desde a fundação do CPII, o que não afirmo diante da ausência de outras fontes mais seguras.

Pesquisando o conjunto dos ofícios e requerimentos expedidos pelos primeiros reitores do CPII2, encontrei documentos que me levam a referendar a posição de que seria mesmo no ano de 1841 que a *gymnastica* teve sua entrada no colégio. Pelo ofício de Joaquim Caetano da Silva (Reitor) para Candido José de Araujo Viana (Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império), expedido em 21 de setembro de 1841, é comunicada a contratação de Guilherme Luiz de Taube como *Mestre* de *Gymnastica* do CPII3.

*“Tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Exa. que hontem, segunda feira, 20 de Setembro corrente, ás cinco horas da tarde, entrou em exercicio o Mestre de Gymnastica que S.M. O Imperador houve por bem conceder a estte Collegio por Decreto de dia 11”*

Guilherme Luiz de Taube era brasileiro e ex-capitão do Exército Imperial. Por carta cuja assinatura não consegui identificar fielmente4, anexa ao ofício de Joaquim Caetano da Silva para Candido Viana em 9 de junho de 1841, solicitando a nomeação do *Mestre de Gymnastica* no CPII, podemos perceber em que circunstâncias esta se deu:

*“Senhor*

*Aos pés do Throno Imperial de V. M. vém submissasse o cidadão Brasileiro, ex-Capitão do Exercito Imperial por Decreto de 24 de Novembro de 1830, supplicar uma graça. O Supple. é casado no Brasil, tém uma numerosissima familia, e vive na maior miseria, que se pode imaginar. Já a Camara dos Senhes. Deputados Geraés approvão uma resolução em posse do Suppe. auctorisando o Governo á emprega-lo, e sendo ella enviada p.a o Senado, este ramo do Poder Legislativo remetteu-a pa o Governo Imperial em 1837, submettendo á V.M p.a tomar a providencia, que julgásse conveniente, e até agora nem-uma tém sido tomada: o estado de miseria do Supp.e o tem obrigádo a andar ora a servir de feitor, ora de caixeiro, ora á empregar-se em todos os officios. N’este estádo vém elle offerecer-se a V.M.I. p.a para introduzir e ensinar no Collegio, que tomou o glorioso nome de V.M., exercicios gymnasticos aos estudantes. Estes exercicios são reccommendados pela Revista Medica como meios de utilidade para a mocidade: estes exercicios são adoptados e todos os Collegios e Lyceos da Europa, como meios de desenvolver as forças do corpo, e tambem as d’alma. É um meio, que ao Supp.e resta p.a viver, e manter-se; é o pão que pede a V.M.I. para sua infeliz familia, e V.M.I. se dignará acolher seus queixaimes”*

Assegurar um emprego no CPII era objetivo de muitos naquele período5. Assim, tal carta pode mesmo honestamente revelar a difícil situação econômica que Taube se encontrava, assim como pode fazer desta uma estratégia para seduzir o Imperador a aprovar sua admissão.

Notemos também que o reitor faz alusão a um periódico – *Revista Medica* – como referência para sustentar a introdução dos *exercicios gymnasticos* no CPII, prática comum em *todos os “Collegios e Lyceos da Europa, como meios de desenvolver as forças do corpo, e tambem as d’alma”*.

Joaquim Caetano da Silva ressalta em seus ofícios que solicitam e defendem a contração do *Mestre de Gymnastica* a importância dos *exercicios gymnasticos.* Ele pondera sobre “*o quanto seria precioso para o mesmo Collegio a instituição de semelhantes exercicios*” (Ofício de Joaquim Caetano da Silva para Candido Viana em 13 de agosto de 1841) e afirma que

*“sendo universalmente reconhecida a immensa importancia d’estes exercicios, só me faltava certificar-me da aptidão do supplicante; e havendo-me hoje mesmo convencido d’ella por documentos irrefragaveis, a V. Exa. declaro com a maior satisfação que, deferindo benigmamente a este requerimento, parece-me que fará V. Exa. ao Collegio de Pedro Segundo hum serviço que cobrirá de bençãos o ministerio de V. Exa.” (ofício de 9 de junho de 1841)*

Segundo Joaquim Caetano da Silva, a introdução dos *exercicios gymnasticos* seria além de tudo um prêmio:

*“agora que os Estudantes de Pedro Segundo estudão realmente com huma pontualidade que os torna dignos de muita consideração, encarecidamente supplico a V. Exa. queira conceder-lhes hum conforto de que mais que uma precisão” (Ofício de Joaquim Caetano da Silva para Candido Viana em 13 de agosto de 1841).*

Os ofícios de Joaquim Caetano da Silva nos permitem avançar ainda mais nas reflexões. Assim, em 3 de setembro de 1841, ele propõe a Candido Viana:

*“Em observancia ao Aviso de 21 de Agosto proximo passado, em que V. Exa. me ordena que informe qual será o ordenado que convem consignar ao Instructor de Gymnastica de que precisa este Collegio: tenho a honra de propôr o ordenado annual de quatrocentos mil reis, obrigando-se elle a dar em cada semana sete horas de exercicio, a saber duas na quinta feira, e huma em cada hum dos cinco dias de aula. E, aproveitando a ocasião, abalanço-me (?) a representar a V. Exa. a conveniencia de não se dar ao Gymnasta o titulo de Professor, pela razão de concederem os Estatutos a todos os Professores, não sei se acertadamente, o direito de serem juizes de todas as doutrinas nos exames geraes”*

Pelo ofício podemos inferir que os alunos do CPII tinham a prática da *gymnastica* diariamente na instituição. Ele também nos aproxima de algumas das representações sobre os responsáveis pela *gymnastica*, estes que por lidarem com uma atividade prática eram denominado *mestre*s e não poderiam obter o título de professor.

Quanto aos vencimentos de Taube, saliento que com relação a professores e *mestre*s de outras cadeiras do CPII, parece que ele recebia uma quantia maior. Pelo menos é o que considera Joaquim Caetano da Silva em ofício de 25 de março de 1843 para José Antonio da Silva Maya, já que nos

*“oito mezes e meio, que serviu, rendêrão-lhe 403/300, mais do que lhe seria devido por hum anno inteiro, mais do que pagou o Collegio, pelo mesmo espaço de oito mezes e meio, aos Professores de Inglez, Francez, Dezenho e Musica, todos antigos na casa, e todos pressionados com muito mais trabalho que o Mestre de Gymnastica”.*

Pelo que pude apreender dos ofícios e outras fontes, a *gymnastica* era uma prática desejada e relevante, pelo menos para o reitor Joaquim Silva, e uma dificuldade naquele momento estava na oferta de pessoas habilitadas a ministrar tal *arte*. É o que ele cita quando da saída de Taube do CPII:

*“Não sendo facil achar hum bom Mestre de Gymnastica, e correndo os alumnos continuo risco, se elle sahir maó; com o mais profundo respeito tenho a honra de lembrar a V. Exc. a conveniencia de substituir-lhe hum Mestre de Dança” (Joaquim Caetano da Silva para José Antonio da Silva Maya em 15 de junho de 1843).*

Concluindo, saliento que: (1) ) havia uma escassez de profissionais da *gymnastica*, sendo os primeiros *mestres*  do CPII de origem militar6; (2) a prática da *gymnastica* nas escolas já era reconhecida e defendida, sendo que as justificativas para sua introdução no CPII vinham de sua importância higiênica, de sua presença em colégios europeus e até de uma possível dimensão lúdica.

**Obs.**

O autor, prof. Ms. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior é professor da UFJF.

**Notas:**

1. Denominação do Colégio Pedro II na época do período monárquico.

2. Os ofícios e requerimentos podem ser encontrados no Arquivo Nacional.

3. A nomeação de Taube é oficializada por Decreto de 11/09/1841.

4. Supomos que a assinatura seja de Bernardo Pereira de Vasconcelos.

5. A seção de manuscritos da Biblioteca Nacional reúne um número elevado de solicitações de indivíduos solicitando inúmeros cargos no CPII.

6. O mesmo pode ser inferido analisando a formação dos mestres de gymnastica do CPII ao longo da década de 40.

# Referências bibliográficas

DORIA, Escragnolle. Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937. 2ª edição. Brasília: INEP, 1997.

HAIDAR, Maria de Lurdes M. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. O tempo Saquarema. 4ª edição. Rio de Janeiro: Access, 1999.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Relatório de pesquisa submetido ao exame de qualificação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001 (mimeo).

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). Programa de Ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

**A FILOSOFIA ADVENTISTA E A RELAÇÃO COM**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE PORTO FELIZ-SP**

**Professor Laercio Iorio**

**Resumo:** *A partir de uma filosofia proposta de Educação da escola Adventista formulamos um programa de Educação Física Escolar para o Ensino Fundamental de 5° à 8° séries que fosse adequada para a proposta pedagógica da escola e para os alunos, preocupando-se com o bem-estar, saúde, capacidade intelectual e conceitos de não-exclusão. Este relato tem a preocupação de alertar para os perigos do julgamento precoce de trabalhos de professores que atendem às normas e idéias que permeiam a Educação cristã ou outro tipo de abordagem pedagógica.*

A Educação Adventista tem por base os princípios cristãos que propiciam o desenvolvimento integral e harmonioso do ser, nos aspectos físico, espiritual e social, que serão desenvolvidos através de: 1- um currículo fundamentado em princípios filosóficos e científicos; 2- o conhecimento do corpo e sua relação com a mente, promovendo a saúde física e o desenvolvimento de um caráter íntegro e equilibrado; 3- o preparo para todo período de existência possível ao ser humano; 4- o conhecimento da vontade divina exarada nas Sagradas Escrituras; 5- Integração da família, escola e comunidade.

O que caracteriza os fins e objetivos da Educação Adventista é sem dúvida, o equilíbrio entre todas as dimensões do ser humano a serem desenvolvidas. Ao longo de todo o processo educacional, o aluno estará imerso num ambiente que converge para a Verdade, o Caminho e a Vida, pois são essas as premissas básicas da Eduação Adventista. A Educação Adventista enfoca aspectos de ordens sociais e morais, assim como o desenvolvimento cognitivo e o domínio de habilidades.

Percebemos, no entanto, que esta educação dá ênfase especial ao aspecto da saúde: zelar pela saúde, ter melhor compreensão das leis da vida, desenvolvendo hábitos dietéticos saudáveis, isto é, saber o por quê, quando e como comer, ensinar bons hábitos de beber, fazer exercícios, ensinar a respirar, se expressar, conhecer a si mesmo e, finalmente, ter mente sã e corpo são.

Toda esta filosofia está embasada na Bíblia Sagrada e nos escritos de Ellen G. White que é fonte inspiradora de toda abordagem realizada acima, dos conceitos sobre família, educação, saúde, temperança e fé. Tomamos como base três escritos de Ellen G. White que são: Ciência do Bom Viver, Conselhos Sobre Educação e Mensagens Escolhidas. Destes livros retiramos partes que referem-se à Educação Física, Escola, Saúde e Esporte (competitivo).

Vejamos então alguns tópicos que selecionamos de forma a entender o que se passa com a Educação Física Escolar de acordo com a filosofia Adventista.

Comecemos justificando a Educação Física na escola e alguns comentários sobre saúde:

1- Ao deixarem o colégio, os estudantes devem ter melhor saúde e compreensão das leis da vida do que quando entraram.

2- A ocupação física é parte do processo essencial a todo jovem.

3- O estudante deve sair da escola com a constituição física inalterada com força e coragem para perseverar em qualquer posição que lhe for designada.

4- A educação será de pouco valor se não houver força física para usá-la depois de ser adquirida.

5- A cultura física é uma parte essencial de todo bem ordenado método de educação.

Com relação ao esporte de competição e rendimento:

1- As diversões e dispêndio de meios para satisfação própria que, passo a passo, levam à glorificação do próprio eu, e a educação nesses jogos com o fm de desfrutar o prazer, produz por essas coisas um amor e paixão que não são favoráveis ao aperfeiçoamento do caráter cristão.

2- A maneira como o esporte tem sido conduzido no colégio não traz aprovação do Céu. Não fortalece o intelecto, não enobrece nem purifica o caráter. Os praticantes se tornam envaidecidos e vangloriosos.

3- Os esportes não estão ajudando ao jovem a se preparar para o trabalho prático e ardoroso da vida. Sua influência não tende para o refinamento, generosidade.

4- Mas acaso a satisfação nos esportes dá aos homens o desejo de conhecer a verdade e a justiça? Mantem Deus em seu pensamentos?

Como último comentário a respeito de Ellen G. White tomamos como principal enfoque a sigla NEW START que desmembrada formam: N- nutrition (nutrição); E- exercise (exercício); W- work and water (trabalho e água); S- sunshine (luz solar); T- temperance (temperança); A- air (ar puro); R- rest (descanço); T- trust in Divine power (confiança no poder Divino).

A partir destas visões relacionadas à saúde, Educação Física, e esporte formulamos um programa de Educação Física de 5° à 8° séries que foi no seu todo bem satisfatório, tendo limitações e virtudes que iremos relatar à seguir.

Tomando os conteúdos e procedimentos que os alunos apresentavam no início do ano letivo de 2000 chegamos à conclusão junto à coordenadora pedagógica da escola que todos estes estavam na estaca zero com relação aos objetivos que gostaríamos de alcançar na escola. Os outros professores que por ali passaram tinham uma tendência tradicional esportivista, portanto ensinaram basicamente os fundamentos esportivos do futebol, voleibol e handebol.

Os alunos foram avaliados fisicamente em três oportunidades ( 2°, 3° e 4° bimestres), sendo estes testes de verificação de peso e altura, flexibilidade ("sentar e alcançar"), força (dinamometria manual), resistência muscular (suspensão na barra), velocidade de membro superior ("plate-tapping"), velocidade (corrida de ida e volta 10 X 5 metros), potência muscular (salto em extensão sem corrida), resistência cádio-respiratória (progressivo de 20 metros), e força abdominal (repetições em 30 segundos). Todos os testes seguidos do manual do EUROFIT.

Estes testes, nos ofereceram suporte para abranger conceitos e fatos sobre saúde, diferenças individuais, conhecimentos sobre o corpo, crescimento e desenvolvimento, cinesiologia (problemas de coluna: lordose, cifose e escoliose) , anatomia (nomenclatura de músculos, fisiologia (funcionamento de órgãos e músculos), além de responder questões sobre treinamento, obesidade, estirão... Os alunos tiveram aulas teóricas sobre regime alimentar adequado, o valor do café da manhã, doenças da modernidade (diabetes, problemas cardiovasculares, colesterol alto, osteoporose e câncer), diferenças entre negros e brancos (aspectos sociais e fisiológicos), atividade física regular e avaliação sobre aspectos esportivos (competição, oportunidades, lazer e cooperação).

Com relação à parte esportiva, nos objetivos, quisemos mostrar um lado que estes não refletiam que é o da exclusão. Na visão da Escola Adventista não devemos deixar de lado pessoas que são menos aptas para algumas tarefas, pois estas têm seu valor perante Deus. Abordamos o esporte na forma de lazer, retirando, o quanto pudemos, seu caráter excludente e hierarquizante, dando valor à participação e não ao rendimento das crianças. Neste ano letivo (2000) a escola deixou de participar de torneios e competições que iriam confrontar com a filosofia cristã e que nos deixariam em contradição perante toda a comunidade escolar, no que diz respeito a selecionar os melhores alunos do esporte que estaria em pauta.

Com o ano letivo correndo normalmente concluímos que os alunos compreenderam que a Educação Física é uma disciplina como todas que eles aprendem na escola, sendo um direito de todos, tendo seu conteúdo, seu valor educativo e portanto deveria ser tratada com respeito e não como hora de brincar e jogar bola.

O que nos surpreendeu foi o interesse pelos testes e aulas teóricas, pedindo para que continuassem até a última aula do ano, onde temos como costume "liberar os alunos" para fazerem a atividade que tivessem vontade.

Concluímos que a Educação Física é uma disciplina que, como as demais, adequa-se ao padrão de educação que a instituição tem como fim, portanto não devemos dizer quais são os métodos, técnicas e tendências mais eficazes, mas sim estar integradas à proposta pedagógica da escola.

**Obs.**

O autor, prof. Laercio Iorio, leciona na Escola de Porto Feliz-SP

**Referências bibliográficas:**

WHITE, E.G. Conselhos sobre Educação.1ed.Casa Publicadora Brasileira, 1976.

WHITE, E.G. Ciência do Bom Viver.Casa Publicadora Brasileira, 1947.

WHITE, E.G. Mensagens Escolhidas.2ed.Casa Publicadora Brasileira, 1985.

**A IMPARCIALIDADE E A PARCIALIDADE IDEOLÓGICA DO INTELECTUAL-PROFESSOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

**Prof. Ms André Malina**

**Orientador: Prof. Dr. Vítor Marinho de Oliveira**

**Resumo:** *A postura do professor reflete uma determinada concepção de mundo que pode ser exemplificada de forma convergente com perspectivas teóricas delineadas, denominadas no presente trabalho como imparcialidade ideológica do intelectual e parcialidade ideológica do intelectual. Neste sentido, tentaremos expor argumentos para verificar em que medida a primeira formas é tão ideológica quanto a segunda, e qual o sentido epistemológico da opção escolhida frente à Educação Física enquanto prática social. Mannheim associa a questão dos intelectuais como um problema da sociologia do conhecimento e da sociologia política. Para Mannheim (1986), a intelligentsia seria o estrato que melhor desempenharia esta função de síntese. Nesta perspectiva, os intelectuais são os mais capazes de produzir sínteses, pairando sobre as questões analisadas e também sobre a sociedade, emitindo seus pareceres desvinculados de uma classe social, é a chamada Freischwebende Intelligenz ou inteligência livremente flutuante. Já para Gramsci (1966, 1978, 1995), os intelectuais são detentores e produtores de um discurso que influencia a organização da sociedade e da cultura, pois as pessoas só se tornam independentes ao organizarem-se, e não há organização sem intelectuais. No presente trabalho, em que pese o refinamento da análise de Mannheim, optamos pela coadunação ideológica com a proposta gramsciana da categoria intelectual. Desta forma, compreendemos a EF como prática social. A partir desta assertiva podemos verificar o professor de Educação Física intervindo pedagogicamete stricto sensu, pois a prática da Educação Física por si é aleatória, ganhando qualidade quando há intervenção do professor. Nestes termos, consideramos a categoria dos valores fundamental no processo ensino-aprendizagem.*

Atualmente verificamos discussões relativas a postura do professor em sua intervenção frente aos alunos. Esta discussão ganha corpo na medida em que se recai nas possibilidades existentes a partir do entendimento da Educação Física como prática social. Para compreendermos o que hoje é discutido, contudo, necessitamos mapear os elementos componentes do profissional – professor como um intelectual, e assumi-lo como mantenedor de uma postura que antecede a sua prática profissional nas aulas de Educação Física. Isto ocorre em espaços pertinentes, como a Escola. Tal postura reflete uma determinada concepção de mundo que pode ser exemplificada de forma convergente com perspectivas teóricas delineadas, denominadas no presente trabalho como imparcialidade ideológica do intelectual e parcialidade ideológica do intelectual. Neste sentido, tentaremos expor argumentos para verificar em que medida a primeira forma é tão ideológica quanto a segunda, e qual o sentido epistemológico da opção escolhida frente à Educação Física enquanto prática social.

**Mannheim, ou a imparcialidade ideológica do intelectual ...**

Mannheim associa a questão dos intelectuais como um problema da sociologia do conhecimento e da sociologia política, ou seja, o fazer científico dos intelectuais é relacionado a outras questões e passsível de análise por parte de uma disciplina específica. O olhar dirigido ao fazer científico por parte do intelectual define a formulação do problema, a abordagem do problema, a classificação, ordenação e as categorias utilizadas. Mannheim define tal olhar como posição social do observador. (Mannheim, 1986).

Os intelectuais por possuírem uma posição social, assumem uma determinada decisão política, o que aparentemente inviabilizaria uma ciência política – e que Mannheim tenta comprovar sua viabilidade apesar dos fatos descritos. Já a política, pela ótica do autor, possui uma pedagogia, que transmite valores em forma de uma atitude frente ao mundo e que passa por toda a vida de quem os assimila.

A situação de época verifica que toda concepção de mundo seja partidária, especialmente uma visão política de mundo. O conhecimento está fragmentado, mas pode ser integrado complementarmente através de diversos pontos de vista. Nesse sentido, as teorias opostas são produtos de fatos sociais determinados e podem se completar possibilitando preliminarmente uma ciência política. A ciência política não seria, no entanto, uma ciência partidária, mas geral, do todo. (Mannheim, 1986).

Ao adotarmos uma síntese absoluta, recaímos num intelectualismo estático, admitindo que o pensamento político tem origem desinteressada e que a síntese só ocorreria através de fontes de dentro do próprio âmbito político. Se o pensamento político vincula-se a uma perspectiva dentro do contexto social, uma síntese total deve tender a estar introjetada em algum grupo social. (Mannheim, 1982, 1986).

Para Mannheim (1986), a intelligentsia seria o estrato que melhor desempenharia esta função de síntese, pois o estrato ideal para realiza-la deve ser “relativamente sem classe, cuja situação na ordem social não seja demasiado firme”. (p. 180).

Nesta perspectiva, os intelectuais são os mais capazes de produzir sínteses, pairando sobre as questões analisadas e também sobre a sociedade, emitindo seus pareceres desvinculados de uma classe social, é a chamada Freischwebende Intelligenz ou inteligência livremente flutuante.

Portanto, os intelectuais vinculam-se oportunamente a uma classe ou outra para emitirem seus pareceres com forma de imparcialidade ideológica.

**Gramsci, ou a parcialidade ideológica do intelectual ...**

Gramsci parte da teoria marxista para elaboração de sua proposta, onde evidencia o intelectual como organizador da cultura, vista como dimensão superestrutural da sociedade. De acordo com as publicações de Gramsci, as pessoas se destacam em sociedade por diferentes meios, como a atividade profissional. O destaque profissional é capacidade de todas as pessoas, mas a maioria não consegue desenvolvê-la ou exercê-la, bem como atingir função de líderes. Neste sentido, a priori todos são intelectuais, mas nem todos exercem função intelectual relevante para a sociedade.

Todos os grupos sociais que tem origem em funções estratégicas para a economia geram paralelamente um ou mais grupos de intelectuais, dando consistência e consciência de sua função para diferentes campos de atuação, como o social e o político, além do econômico. (Gramsci, 1978, 1995). Pode ser denominado intelectual orgânico o intelectual produzido dentro das fileiras de um grupo social, que se torna organizador e dirigente da sociedade. Estas lideranças são fundamentais na busca por uma nova ordem vigente para a sociedade a partir de um grupo social progressista. Por outro lado, estes mesmos intelectuais orgânicos podem se alinhar com a classe dominante, auxiliando-a na manutenção da hegemonia, através da difusão das idéias dominantes.

Nesta perspectiva, são chamados intelectuais atuantes os que desempenham uma função de destaque ou crucial numa sociedade, e de intelectuais não atuantes os que não desempenham.

Para Gramsci (1966, 1978, 1995), os intelectuais são detentores e produtores de um discurso que influencia a organização da sociedade e da cultura, pois as pessoas só se tornam independentes ao organizarem-se, e não há organização sem intelectuais, “sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.” (Gramsci, 1966, p. 41).

**Sintetizando ...**

Mannheim define o intelectual como o estrato mais capaz de produzir sínteses relativas a sociedade, posicionando-se acima das classes mas vinculando-se por entre elas oportunamente, conforme a síntese produzida. Tal vinculação imparcial pode ser entendida como um avanço em relação ao ponto de vista neutro, mas não mais ou menos ideológica do que à neutralidade. Ao admitirmos o intelectual como o mais capaz de aproximar-se da verdade e da objetividade do conhecimento, o colocamos superior ao restante da sociedade. Ao emitirmos as sínteses dinâmicas dentro das classes sociais, assumimos uma postura que é ideológica e, devido a identificação com a classe social ser oportuna, determinamos uma mobilidade de tal postura.

Já Gramsci define o intelectual através das circunstâncias históricas e profissionais que propiciam o seu desempenho, não importando o seu grau de estudo, mas a função desempenhada socialmente.

O intelectual é, neste sentido, organizador da cultura, promotor de um consenso em torno de idéias geradas por uma classe social. Na medida da vinculação do intelectual com a classe dominante ou dominada, as suas idéias difundidas auxiliam na construção da hegemonia ou na luta contra-hegemônica. Esta luta ocorre por exemplo na sociedade civil, em seus aparelhos, como a Escola. Nestes termos, dialeticamente toda relação de construção de hegemonia é pedagógica, e toda relação pedagógica (como a do professor de Educação Física com os seus alunos) auxilia à hegemonia ou à contra-hegemonia. Portanto, neste caso a posição do intelectual também é ideológica, mas não móvel.

**Uma conclusão ...**

No presente trabalho, em que pese o refinamento da análise de Mannheim, optamos pela coadunação ideológica com a proposta gramsciana da categoria intelectual, visto que esta abarca os pressupostos epistemológicos assumidos frente a área.

Desta forma, compreendemos a EF como prática social e, ao mesmo tempo, compreendemos também o homem como ser social. A partir desta assertiva podemos verificar o professor de Educação Física intervindo pedagogicamete stricto sensu, pois a prática da Educação Física por si é aleatória, ganhando qualidade quando há intervenção do professor. Este professor sistematiza a atividade proposta, com conteúdo selecionado e objetivos. Nestes termos, consideramos a categoria dos valores fundamental no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, ao assumirmos a importância do papel do professor-intelectual como interventor pedagógico dentro de uma prática social como a Educação Física, necessitamos também assumirmos posicionamentos frente a que educação e, ao mesmo tempo, que sociedade queremos ao enfatizar os valores selecionados para a docência, numa atitude essencialmente política.

**Obs.**

O autor, Prof. Ms André Malina é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Física e do Esporte (GEPHEFE), e o orientador, Prof. Dr. Vítor Marinho de Oliveira é o Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Física e do Esporte (GEPHEFE) da U.G.F.

**Referências bibliográficas**

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MANNHEIM, Karl. Sociologia da Cultura. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). Karl Mannheim: Sociologia – Coleção Grandes Cientistas Sociais – vol. 25, p. 101 – 106. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

**Profa. Andréa de Melo Lima.**

**Resumo:** *O objetivo deste trabalho é demonstrar a importância da educação física dentro do contexto escolar, principalmente nos primeiros anos cruciais da vida do sujeito.*

*Este estudo entende a educação física como possibilitadora do desenvolvimento da aprendizagem e minimizadora das dificuldades de aprendizagem, como também, uma grande aliada para se resgatar e integrar as crianças com necessidades especiais na comunidade escolar.*

*O referencial teórico escolhido para este trabalho, foi os estudos de Vygotsky, nos quais, há a valorização das potencialidades de cada aluno, a estimulação da zona de desenvolvimento proximal, e a utilização do brinquedo, como um grande recurso pedagógico.*

*Concluímos que, verdadeiramente a educação física escolar pode contribuir, tanto, para o desenvolvimento da aprendizagem formal ( sala de aula), quanto, para aprendizagem da vida do sujeito integral.*

Atualmente a procura por uma melhora de qualidade de vida e de um corpo mais saudável, contribuiu para se verificar, a importância do profissional de educação física, na academia, no clube, no hospital e na escola.

É importante, reconhecer o valor da educação física dentro da escola, principalmente, nos primeiros anos cruciais da vida de um sujeito, em que, a personalidade, o caráter, a moral, o conhecimento do próprio corpo e este no contexto social, estão sendo construídos.

Este estudo foi desenvolvido como tema de monografia do curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. E, a partir do momento que se constatou, que a aprendizagem pode ser desenvolvida através das aulas de educação física, verificamos que esta, tornou-se uma grande aliada ao estimular as potencialidades das crianças pela cultura corporal, buscando com isso, minimizar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar.

Com base nos estudos de Vygotsky, Marta Kohl de Oliveira (2000), conseguiu definir bem o que o autor entende como aprendizagem:

*“É o processo pelo qual, o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente ( a maturação sexual, por exemplo)”. (p.57)*

Já dizia Sara Pain (1992): ‘é com o corpo que se aprende’ (p.22), então se pode acreditar que a educação física tem grande responsabilidade para com o processo de aprendizagem. Para melhor entendermos a autora, eis um exemplo: a criança pequena, cuja linguagem está sendo desenvolvida, para ensinarmos noções como: em cima, embaixo, entre outros, utilizamos de um recurso corporal, ou seja, fazemos um movimento com o braço apontando o lugar que desejamos. E para reafirmar o que disse a autora, vejamos a citação de João Batista Freire (1989): “E o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal”. (p.20)

A aula de educação física aqui proposta tem como característica importante o brincar, já que este, costuma proporcionar momentos de alegria para a criança, os quais, poderão ser entendidos por ela como uma grande brincadeira, sendo este o bônus da educação física, porque, como afirma Vygotsky, o brinquedo coloca a criança em ação, ou seja, a criança interfere e é interferida diretamente durante a atividade, e até mesmo o espaço físico por ser diferente da sala de aula, onde cada criança senta individualmente em sua carteira, no pátio, na quadra ou no ginásio, esta solidão não acontece, pois, os trabalhos em grupos, com times, com os jogos, enfim, contribuem para a sociabilização e o desenvolvimento da aprendizagem destas crianças.

Não conseguimos ver, portanto, após uma análise, o prazer como característica definidora do brinquedo, pois, uma atividade onde haja a possibilidade de ‘perder’, acreditamos que não deva ser tão prazeroso assim, para aquele, cujo resultado da brincadeira for esse. O brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência em seu desenvolvimento, pois, ele provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Concordamos que o meio e os estímulos por ele exercidos, são elementos responsáveis pelo desenvolvimento da cultura e do aprendizado. Com base nos estudos de Vygotsky, quanto mais aprendizagem maior o desenvolvimento. Por isso, valorizamos a estimulação da Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Potencial ( é o nível de desenvolvimento em que a criança necessita de ajuda para executar algo que ela ainda não consegue fazer sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Real (é o nível de desenvolvimento onde a criança já consegue executar uma tarefa sozinha).

Propõe-se assim, valorizar a individualidade de cada criança no grupo, pois é através deste, que ela vai trocar idéias, lidar com as diferenças do outro, construir regras, seu caráter e a forma de olhar o mundo.

Este estudo vem mostrar que a educação física escolar pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento da aprendizagem ( tanto a formal – sala de aula- quanto à aprendizagem para vida e para o cotidiano). Mesmo que haja uma dificuldade instalada no espaço escolar, ela pode ser uma atividade que irá contribuir e muito, para o tratamento psicopedagógico (tratamento das dificuldades de aprendizagem) da criança.

Colocando a Educação Física, não como mera auxiliar das outras disciplinas, e sim, como uma disciplina independente, mas, que possui um caráter transdisciplinar, utilizamos o brincar, como recurso pedagógico, ou seja, o conteúdo desta educação física escolar é composto de brinquedos e brincadeiras.

Este estudo, não nega o gritante índice do fracasso escolar no Brasil, no entanto, valoriza o país de misturas, de diferenças culturais riquíssimas, onde o meio oferecido é de grande nível cultural.

Obviamente, devem ser levados em conta, os problemas sociais – políticos – econômicos em que o país atravessa, pois é comum encontrarmos professores, os quais muitas vezes, sem material adequado tentam ministrar sozinhos, aulas para cinqüenta (ou até mais) crianças.

Porém cabe-nos ressaltar com este trabalho, a verdadeira potência que é a educação física no contexto escolar e as transformações pelas quais ela vem passando durante os anos, pois seu histórico nos mostra, a sua veia militarista e autoritária, porém, atualmente encontramos profissionais que compreendem o seu aluno, como ser integral desenvolvendo uma educação física transformadora.

Deseja-se com esse trabalho, confirmar a idéia de que as diferenças são grandes parceiras da aprendizagem, e que as crianças com necessidades especiais tem capacidade para aprender e se desenvolver, desde que sejam estimuladas suas potencialidades, respeitadas suas individualidades e até mesmo suas limitações, mas quem não as tem?

É função do professor acreditar nas potencialidades dos alunos ( mesmo que o biológico não esteja dentro dos padrões esperados pela sociedade/escola, e sobre tudo, não entender este biológico como fator determinante para o desenvolvimento), evitar os rótulos, estimular, possibilitando, mediando, intervindo, pois, não temos o direito de julgar quem é, ou não capaz de aprender algo. Cabe ao professor (escola) acreditar mais e julgar menos...

E por considerar, a educação física capaz de entender o sujeito no seu mais amplo significado, proponho que sua prática saia do ‘1, 2, 3, 4’, dos jogos com bola sem compromisso, passando a utilizar aulas que possam contribuir diretamente com a aprendizagem para a vida e a para a aprendizagem formal (sala de aula), seja trabalhando a coordenação motora fina, para que a criança segure melhor o lápis, conseqüentemente, terá maior facilidade para o desenvolvimento da escrita, seja com uma atividade onde a abstração seja trabalhada, ajudando numa melhor internalização da matemática.

Para melhor esclarecimento, eis um exemplo de modelo de atividade para as aulas, com o enfoque aqui estudado:

Propõe-se uma atividade como a brincadeira de amarelinha, bastante conhecida na cultura popular infantil, além das regras já contidas na brincadeira, para se atingir um nível melhor, a criança deverá responder a questão proposta pelo professor, como por exemplo, como se separa a palavra ‘escola’ e a ela tenta executar a tarefa, se ela não conseguir, pede ajuda de uma outra criança, e assim com a criatividade do professor e tendo como base o grau de desenvolvimento das crianças, as questões vão sendo formuladas.

Nesta atividade, que a ‘olho nu’, não passa de uma mera brincadeira, trabalhamos equilíbrio, lateralidade e a coordenação motora, já que para se passar de um nível ao outro, passa-se pulando num pé só ou com os dois, entretanto, foram estimuladas também, a separação de sílabas e a abstração (já que não escrevemos a palavra durante a atividade), além da sociabilização no momento em que a criança não conseguiu sozinha executar a tarefa proposta e alguém ( professor ou outra criança) fez a mediação, interferindo no processo da aprendizagem. Houve portanto, a estimulação da zona de desenvolvimento proximal umas das outras, inclusive a do professor, nesta tarefa todos aprenderam e todos ensinaram.

Enfim, a educação física pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, como também, para minimizar e até mesmo evitar a instalação das dificuldades de aprendizagem, além de resgatar a autonomia e auto-estima dos alunos, principalmente das crianças portadoras de necessidades especiais.

Quanto a estas, os benefícios são muitos, pois qualquer ganho físico, terá grande conseqüência para a aprendizagem e para o cotidiano destas crianças. Uma criança com síndrome de down, por exemplo, numa atividade com bolas, arcos, cones, ou até mesmo um banco, onde ela precisa correr, saltar, se arrastar, depender do amigo para a brincadeira ficar completa, certamente terá ganhado (os tais benefícios), pois esta criança tem propensão à obesidade, podendo lhe causar problemas cardíacos (se já não os têm), e por ser uma atividade aeróbia, haverá a diminuição do percentual de gordura, diminuindo assim, os riscos de problemas cardíacos, além de estimular o espírito de grupo e o companheirismo, já que um depende do outro para a realização da brincadeira. Além de tudo isso, há um ganho de tônus muscular, diminuindo a hipotonia que esta criança tem, ajudando-a nas suas atividades do dia-a-dia e em sala de aula.

Um autista, que no seu dia-a-dia, tem um comportamento de isolamento social , nas aulas brincadas é muito fácil testemunhar, esta criança se permitindo tocar no outro e ser tocada por ele, além de aceitar melhor as mudanças e inovações que ocorrem durante as aulas.

Para isso, o professor de educação física deverá buscar através de um referencial teórico, da criatividade e do desejo, possibilitar uma atividade física, a qual entenda que neste corpo ‘está contido’ registros da sua história, um sujeito que sofre, que ri, sonha, tem medos, dificuldades, potencialidades, segundo Jean-Yves Leloup (2000):“ Quando você toca alguém, nunca toca só um corpo”.(p.26)

**Obs.** A autora, profa. Andréa de Melo Lima, pertence a UFFR e a AFF

**Referências bibliográficas**

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

LELOUP, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

**A INTEGRAÇÃO SOCIAL DO IDOSO NA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Profa. Bianca Viana Santos Souza**

**Resumo:** *Como professora de Educação Física do ensino supletivo estadual do Rio de Janeiro e estudiosa da problemática que envolve a integração social do idoso, este trabalho tem como objetivo principal destacar a importância de uma atividade física intergeracional entre pessoas mais velhas e mais jovens, através da Educação Física que pode se tornar uma disciplina – principalmente no ensino supletivo onde são encontrados alunos adultos das mais diferentes faixas etárias – com possibilidades de desempenhar um importante papel na formação destes jovens, adultos e idosos, criando um espaço de integração entre eles. Neste contexto a proposta é que se intensifique profundas relações de respeito e amizade, que possam ser levadas para fora do espaço escolar, amenizando este quadro de discriminação e marginalização dos idosos, grupo populacional que aumenta consideravelmente em todo o mundo. Adota-se como fundamentação teórica estudiosos como Alves Junior (1998); Simone de Beauvoir (1990); Dias (1989) e outros.*

Palavras - chaves: educação física escolar; integração social do idoso; atividade física intergeracional.

**Introdução**

No ano de 1995, a Revista de Domingo do Jornal do Brasil já publicava que, “pelas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é o 10o país no ranking mundial de pessoas idosas. Projeções mostram que em 2025 chegaremos ao 6o lugar, com aproximadamente 25 milhões de pessoas com mais de 60 anos de idade.”(p.26) Em 1998, Alves Junior abordava sobre o envelhecimento da população brasileira e citava o pensamento de Bois (1994) afirmando que,

*“o envelhecimento da população mundial e acrescentamos também a do Brasil, ocorrido no século XX, como também o aumento do número de pessoas consideradas como idosos, bem como da longevidade média, contribuíram por fazer da velhice, mesmo se em todas as épocas existiram velhos, uma novidade para o nosso tempo: não resta qualquer dúvida que a nossa velhice não será a mesma dos nossos pais, avós ou de nossos ancestrais mais longícuos.” (Mímeo, p.1)*

Percebe-se que o número de idosos está se tornando cada vez maior, ao mesmo tempo em que a população vem tentando dar novos rumos à velhice, com tratamentos e novos estilos de vida, na tentativa de parecer mais jovens. Deste modo, a maneira de encarar a velhice e os preconceitos que a rodeiam, nos mostram a dificuldade que existe em lidar com esta faixa etária, levando à marginalização de um grupo que vem se tornando cada vez maior.

Desta maneira, consciente de que sempre existiram problemas em relação à velhice (mais do que fisiológicos são culturais) e que ainda permanecem presentes em nossa sociedade, preocupa-me o fato de que precisamos reverter este quadro de discriminação. Como professora e atuante na área de educação, percebo a importância de lidarmos com tal fato na escola, visto que a população idosa aumenta e nos deparamos com situações do dia a dia, em que o desrespeito e a marginalização quanto a esse grupo etário é nítido e evidente, como por exemplo, o tratamento que é dado aos idosos pela maioria dos motoristas de ônibus, ao abandono em asilos, à imposição de vontades e idéias por parte da família quando um de seus parentes se torna velho e etc.

A todo momento, torna-se freqüente o encontro entre pessoas de diferentes faixas etárias, fato que não se restringe aos laços familiares, pois é comum encontrar idosos nas ruas, praças, ônibus e outros locais públicos. No entanto, isso não garante a integração entre as mesmas, pois, muitas vezes, a falta de conhecimento sobre o processo de envelhecimento dificulta as relações entre as diferentes gerações.

Neste contexto, como professora de Educação Física e estudiosa das questões que envolvem a atividade física e a integração social do idoso, desde a época da graduação1, me vi diante de uma turma do ensino supletivo da rede pública estadual do Rio de Janeiro, em que uma grande maioria de indivíduos acima dos 40 anos de idade voltavam e/ou começavam a estudar naquele momento, junto com uma minoria de 14 a 20 anos que estão tentando completar e terminar seus estudos.

**As turmas de C.A à 4a série da Escola Estadual de Ensino Supletivo Cyro Monteiro**

Nas turmas do ensino supletivo, a qual me refiro, encontram-se alunos de várias gerações, onde alguns continuaram seus estudos sem interrupções (com exceção do C.A) e outros que pararam e retornaram à escola. Adolescentes, adultos e idosos, uns que já são mães ou pais e outros que ainda são apenas filhos, uns que sustentam famílias e outros que são sustentados, enfim, uma série de diferenças que são evidentes, fazendo-nos deparar com alunos com perspectivas distintas.

Nos mais velhos, é visível os rostos marcados pelo sofrimento e a vida dura de uma classe trabalhadora que, muitas vezes, recebe e acata ordens sem questionar. Traços de uma população economicamente desfavorecida que trabalha arduamente e volta a estudar com muito sacrifício e limitações, alegando estar correndo atrás de um prejuízo, vendo nos estudos uma forma de melhorar suas vidas, mais pessoal que financeiramente. Nos mais jovens, também trabalhadores, existe a necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho, assim como, o sentimento de obrigação imposto pelos pais e/ou parentes próximos.

As turmas contém, em média, 50 alunos, porém, desses, somente 30 costumam freqüentar as aulas regularmente. Nas turmas de 4a série, há maior concentração de jovens em relação às outras (C.A à 3a série), mas o contato intergeracional existe em todas as turmas.

Numa turma de indivíduos de diferentes gerações, onde há um considerável grupo de adultos e idosos, vê-se uma situação de relacionamento entre estes indivíduos em que “o velho aparece aos indivíduos ativos como uma “espécie estranha”, na qual eles não se reconhecem”, principalmente, pelo fato de que a velhice “inspira uma repugnância biológica; por uma autodefesa, nós a rejeitamos” (Beauvoir, 1990, p.266). Na verdade, repete-se na turma comportamentos próprios da sociedade.

Deste modo, torna-se cada vez mais difícil o relacionamento dos idosos com as pessoas de faixa etária mais jovem, já que são vistos como incapazes, pois perdem seu valor social, principalmente numa sociedade capitalista, que só valoriza a produtividade de alguns, ou seja, considera-se indivíduos participativos e ativos, as pessoas mais jovens.

**A disciplina educação física e a turma de adultos do supletivo**

As práticas pedagógicas presentes da Educação Física no contexto escolar devem estar comprometida com a formação do indivíduo em sociedade e imbuída de novas propostas voltadas para rupturas e superações de atos educativos que ainda predominam e apoiam o sistema social vigente.

Considerando que toda prática pedagógica encontra-se diretamente relacionada com o momento histórico em que ela está inserida, ou seja, nas normas e valores daquele determinado tempo histórico, a cultura de uma determinada sociedade procura impor as práticas pedagógicas que predominarão no "espaço escolar". Deste modo, a Educação Física enquanto prática pedagógica, também é entendida em diferentes momentos históricos, de acordo com as necessidades sociais concretas daquele tempo histórico.(Coletivo de Autores, 1992)

Tendo em vista, as mudanças constantes em nossa sociedade, a preocupação com os valores pedagógicos da educação física e o comprometimento com uma melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, em sociedade, fazem com que a todo momento práticas pedagógicas sejam repensadas e as propostas renovadoras da educação física sejam cada vez mais fortalecidas no âmbito escolar.

Sendo assim, "a escola na perspectiva de uma pedagogia crítico superadora, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade." (Coletivo de Autores, p.63, 1992)

Tendo a cultura corporal, em suas mais variadas expressões: o jogo; a ginástica; a dança e o esporte, como principal foco pedagógico de uma tendência crítico - superadora, ela possibilitará aos indivíduos uma participação mais crítica e criativa, deixando de serem apenas meros "observadores" da história, para sujeitos participativos e construtores de suas próprias histórias.

Portanto, temos a cultura corporal como uma área de conhecimento incorporada pela disciplina Educação Física na escola, onde as atividades corporais não serão entendidas como um fim em si mesma, serão vistas de forma não alienada, permitindo ao aluno, através da expressão corporal como linguagem, participar dos processos de produção da cultura corporal.

Em se tratando dos idosos, o desenvolvimento da expressão corporal, poderá ajudar-lhes a expor suas vontades, permitindo colocar-se perante à sociedade, ganhando a confiança e o respeito da mesma.

Sendo assim, voltando-se às turmas do C.A à 4a série do ensino supletivo em que adolescentes, adultos e idosos dividem o mesmo espaço, a disciplina Educação Física tem a possibilidade de desempenhar um importante papel na formação destes indivíduos, buscando práticas significativas que contribuem para a melhoria de suas vidas.

GONÇALVES (1994) concorda que, "a educação física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano”(p.134), portanto, considerando que através do movimento, o indivíduo estabelece relações com as pessoas e objetos que os cercam, e sendo o corpo a expressão de todos os seus sentimentos, pensamentos e intenções, a questão corpo e movimento, presente na Educação Física, é bastante relevante para a maximização do contato social.

**A atividade física intergeracional nas aulas de educação física do ensino supletivo**

Diante de uma realidade escolar que mostra os conflitos entre gerações, por haver uma dificuldade das pessoas em lidar com este tipo de relacionamento social, devido a forma como encaram a velhice e ao enorme preconceito em relação às práticas físicas, tanto por parte dos mais velhos (da idéia que se tem deles mesmos) quanto dos mais novos (da idéia que se tem dos mais velhos) que julgam serem os idosos incapazes de realizar qualquer tipo de tarefa em que exija um esforço físico maior, vejo-me à frente de um novo e importante desafio, em que há uma urgência em diminuir essas barreiras entre as diferentes gerações. Neste contexto, é necessário possibilitar oportunidades de integração e participação entre indivíduos de diferentes grupos etários, para que se intensifique profundas relações de respeito e amizade que possam ser levadas para fora do espaço escolar, amenizando este quadro de discriminação e marginalização de um grupo etário que aumenta consideravelmente.

As aulas de Educação Física em escolas de ensino supletivo, possibilitam este trabalho, pois, além da convivência entre indivíduos de gerações mais novas e mais velhas pode ser criado um espaço de participação construtiva em tais instituições escolares onde uma atividade integradora pode ser perfeitamente possível através da atividade física, considerando que esta prática corporal permite a expressão do corpo como linguagem, possibilitando uma comunicação verdadeira. Como acrescenta Dias (1989), ao citar Léa afirmando que “os grupos de relações e amizades na família e fora dela, quando não se impõe uma discriminação de idade, atam laços de profundo afeto, onde a interação se afirma entre pessoas de oito a oitenta anos.” (p.128)

Portanto, a importância da atividade física numa prática integradora é justificada, por possibilitar a convivência entre pessoas de diferentes gerações, visando a sociabilidade, a coletividade e o entendimento das diferenças individuais, além de promover a saúde, favorecendo o bem estar biopsicosocial dos indivíduos.

A atividade física intergeracional2 deve relacionar corpo e movimento dentro do contexto social, pois, quando compreende-se o corpo como um todo que pensa, sente e age, as alterações advindas do enfraquecimento de suas funções, são entendidas e aceitas, afastando assim os equívocos e preconceitos que rodeiam a velhice.

Para que se torne viável, as atividades onde há a participação de grupos etários variados, devem estar adequadas às condições morfofisiológicas de cada indivíduo participante, para que haja estímulo, troca de experiências, conhecimento das igualdades e diferenças, buscando sempre torná-las mais proveitosas possíveis, para que sejam usufruídas por todos os grupos de indivíduos, sem exceção.

Deste modo, a importância deste trabalho, consiste em unir forças de todas as gerações: jovens, adultos e idosos, propiciando um espaço de convivência (dentro do meio escolar) que possibilite trocas de experiências, superação de preconceitos e das barreiras que as separam da vida cotidiana, além de integrá-las, para que engajadas reflitam sobre a situação desumana em que se encontram os idosos nos dias de hoje e viabilizem uma condição melhor de vida para os idosos de amanhã. Assim como, busca na Educação Física, uma atividade criadora e consciente, onde as relações intergeracionais terão que ser tratadas cuidadosamente, para que o efeito não seja só de uma das partes e sim significativo para todos que tiverem envolvidos nela.

**Notas:**

1 Em tal época (1994/1995) participei de projetos de atividade física para idosos, tendo como tema de monografia “Atividade física como instrumento para participação social no processo de envelhecimento.”

2 As atividades físicas podem ser intergeracionais, desde que, haja cuidados com aquelas em que há um contato corporal muito intenso, possível de causar lesões (por exemplo uma luta como o Judô). É importante também, que haja a participação de todos os integrantes na atividade e que possam contribuir para seu sucesso, respeitando as condições morfofisiológicas de cada indivíduo participante.

**Obs.**

A autora, profa. Bianca Viana Santos Souza leciona no CIEP 386 Guilherme da Silveira Filho, Rio, RJ

**Referências bibliográficas**

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond.(1998). Procurando compreender as transições demográficas. (Mimeo)

BEAUVOIR, Simone de. A velhice. (M.H.F. Monteiro, trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990.

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

DIAS, José Francisco Silva. Diagnóstico da situação do idoso em Santa Maria (RS) e sua relação com a formação de profissionais pelo Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Kinesis, 5 (1), 1989, p. 121 – 157.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar e Agir – corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

LUCENA, Eliana. Legislação e projetos para a 3a idade. Jornal do Brasil, Revista Domingo. Ano 20 no 1.001. 9 de Julho de 1995. p.26.

**A MANIFESTAÇÃO DO MEDO FRENTE AO APRENDIZADO:**

**UM ESTUDO DE CASO – REFLEXÃO SOBRE A ADEQUAÇÃO DE**

**PROCEDIMENTOS DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

**Prof. Sergio Moraes Jatobá**

**Resumo:** *Em Educação, e particularmente nas aulas de Educação Física, existe um problema constante a ser resolvido pelos profissionais: o medo. Esta manifestação aflora no aluno dificultando a sua aprendizagem. O professor freqüentemente ataca a causa do medo em busca de atividades que sejam satisfatórias para superá-lo.*

*A nossa proposta de trabalho é desconsiderar esta hipótese do medo sempre insurgindo como um “alienígena” que se apropria do sujeito para limitar as suas perspectivas de aprendizado. Inversamente, partimos do princípio que o medo é inerente ao ser humano, e por isso, torna-se necessário compreender e respeitar os seus limites, evitando estereótipos que o apresentem como sinal de fraqueza.*

*Esta condição é a premissa que nos leva a apresentar a hipótese que o medo não se torne um vilão do ensino, mas o seu aliado.*

**1 . Introdução**

Os profissionais da área da Educação deparam-se constantemente com questões relacionadas com o medo na aprendizagem.

Os compêndios direcionados para a técnica do ensino e da aprendizagem encontram-se dotados de uma gama imensa de procedimentos facilitadores capazes de extinguir o medo do aprendiz. Comumente, estes manuais desenvolvem um percurso demonstrando quão eficiente deve ser a aquisição de conhecimentos teóricos ou habilidades psicomotoras caso se consiga trabalhar com a extinção do medo no aprendiz. Eles preconizam determinadas técnicas de aprendizagem previamente desenvolvidas que, devidamente aplicadas, se tornam eficazes para alcançar o sucesso esperado. Deste modo, vários modelos de aprendizagem disponíveis contribuem para que o medo emergente em uma situação de aprendizagem seja prontamente desfeito, abrindo o caminho para o que deve realmente ser aprendido, sem os fantasmas obstaculizadores da aprendizagem. Os planejamentos de ensino são providos de conteúdos incentivadores à consecução de técnicas facilitadoras da aprendizagem desbloqueiem os constantes medos, inadequados e desagradáveis, que se acumulam no ato da aprendizagem.

Apesar dos profissionais de ensino estarem habilitados para atuarem na superação do medo, nos propomos em estabelecer uma outra visão em relação à esta problemática na aprendizagem. Isto significa dizer que não compartilhamos com a idéia de que o medo deve ser encarado como um obstáculo que atrapalha a aquisição de conhecimento e de habilidades psico-físicas. O enfoque de nossa pesquisa encontra-se voltado para uma direção contrária, ou seja, de que o medo é o ponto de partida para identificar o aprendizado do sujeito até o momento imediatamente anterior à sua ocorrência.

Para um melhor entendimento é preciso inverter o processo e, através de olho clínico, analisar a ocorrência do medo como um aviso de que o aluno chegou ao seu limiar de potencialidade no processo de aprendizagem. O medo anunciado pelo aluno indica claramente que se este aluno estava integrado em um processo de aprendizagem, ele denuncia ao professor que a atividade se encontra além do seu potencial internalizado até este instante.

O que temos experenciado em nosso cotidiano escolar é a grande oportunidade de estabelecer o potencial dos alunos para adquirir novos conhecimentos e habilidades a partir da identificação do medo quando da realização de uma atividade. Na verdade, ao objetivarmos o ensino em função de um determinado conhecimento ou habilidade, nos enveredamos em um processo de aprendizagem nos valendo das atividades que estão sendo ensinadas e do que realmente está sendo aprendido.

O procedimento clássico comumente refere-se à realização de uma bateria de questões teóricas para sabermos se o aluno aprendeu, ou então, da demonstração do aluno de certos movimentos que foram previamente exigidos. A ocorrência do medo durante o processo de aprendizagem também demonstra que os limites da capacidade de absorção do aluno para aprender foram desrespeitados, tornando-se necessário um exame mais detalhado da atividade subseqüente. A identificação de um tipo de exercício mais apropriado para a sua realização sem medo, faz com que o aluno retome seu curso sem atropelos no processo de aprendizagem.

**2 . A criança e o medo**

É muito comum os participantes recusarem-se em realizar tarefas que lhes são sugeridas nos transcorrer das aulas. Um fato ocorrido em nossas aulas reafirma esta situação e demonstra a necessidade do profissional de manter-se sempre atento às movimentações mais simples do aluno.

As aulas eram ministradas para um grupo de oito crianças na faixa etária de três a quatro anos de idade, num espaço coberto de 450m² de área livre com aproximadamente 15m de altura em toda a sua extensão. Neste espaço amplo, distribuíamos vários colchonetes e uma grande quantidade de material de fácil manipulação. Em uma das aulas constituída de múltiplas tarefas de caráter psicomotor, freqüentemente, uma das crianças se recusava a fazer certas tarefas de simples execução, além de insistir em não realizar outras atividades que exigiam dela o deitar-se de costas nos colchonetes (posição em decúbito dorsal). Um longo período foi empreendido no teste de diferentes formas de movimentação com esta criança. Ela realizava muito bem todas as tarefas, exceto aquelas que requeriam deitar-se em decúbito dorsal.

No entanto, certos movimentos recreativos levavam-na a deitar-se rapidamente sobre o solo. Quando envolvida nas ações realizadas pelo grupo ela assim o fazia, mas, ao contrário das outras crianças, escorava-se com as mãos sobre o solo, numa tentativa de apoiar-se para não cair, pondo-se imediatamente de pé.

Em uma ocasião, durante as aulas, ela agiu como de costume frente à exigência da atividade. Desta vez, resolvemos questioná-la o porquê dela não deitar-se e ela nos respondeu simplesmente que não gostava. Perguntamos, então, porque ela não gostava, e ela nos respondeu que tinha medo de cair.

Esta forma de agir evidenciava um comportamento diferenciado das outras crianças, o que nos levou a constatar realmente o comportamento instável anteriormente detectado. Ficamos bastante intrigados com esta resposta, até porque, se o medo da criança era de cair, neste particular, ela estava mais segura deitada no chão do que em qualquer outro lugar. Após esta afirmação, passamos a confirmar a nossa hipótese de que havia uma relação entre a altura do teto e o medo por ela apresentado. Na verdade, o local era mais amplo do que qualquer outro ambiente fechado que ela estava acostumada a freqüentar. Tanto em casa, como nas pequenas salas de aula do pré-escolar ela não sentia a sensação de espaço aberto. Ao olhar para o teto deste ambiente muito amplo, ela verificava uma sensação desagradável de imenso vazio. Quando olhava para cima perdia o referencial do solo e um terrível desconforto de estar solta no ar se apoderava dela. Por isso, sem apoio, dizia ter medo de cair.

Nos parecia uma evidência bastante forte de que a chave do problema encontrava-se na altura do local. Neste grandioso espaço tornava-se muito difícil para a pequena criança encontrar os pontos de referência espaciais que ela costumava facilmente perceber em ambientes menores.

A partir de então, elaboramos algumas atividades recreativas de adaptação ao ato de deitar. Primeiramente, começamos a trabalhar a criança na posição sentada em que ela procurava encontrar algo muito pequeno no chão (uma formiga, por exemplo), de maneira que pudesse sentir o solo firme bem embaixo dela. Em seguida, ela deveria buscar referencias nas paredes do local possibilitando a visualização do chão e o teto ao mesmo tempo. Com o passar de mais algumas aulas, ela sentiu-se capaz de deitar-se no solo sem medo de cair em um vazio que ela anteriormente imaginava encontrar-se abaixo dela.

Somente depois de ultrapassada esta fase é que conseguimos fazer com que a criança retomasse a atividade anteriormente proposta, e, a partir daí, desenvolvermos novas formas de movimentações básicas com outras iniciativas por parte desta criança.

Se houvesse uma pressão psicológica para que ela se sentasse de qualquer maneira provavelmente ela teria desenvolvido um grande sentimento de medo para deitar-se, passando a apresentar uma característica anti-social aos nossos olhos. A nossa maior preocupação consistia em dar condições para que as crianças obtivessem possibilidades de pleno desenvolvimento ao realizarem atividades estimulantes. Tínhamos todo o tempo e toda a paciência do mundo, e, certamente, neste caso, o resultado final foi bastante gratificante. Ocorreram aproximadamente nove meses desde a constatação do problema inicial, passando pela identificação do motivo que a amedrontava, até a reviravolta satisfatória no aprendizado de novas formas de atividades psicomotoras. Ela não foi separada em nenhum momento do grupo de colegas ao qual estava acostumada a freqüentar; participava integralmente de todas as decisões que emergia do grupo.

**3 . Revisão de literatura**

Se nos detivermos em observar atentamente a atuação das crianças em uma simples atividade escolar recreativa, verificaremos como é interessante a conduta de algumas quando lidam com que se lhes apresenta de acordo com as situações que surgem durante uma determinada forma de jogo ou de uma brincadeira.

A condição de adaptação, de acordo com o processo em que o sujeito encontra-se envolvido, segundo Piaget (1989, pág. 15), vem a ocorrer em relação a demanda apresentada nas ações realizadas no ato de jogar. No caso da atividade recreativa, como se atua quando se instaura o medo?

Arnald Gesell (1992), ao investigar o padrão total com as tentativas de desenvolvimento e a seqüência cronológica, predispôs-se a acreditar na possibilidade de recapitulação dos processos biológicos nos indivíduos, ou seja, que no processo de desenvolvimento da criança, ela recapitula todas as etapas que a antecederam.

Para Gesell, esta disposição biológica pode vir a ser transladada para as condições psíquicas, ou seja, se a ontogênese do homem é constituída de breves recapitulações da filogênese, neste caso, todo o homem também deve passar pelas mesmas recapitulações em relação aos processos psíquicos. Por conseguinte, a sua premissa básica é a de que o indivíduo ao longo de sua maturação corporal, estabelece também, paralelamente, uma configuração psíquica.

O aprendizado do menino, para Gesell, estaria relacionado com uma organização psicológica estabelecida antes mesmo dela nascer. As façanhas do seu cotidiano nunca são produtos de adestramento, mas de maturação. Ainda que as condições de desenvolvimento deste menino venham a ser irregulares, o seu curso de crescimento já encontra-se previamente determinado. Portanto, as atividades apresentadas pelo menino encontram-se consubstanciadas basicamente por condições determinísticas de desenvolvimento, a partir de uma concepção evolucionista.

Por outro lado, para Jean Piaget, a inteligência não é um órgão biológico, mas um órgão psicológico, um mecanismo de adaptação.

Em um primeiro momento da criança, Piaget afirma que ela se utiliza de suas disposições hereditárias de maturação para estabelecer um vínculo com o mundo externo. Ao ser estimulada pelos objetos e situações provenientes do ambiente em que ela se encontra circunscrita, ou, através de suas próprias movimentações e atividades, ela internaliza um mecanismo a que Piaget deu o nome de esquema de ação, sendo estes, responsáveis pelo grupamento de manifestações de atividades semelhantes. Este esquema de ação e muitos outros relacionados com outras manifestações diferenciadas vão se formando e estabelecem condutas que a criança apresenta neste primeiro momento ao ter contato com o mundo exterior.

O “jogar” para Piaget (1975, cap.5) é a forma diversificada com que a criança desempenha os seus movimentos em seu período neo-natal de maneira que produz uma internalização psíquica dos movimentos realizados. O ato de ”jogar” que a criança estabelece a perceber as diferentes situações que vão surgindo com as experiências que ocorrem a cada instante, fortalece as suas relações neuronais, facilitando uma resposta mais adequada a estas situações, cujo desempenho estabelece uma plasticidade neurológica (HEBB, 1949) que o capacita a passar para um nível de desenvolvimento mais complexo.

Observar e utilizar o medo como ponto de partida para novas estratégias (métodos) de aprendizagem é o caminho mais seguro para manter o aluno constantemente com um salutar sentimento de autoconfiança. Lev S. Vygotsky (1994) afirma que a possibilidade é o produto das vivências internalizadas do sujeito. Assim sendo, podemos dizer que o medo constitui-se como um certificado de garantia de sobrevivência do ser humano, e, por esse motivo, deve nos servir como balizamento nas implicações que se sucedem no ato de aprender.

**Obs.**

O autor, Prof. Sergio Moraes Jatobá, é professor da FAETEC/RJ.

**Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Edições Loyola, 1994.

BALDWIN, Alfred L. Teorias de desenvolvimento da criança. São Paulo, Pioneira, 1973.

HEBB, Donald O. The Organization of behavior. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1949.

GESELL, Arnoud. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. (17a ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1973.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, Carlos Antônio dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Maurício da. Repensando a leitura na escola: um outro mosaico. Rio de Janeiro: EdUFF, 1999.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de & VALSINER, Jaan. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Editorial Eandes, s.d..

WOOD, David. Como as crianças pensam e aprendem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VELHICE**

**EM TRÊS GRUPOS SOCIAIS DISTINTOS**

**Prof. Aldracir Casanova Cunha**

**Profa. Luciege Lacerda Lopes Canário**

**Prof. Paulo Roberto dos Santos**

**Resumo:** *O presente trabalho foi elaborado a partir da exigência da disciplina “A escola preparando para um envelhecimento saudável” do Curso de Especialização em Educação Física Escolar da UFF, no intuito de relacionar a problemática do envelhecimento à prática da Educação Física escolar.*

*No intento de vislumbrar uma possibilidade de atuação da escola e da Educação Física no preparar do jovem para um envelhecimento saudável e de seu relacionamento de respeito para com o idoso, entendemos ser de fundamental importância um diagnóstico sobre o pensamento do jovem com relação ao idoso, o envelhecimento e a vida em asilo.*

*Acreditamos importante também saber como pensam sobre estes temas outros idosos (estes em situação asilar) e mais ainda estendemos esta pesquisa a um grupo de professores aposentados, já no limiar da terceira idade, para obtermos informações de formadores de opiniões de outros tantos jovens.*

*Neste sentido desenvolvemos um trabalho centrado na representação social destes três grupos sociais distintos, buscando divergências e convergências a fim de iniciarmos nossas primeiras inserções num trabalho sistematizado sobre esta problemática em nossas escolas.*

**Introdução**

As recentes estatísticas têm demonstrado que a população brasileira tende a uma expectativa de vida mais avançada, o que somado a diminuição da taxa de natalidade, aumenta o percentual de idosos em nosso país.

A despeito da escola pública, mais especificamente as da rede estadual oficial (campo de atuação comum a estes pesquisadores), não estar discutindo muita coisa além dos conteúdos específicos das disciplinas, e o que é pior, fazendo-a isoladamente, as discussões desenvolvidas durante o período 2000/2 na disciplina “A escola preparando para um envelhecimento saudável” do Curso de Especialização em Educação Física Escolar da UFF, alertou-nos para a responsabilidade da escola no tratamento desta problemática.

A partir da exigência daquela disciplina, de um trabalho que relacionasse a Educação Física escolar e a sua atuação na perspectiva proposta em seu conteúdo programático,qual seja: “ [...] preparar os jovens para compreender o envelhecimento saudável.” (ALVES JÚNIOR, 1998, pp.01-02) resolvemos investigar a forma como três grupos sociais/etários distintos, pensam o envelhecimento, a velhice e a vida asilar, observando convergências e divergências de conceitos, pré-conceitos e estereótipos, que nos possibilitassem o melhor entendimento desta problemática, no sentido de uma efetiva intervenção no cotidiano escolar, como propugna a lei 8.842 de 03 de julho de 1996, que trata da Política Nacional do Idoso: “[...] inserir nos currículos mínimos nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;”.

**Entendendo a representação social.**

Para refletir melhor a imagem do idoso, da velhice e as questões que envolvem o processo do envelhecimento dentro de nossa sociedade, precisamos entender alguns pontos .

Pouco nos adiantaria iniciar uma intervenção programática na escola no sentido unilateral de preparar somente nos aspectos biológicos o nosso alunado para a velhice e para o envelhecimento. Se uma melhor qualidade de vida na velhice pode ser um dos objetivos da Educação Física escolar, à primeira vista, este parece ser para a criança/adolescente um futuro muito longínquo. Necessitávamos pois, de um diagnóstico que nos demonstrasse qual a perspectiva futura deste jovem e mais ainda, achávamos importante saber que tipo de relação e de representação ele mantém com o idoso hoje. À escola cabe discutir conceitos e, mais que isso modificar procedimentos e atitudes.

Nos instigava também saber se a representação da velhice no jovem guardava alguma identificação com a representação que o próprio idoso tem de si, para isso buscamos um referencial em outros dois grupos: um grupo de professores aposentados e um grupo asilar. Para nós o asilo é um grande demarcador de opiniões.

Nos propusemos a um estudo de representação social por entendermos que a abordagem que devíamos dar ao tema na escola deve ser do geral para as especificidades, neste sentido entendemos como Emile Durkheim (in MOURÃO, 2000) que “[...] as representações coletivas são exteriores com relação às consciências individuais [...] não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente” (p. 09).

As mudanças nas atitudes a partir do diagnóstico traçado dos grupos estudados podem nos levar a uma melhor intervenção na escola, desta forma utilizamos a conceituação de Denise Jodelet (idem) que entende representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”(p. 07).

**Os grupos sociais estudados.**

Enquanto objetivo de intervenção, entendemos como principal fonte diagnóstica os próprios alunos. O grupo estudado é de 8a série do ensino fundamental da Escola Municipal Milton Campos, situada em Bangu, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, com idade na faixa dos 14 anos.

Os dados mais significativos obtidos na tabulação dos questionários entregues pelos alunos, importantes portanto para o nosso trabalho foram os seguintes:

Quase a totalidade dos alunos convive com idosos e têm preocupações com a perspectiva /possibilidade do envelhecimento. É importante ressaltar que esta preocupação é oriunda de fatores estéticos (população feminina) e performance física (população masculina).

Deve-se salientar que 80% dos alunos têm aversão à vida asilar (para si e para outrem).

O segundo grupo analisado, professores {importantes para nosso trabalho, visto serem formadores de consciência) aposentados, militantes sindicais, foram abordados durante o Congresso Estadual do SEPE/RJ, nos dias 24 e 25 de novembro de 2000. Foram devolvidos 11 questionários dos 20 distribuídos. Os entrevistados tinham idades que variavam de 50 a 64 anos, sendo dez mulheres e um homem, oito deles exercendo funções de direção no sindicato, seja à nível central e/ou regional. Todos militam há 20/25 anos.

**As principais conclusões das entrevistas foram:**

Aproximadamente 90% dos entrevistados relacionam velhice com inatividade/improdutividade, e têm a perspectiva de um futuro ativo e produtivo, descartando a possibilidade de uma vida asilar. A militância político/sindical é um fator que influencia positivamente a qualidade de vida das pessoas entrevistadas.

Em torno de 30% dos entrevistados não vêem o asilo negativamente, enquanto que os demais abominam esta instituição.

O terceiro grupo investigado não respondeu à nenhum questionário estruturado, mas travou diálogos com o pesquisador, tratando-se de um grupo asilar localizado no município de Nilópolis na baixada fluminense no Estado do Rio de Janeiro.

O espaço físico do asilo se trata de uma casa não muito grande com quartos e camas para todas as internas; refeitório com televisão e varanda e um quintal enorme com muitas árvores. A casa é clara, arejada e limpa.

No asilo havia nove idosas. Duas com idade até 60 anos, porém doentes e as demais acima de 75 anos.

Duas pessoas se revezam nos cuidados com as internas.

Há horários estabelecidos para a rotina ( refeições, higiene, etc.). Elas não saem da varanda e não fazem nenhuma atividade que não as necessárias fisiologicamente e não aproveitam o espaço externo. Assistem televisão e ouvem rádio.

A entidade é mantida por uma família com seus próprios recursos.

A maioria das internas não tem família e as que têm não recebem a sua visita, pois a própria mantenedora solicita que os familiares não as façam. As internas são visitadas por vizinhos do próprio asilo, que inclusive ajudam na manutenção do mesmo. Essas visitas e ajudas ocorrem nos finais de ano.

O retrato que se tem desta realidade é uma total perda dos vínculos familiares e a afetividade própria destes vínculos, perda da identidade (passado, história pessoal, etc.), total imobilidade motora e perda da autonomia.

O que se propõe a estas pessoas é sentarem-se e verem o resto da vida passar.

**Nas entrelinhas**

A partir de uma leitura mais acurada dos dados podemos inferir algumas conclusões dos grupos.

Percebe-se que os jovens parecem ter boas relações com os idosos e que essa relação é pautada no respeito. Vêem na instituição asilo uma forma de se relegar o idoso e portanto não colocariam parentes nestas instituições e nem se proporiam a ir para elas.

Um fato relevante é a ligação beleza/performance física (motora) com o novo e a perda da beleza e da performance com o envelhecimento, sendo estas as maiores preocupações do adolescente.

As últimas reportagens veiculadas na imprensa podem ajudar a entender o reforço que o jovem sofre na representação que faz dos asilos, assim como o culto ao corpo perpetrado na mídia no reforço à representação que faz do novo/velho.

Caberia à escola trabalhar a necessidade do respeito ao idoso e conseqüentemente à outros grupos, independente da capacidade de produção e dos padrões estereotipados de beleza produzidos pela mídia. Como diz PAZ, os idosos devem ser respeitados com todas as suas características, pela aparência estético-física, cabelos brancos, enrugados, lentos, mas também pelo acúmulo de experiências e contribuição com a história.

É preciso que não se entenda produção como algo de cunho exclusivamente econômico. Sentir-se produtivo deve ter a ver com estar em atividade independente de que tipo seja.

Cabe à educação física mostrar aos alunos através de estudos, pesquisas e da própria atividade, os benefícios de uma vida ativa, para que ele faça a sua opção ou não de prática de lazer. E mais ainda, deve contribuir para despertar no aluno a percepção crítica para a forma de tratamento dispensada ao idoso, as suas transformação biológicas, os aspectos, políticos e sociais que envolvem este envelhecimento e as questões de afetividade desta etapa da vida que todos possivelmente viverão.

**Obs:** Os autores, prof. Aldracir Casanova Cunha, profa. Luciege Lacerda Lopes Canário e Paulo Roberto dos Santos são pós- graduandos em Educação Física Escolar na UFF

**Referências bibliográficas**

ALVES JÚNIOR, E. D. (1998). Proposta de disciplina para o VI Curso de Especialização em Educação Física Escolar. (mimeo)

BRASIL,( 1994 ). Lei 8.842, Direitos da Terceira Idade, Brasília: D.O.

MOURÃO, L. (2000). Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. Movimento, 7(13), 05-18.

PAZ, S.F. (2000). Espelho... espelho meu! Ou das imagens que povoam o imaginário social sobre a velhice e o idoso. In S. F. Paz (Org.). Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia? (pp 43-84). Rio de Janeiro: ANG.

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LÚDICO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Profa. Patrícia dos Santos Trindade Nascimento**

**Resumo:** *O presente estudo faz parte do projeto de dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação de Educação Física da Universidade Gama Filho (PPGEF/UGF). Tem por objetivo apresentar algumas considerações à cerca do lúdico pelo professor de educação física do ensino fundamental. Refletindo sobre sua prática, enquanto educador, valorizando o lúdico em suas aulas despertando o valor do “brincar” em toda sua dimensão; pois acreditamos que a presença do lúdico é um fator imprescindível nas aulas de educação física. Para realizarmos este estudo, faremos uma revisão bibliográfica do jogo e o lúdico, seguida da realização de entrevistas semi-estruturadas, com professores de educação física do ensino fundamental (1a a 4a série). Para análise das entrevistas utilizaremos a linha das Representações Sociais, pautada na obra de Celso Pereira de Sá.*

Percebe-se que ao longo dos últimos 20 anos têm-se tido uma preocupação significativa com relação ao conteúdo da Educação Física escolar. Vários estudos vêm apontando no sentido de ampliar este debate, tendo como uma de suas preocupações a não restrição deste conteúdo aos esportes institucionalizados e a tentativa de vislumbrar outros conhecimentos significativos que possam ser desenvolvidos no âmbito - escolar.

Há mais de cinco anos, venho trabalhando na área de Educação Física, fazendo da atuação no campo do lazer, o meu trabalho e base para reflexão. No início, muito mais que o verificado atualmente, essa atuação foi marcada por uma série de “preconceitos” do próprio meio, que só a prática “diária” e o contato com as crianças foram se encarregando de modificar. O principal deles era o questionamento da validade de desenvolver experiências numa área que sempre foi considerada menor.

Como professora, sempre procurei aliar atuação específica à observação e análise que minha formação acadêmica – na área de Educação Física – permitia. Comecei a sentir necessidade, no entanto, de realizar uma reflexão mais sistematizada sobre os “valores” que cercam as ações de professores de Educação Física, voltados para o desenvolvimento de atividades no campo específico da Ludicidade.

O brincar, principalmente aquele que pode ser desenvolvido como conteúdo da Educação Física, ainda se encontra bastante marginalizado na vida cotidiana da escola. Provavelmente, sua pouca utilização possa estar ligado à idéia de ser percebido como “algo não sério”, que não possui potencial educativo e como tal, não deveria ser uma preocupação da escola.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.

Sabemos hoje que, pelas próprias circunstâncias do mundo “eletrizado” em que vivem as crianças e jovens, não se pode querer orientá-los com significação se não há preparo para isso. Não adianta criticar a televisão e suas programações, sem propor alternativas de superação; não basta criticar a pedagogia dos brinquedos e dos jogos eletrônicos dos computadores se não há um conhecimento profundo desses objetos e das condições para utilizá-los corretamente; não adianta apenas criticar os pais que já não brincam mais com os filhos se não oferecemos conscientização e condições para fazê-los melhorar; da mesma forma, não adianta falar, criticar os problemas das escolas, como evasão repetência, desinteresse, falta de relacionamento, dominação, autoritarismo do sistema, se não apresentamos propostas de mudanças reais e convincentes.

Todos sabemos que os alunos gostam de professores que sabem participar, sabem transformar suas aulas em trabalho - jogo (seriedade e prazer), que sabem desafiar, aproveitar cada momento, cada situação para debater, discutir e proporcionar a aprendizagem significativa. Sabemos também que quando os alunos gostam do professor acabam gostando daquilo que ele ensina e se esforçam cada vez mais para aprender e não decepcionar. Quando uma criança sente que é amada, respeitada pelo professor e pela escola, sua permanência nela se fortalece, e só uma causa muito forte a faz abandoná-la.

Cabe ao professor de educação física, principalmente do ensino fundamental, estar preparado para atuar num contexto lúdico. Devem ser animadores, guias, desafiadores e estimuladores de possibilidades. A criança deve gostar do professor, não apenas porque mantém uma boa convivência com ele, mas porque descobre nele verdadeiras fontes de informação. Para tanto, é preciso ter um bom domínio do conhecimento específico, do contexto, além do gosto e da paixão pelas crianças e pela convivência com elas.

Quando falamos da necessidade de uma transformação do educador, identificamos uma certa peculiaridade formada na observação do jogo da criança de uma nova maneira, valorizando uma atividade que tem sido relativamente desprezada e desprestigiada no universo escolar , talvez, justamente pelo profissional da educação física ter desvalorizado, pessoalmente, a condição de brincar, por não encará-la com a seriedade que merece.

O termo “sério” parece ter assumido apenas a conotação de sisudez, ligada ao procedimento dito maduro, especialmente relacionada ao comportamento do adulto, deixando de ser associado às possibilidades de interação infantil.

Mas, a criança leva muito à sério sua brincadeira, no sentido de que os trabalhos de reflexão e de criação são elementos constantes no ato de brincar. No entanto, com as expressões do cotidiano, com a consideração do jogo contrário ao trabalho, com a visão de que a escola é um espaço de trabalho e que brincar é uma perda de tempo, a criança parece estar perdendo seu espaço de brincar, tanto interna quanto externamente, além de ver entregue a julgamentos de mérito o próprio ato de brincar.

Algumas razões para isto são enunciadas por Carneiro (1990) que atribui, entre outros fatores, ser a brincadeira rotulada e encarada de forma menosprezada, apenas como “passatempo”. Por outro lado, a origem latina da palavra jogo (originalmente “ludus, ludere”) expressa, em sua evolução, uma idéia de não seriedade.

Apesar das crianças manterem as necessidades motrizes relativas às diferentes faixas etárias e demonstrarem os corpos vivos e ativos, ignorando as coisas ditas “sérias” da vida, estão cada vez mais cedo, introduzidas numa perspectiva de sublimação da expressão lúdica, em prol de utilidades e finalidades pré - estabelecidas, que não a do brincar, levado por muitas delas à sério.

Passos (1995) elucida-nos na compreensão das atividades lúdicas como sendo um conjunto de elementos em constante transformações, que cria espaço de jogo entre o real e o imaginário conforme a cultura, história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se inserem.

Refletindo sobre a prática por parte do professor de educação física, enquanto atividade de caráter valoroso ou não, a estudiosa Gisele Maria Shuwartz (1998), também se pergunta sobre os possíveis motivos para esta ocorrência.

Ela destaca que há uma dificuldade dos professores em reconhecerem o papel que a brincadeira e a expressão lúdica podem representar para o desenvolvimento infantil. Esta dificuldade pode estar ligada à falta de conhecimento deste campo de estudo; à desatualização do profissional com relação às questões referentes ao ato de brincar da criança ou a perda de interesse do professor em enfatizar o lúdico essencial contido nas brincadeiras, visto que o mesmo também pode ter aprendido a secundarizar as suas emoções, seus prazeres, seus desejos, não enfatizando o lado lúdico de sua própria vida.

Para tanto, este projeto de dissertação do Mestrado da UGF, que ainda não foi testado à nível piloto, considera que tais relevâncias discutidas possuem uma conotação ainda não esclarecida sobre a questão: A Educação Física possui ou não uma conotação “não séria” para professor de educação física?

Discutir alguns elementos para uma “pedagogia da animação”, alternativa educacional que considere as relações entre o lazer (lúdico), o professor de educação física e o processo educativo, é o objetivo deste estudo.

Diante deste objetivo questiona - se: Qual a representação do lúdico pelo professor de educação física?

Percebe-se claramente que há uma restrição do lúdico na escola, isto é, uma falta de conhecimento e compreensão do seu verdadeiro sentido para as crianças, os professores e demais atores envolvidos no processo educacional.

*“A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo o ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade”. (ALMEIDA, 1998, p.31-32)*

Este estudo será realizado dentro de uma abordagem qualitativa, baseado no autor Celso Pereira Sá (1996), na linha das Representações Sociais. Buscará respostas as suas questões através de observações em aulas de Educação Física, por acreditar que conseguimos através do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, observá-lo com profundidade captando as ações dos informantes no seu meio natural.

Realizarei entrevistas semi - estruturadas com professores de educação física (de geografia ainda não definidos). Optei por este tipo de técnica, visto que possibilita a realização de um roteiro para que as informações sejam coletadas, oferecendo ao entrevistador a liberdade de orientar a mesma num tom informal, explorando, aprofundando e elucidando as questões que achar mais conveniente.

Para a interpretação dos dados, utilizarei a teoria da análise de discurso.

Algumas considerações finais acerca do tema nos faz compreender a necessidade de se recuperar o verdadeiro sentido da palavra “escola”: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação; é preciso também repensar a formação do professor, para que reflitam cada vez mais sobre a sua atuação e adquiram cada vez mais competência, não só em busca do conhecimento teórico, mas numa prática que se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para poder transformar.

Num primeiro momento organizei um piloto, com algumas perguntas, que futuramente utilizarei na entrevista semi – estruturada.

Entrevistada : Professora de educação física Lana Virginia Carneiro Peres

O que é o Lúdico para você ?

R: Lúdico é aquilo que é prazeroso. São atividades que realizo com satisfação, de forma livre e sem pressão, longe da obrigatoriedade e relacionada a alegria.

Como você trabalho o Lúdico no ensino fundamental ?

R: Através do jogo, utilizando também o interesse dos alunos para realizar atividades que eles gostem e sintam satisfação em fazer. E permitindo também que os alunos expressem seus interesses e sempre que possível, utilizar esses interesses transformando-os em conteúdo da aula para que dessa forma possamos conduzir as atividades de maneira mais prazerosa possível.

**Obs.**

A autora, profa. Patrícia dos Santos Trindade Nascimento é mestranda na U.G.F.

**Referências bibliográficas**

ALMEIDA, P. N. de.(1998). Educação Lúdica técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. P. 31-32.

CAMARGO, L. O. L. (1992). O que é lazer. São Paulo: Brasiliense.

CARNEIRO, M.A.B.(1990). A criança, o lúdico e a formação do educador. Cadernos do

EDM – comunicações e debates.São Paulo: FEUSP / EDM.

HUIZINGA, J.(1971).Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.

MARCELLINO, N. C. (1987). Lazer e Educação. Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (1990). Pedagogia da Animação. Campinas: Papirus.

ORLANDI, E. P. (1999). Análise de discurso – Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

PASSOS, K. C. M. O lúdico essencial e o lúdico experimental: o jogo nas aulas de Educação Física ( Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.

Sá, C.P. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

SCHUWARTZ, G. M. (1998). O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a Sublimação do lúdico. Belo Horizonte: Licere. P. 66 – 76.

TEVES, N.(org.).(1992). Imaginário Social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus.

**ANÁLISE HISTÓRICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

**NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Profa. Viviane Vieira de Freitas**

**Resumo:** *Este trabalho traz uma análise histórica das relações de gênero socialmente construídas entre o magistério e o universo feminino, revelando a impossibilidade das mulheres ingressarem na formação profissional na área de Educação Física, quando o curso foi criado em instituições militares. Somente em meados do século XX, o acesso aos cursos universitários foi aberto às mulheres, ainda que de forma limitada, decorrente das condições subalternas a que elas foram submetidas historicamente. Apesar de conquistar a inserção no mercado de trabalho, ainda há outros desafios, como a distinção salarial e restrição do campo da Educação Física ao universo masculino.*

**Palavras chaves**: Educação Física, gênero, formação profissional

Originalmente, a educação brasileira estava sob a ação pedagógico-evangelizadora exclusiva dos Jesuítas. Esta atuação docente era permitida somente para o universo masculino e perdurou do século XVI ao XVIII com uma forte organização, poder e autonomia no seu trabalho. Com a abertura das escolas elementares para as camadas populares, foi necessário aumentar a mão-de-obra para atender a demanda, surgindo os colaboradores leigos. Somente em 1824, após a criação da primeira Constituição, surgiu a primeira lei que oficializou a Educação como gratuita e extensiva a todos, inclusive às mulheres, que até este momento só tinham acesso à educação religiosa através dos conventos. “Pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas” (Demartini & Antunes in Hypólito, 1997, p. 59).

Portanto, a inserção da mulher no magistério foi simultânea à formalização do sistema educacional no início do século XIX (Louro, 1989) e ao desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista (Hypólito, 1997). Nesse período de forte influência da Igreja Católica na Educação, não era permitido que os tutores fossem de sexo diferente dos alunos, sendo este um dos motivos pelos quais se admitiu à mulher iniciar sua atuação pedagógica, ao mesmo tempo em que lhe era dada a oportunidade de expandir sua própria instrução. Na metade do século XIX, foram instituídas as primeiras escolas para preparar professores/as para prática docente - as chamadas Escolas Normais - que recebiam inicialmente homens e mulheres, sendo esta uma inovação para a época. Este curso representava a única oportunidade para as mulheres que pretendiam prosseguir seus estudos após o ensino primário1, visto que o nível secundário2 era privilégio apenas dos homens e somente eles podiam ingressar no nível superior.

Nesse contexto histórico, em 1851 a ginástica foi incluída nas atividades das escolas primárias e em 1855 foi estendida ao ensino secundário do Colégio Pedro II, introduzindo oficialmente a Educação Física nos currículos escolares. Em 1876, através do Decreto nº 6370 os “exercícios graduados de ginástica e princípios gerais de Educação Física” foram inseridos também nos cursos das duas Escolas Normais criadas no Município da Corte. Uma nova regulamentação em 1882 trouxe outras determinações para a área. A primeira delas foi a “extensão obrigatória a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura”. Tal decreto revela que inicialmente a Educação Física também estava restrita ao universo masculino, reproduzindo o imaginário social do homem como ser forte, agressivo e ágil. Apesar de ter sido estendida para as mulheres, a prática de atividade física reproduzia estereótipos sexuais e desigualdades de gêneros na sua função de reforçar a visão de que à mulher pertencia exclusivamente as obrigações de aprender a cuidar do lar e dos/das filhos/as. A segunda determinação insere a “ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas”. Revelada a falta de identidade da Educação Física, esta determinação mostra a confusão que se estabelece entre a prática cotidiana das crianças no espaço escolar e a proposta pedagógica dessa área. Por ter se apropriado do corpo teórico de diversas outras áreas ao longo de sua história, a Educação Física tem reproduzido uma visão funcionalista, mecanicista, tecnicista e fragmentada do ser humano. Por isso a impressão que se tem é “que ela perdeu ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade” (Oliveira, 1994). A outra determinação é de “equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”, revelando que desde sua origem no espaço escolar, as pessoas atuantes nessa área tem sido alvo de preconceitos e estereótipos que dicotomizam corpo e mente, quando são reduzidos a dirigentes de uma atividade “meramente” prática e desprovida de capacidade intelectual.

Tudo isso gerou a necessidade de ser criada em uma Escola Profissional de Educação Física que preparasse e selecionasse professores para os estabelecimentos de ensino. Em 1929, um projeto de lei elaborado por uma comissão de vários militares, colocou em funcionamento, sob as severas críticas da Associação Brasileira de Educação, o Curso Provisório de Educação Física no Centro Militar de Educação Física, mais tarde transformado em Escola de Educação Física do Exército, apresentando as seguintes sugestões:

1. Convém ser criada pelo governo federal a Escola de Educação Física, tendo, entre outros objetivos, o fim precípuo de preparar instrutores civis destinados às escolas primárias, secundárias e normais do País, conforme acordo que se fará, com os governos dos Estados.
2. Esse Instituto será anexo a Universidade do Rio de Janeiro.
3. Como ele ainda tardará a fornecer os instrutores necessários, o governo federal deve ficar autorizado desde já a contratar técnicos e a pô-los, sem ônus, a disposição dos Estados de menores recursos. Esses técnicos se incumbirão de neles orientar a Educação Física, junto as respectivas diretorias de Instrução Publica.
4. Tanto os professores do Instituto acima projetado como os técnicos a que se refere a sugestão anterior, serão escolhidos dentre indivíduos, nacionais ou estrangeiros, que tenham certificados de institutos de Educação Física de reputação mundial.
5. Para a regulamentação do Instituto em projeto e para a indicação dos estabelecimentos onde devem ser buscados os técnicos necessários, convém ser criada uma Comissão de Educação subordinada ao Ministério do Interior, e composta de membros honorários representando os educadores, os médicos e os especialistas em Educação Física. (grifos da autora)

Cabe ressaltar que a formação dos primeiros profissionais nessa área se deu em instituições militares, o que caracterizou a “Educação Física brasileira como filha natural do militarismo” (Freire, 1989, p.209). As duas grandes áreas de influência, a biomédica e a militarista, contribuíram para que o corpo fosse visto de forma fragmentada e distanciada das questões sócio-culturais que lhe são inerentes (raça, classe, sexualidade, gênero etc.). Nesse contexto, torna-se necessário romper com a visão cartesiana que dicotomizou corpo e mente, considerando os sujeitos em sua complexidade, sendo esta uma discussão inevitável durante a formação profissional.

Outra questão a ser destacada, são as relações de gênero que se estabeleceram nesta formação, visto que oficialmente era exclusiva aos militares homens, deixando as mulheres à margem desse processo de formação profissional. Somente em 1943 foi criada na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, o que tornou possível o acesso de mulheres a essa área. Entretanto cabe lembrar que ao universo feminino só foi permitida a educação formal em meados do século XIX. Até o início do século XX o acesso delas era ainda muito limitado, considerando que no final deste mesmo século, quase dois terços do total de mulheres ainda eram analfabetas (Almeida, 1996).

Esses fatores, aliados ao imaginário social de que a Educação Física era uma atividade para homens, pois a eles pertenciam as características necessárias ao exercício dessa profissão como força, agilidade, agressividade etc., contribuíram ainda mais para a demora da inserção feminina nessa área.

Até a década de 30, o magistério foi a única profissão feminina socialmente respeitada e institucionalizada. As reivindicações das mulheres ganharam maior visibilidade na segunda metade do século XX, quando os movimentos feministas tiveram maior destaque aqui no Brasil (Almeida, 1996). Somente na década de 70, a sociedade brasileira, ainda muito conservadora, começou a olhar essas verdadeiras revoluções feministas com outros olhos, não aceitando mais passivamente a imagem de reprodutoras sem direito ao prazer, não só sexual, mas o de viver a vida sem tantos tabus e preconceitos que as reprimiam fortemente. Dessa forma, essas lutas representaram a conquista pelos direitos de cidadãs, através da participação política e ingresso no mercado de trabalho.

Da década de 70 em diante, a atuação profissional feminina em outras áreas vem crescendo gradativamente, o que tem provocado uma mudança no perfil da mulher considerada frágil, submissa, procriadora e símbolo da maternidade, para a mulher lutadora, muitas vezes vítima das desigualdades sociais provocadas pelas relações de gênero. Esse movimento de ingresso das mulheres nas carreiras técnico-científicas se deu a partir das mudanças de valores culturais decorrentes dos movimentos políticos sociais desse período (Bruschini & Lombardi, 2000). Entretanto, apesar das conquistas dos anos 80 e 90, dados recentes constatam que o peso maior de mulheres encontra-se ainda em ocupações tradicionalmente consideradas femininas como magistério, enfermagem e nutrição.

Sem dúvida a expansão da escolaridade das mulheres, em conseqüência do seu ingresso maciço nos diferentes cursos universitários, representa um avanço na luta contra as desigualdades de gênero. Porém, há muito a ser conquistado. Permanecem em nossa sociedade muitos padrões sociais conservadores. A discriminação sócio-sexual no trabalho, evidenciada muitas vezes pela sutil restrição do mercado de trabalho na área da Educação Física ao universo masculino; a distinção salarial decorrente da lei da oferta e daprocura, na qual a mulher se submete à salários inferiores aos dos homens etc. Subsistem ainda a repressão e violência conjugal, as múltiplas jornadas de trabalho feminino, que continuam assumindo as atividades domésticas, de mãe, de profissional entre outras, sabendo de antemão que dificilmente terão algum apoio entre outros fatores que precisam ser transformados em nossa sociedade.

**Notas**

Atualmente equivale às primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)

Atualmente equivale ao ensino médio

Profissões de nível superior de prestígio como a Medicina, Arquitetura, Direito e Engenharia..

Atualmente, as mulheres representam 56% do grupo universitário da UFF. Dado retirado do Jornal O Globo em 15/02/2001.

**Obs.** A professora é Mestranda em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde -NUTES/UFRJ,

Especialista em Educação em Saúde Pública - ISC/UFF e Prof. de Educação Física da R. Pública RJ

**Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa, nº. 96, fev., 1996, pp. 71-78.

BRUSCHINI, Cristina & LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, nº. 110, jul., 2000, pp. 67-104.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. Educação e Realidade, vol. 14, nº 2, jul/dez, 1989, pp. 31-39.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1994.

**AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENTENDIMENTO DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DOS IDOSOS POR PARTE DOS ALUNOS:**

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Profa. Gabriela Aragão Souza de Oliveira**

**Resumo:** *Conhecendo a importância que a Educação Física Escolar pode desempenhar na formação dos alunos, procurou-se através das aulas de Educação Física de uma bimestre para uma turma do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola particular em Nova Iguaçu, discutir-se sobre a prática de atividade física dos idosos do bairro Santa Eugênia, onde a escola se situa. Trabalhamos com entrevistas formuladas e realizadas pelos alunos sobre a prática de atividade física dos idosos nos espaços públicos ou privados do bairro. Identificamos depois de nossa análise em sala de aula, que a maioria dos idosos que não praticam atividade física são os que não têm conhecimento da importância desta prática e que mesmo os idosos que fazem algum tipo de atividade física, praticam apenas por prescrição médica, relacionando a atividade física com a saúde, não reconhecendo os multifatores que influenciam na aquisição de saúde. O trabalho proporcionou aos alunos, desmistificarem os preconceitos que tinham em relação à prática de atividade física por parte dos idosos, além de refletirmos sobre a necessidade dos equipamentos urbanos públicos do bairro para que esta prática seja mais difundida entre os idosos.*

Velho, caduco, gagá, inútil, coroa, quadrado, ultrapassado, da antiga, do arco da velha, da velha guarda... Todos nós já nos deparamos, pelo menos uma vez em nossas vidas, com um dos rótulos ou expressões estigmatizantes a respeito dos idosos, seja rotulando um familiar, um colega de trabalho ou a nossa própria pessoa. Para envelhecer não é necessário noventa anos é necessário sim o desuso, o fazer que pareça velho, o obliterar-se.

Elza Berquó, em 1996 nos alertava sobre a grande população de idosos que iríamos encontrar em nossas cidades no século XXI, para ela na virada do século o Brasil teria 82% de seu contigente de idosos vivendo em cidades, chamava atenção das cidades e pedia que elas se aparelhassem no intuito de oferecer recursos de várias ordens demandados para os idosos. Hoje, continuamos assistindo ao descaso com idoso. Dado a diminuição na taxa de fecundidade e da mortalidade mundial, a tendência é que o mundo envelheça (IBGE,1998), sendo cada vez mais necessário que os órgãos públicos, os formuladores de políticas sociais e a sociedade de maneira geral, se interessem pela questão do idoso.

Os interesses econômicos se sobrepõem as necessidades das pessoas, os idosos são vistos como encargos que a sociedade tem de cumprir. Não se pensa nos idosos pela experiência de anos de trabalho, e sim pela incapacidade de produção, capacidade esta determinante numa sociedade capitalista. Assim, não respeitamos o idoso como cidadão historicamente construído e inserido na sociedade em todas as suas instâncias, a começar pela família que o renega e o trata à margem de suas decisões quotidianas.

Para Renato P. Veras (1994) “na velhice, a manutenção da autonomia está intimamente ligada à qualidade de vida” (1). Consideramos que envelhecer com qualidade de vida, rompendo barreiras impostas por uma sociedade produtivista, que se utiliza e explora o homem no momento que ele está inserido no processo de produção, é um exercício de cidadania e que pode e deve começar a ser percebido já na fase escolar.

A promoção da saúde põe ênfase na questão da autonomia, que “representa nível de liberdade ou independência que o indivíduo apresenta para suprir necessidades básicas de seu cotidiano, sem precisar recorrer ao auxílio de terceiros” (Castanheira, Teixeira e Lima, 1990).

A promoção da saúde pode ser vista como uma resposta às críticas ao conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) “como um completo bem estar físico, mental e social e não apenas como ausência de doenças”. Esta concepção é criticada por seu caráter estático e subjetivo, pela sua limitação à esfera individual e a não referência a dois outros fatores que afetam a saúde como o meio ambiente e a transcendental propriedade da mente humana. Consideramos saúde como resultado de multifatores não somente como relação causal com a atividade física, mas como resultado das condições de habitação, renda, trabalho, alimentação, lazer, acesso aos serviços de saúde, acesso e posse da terra, etc. ( Faria Júnior,1991).

A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) sustenta que o compromisso por excelência da escola brasileira é com a construção da “cidadania” (Brasil, 1997). E segundo os parâmetros curriculares, os alunos devem conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão”(Brasil, 1997b).

Na área da educação, a lei que trata da política nacional do idoso, tem como uma das ações governamentais inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos”(BRASIL,1996).

A disciplina Educação Física na escola tem como um de seus propósitos incluir questões que aproximem o ensino da educação física e a prática de atividades físicas com a vida cotidiana, tratando de um tema ausente nos currículos escolares que é o de preparar também os jovens para compreender e refletir sobre o envelhecimento da sociedade brasileira.

O envelhecimento enquanto um processo multidimensional merece uma abordagem multidisciplinar, propiciando condições aos jovens de conscientizarem-se, preparando-os para enfrentar questões impostas por barreiras cronológicas e discriminatórias (BRASIL,1997b). Desmistificando o envelhecimento e fazendo com que os alunos incluam a atividade física como prática permanente, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Os Parâmetros Curriculares consideram como fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidade de expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Desta forma a proposta é de se desmedicalizar a saúde, incorporando então a educação para a saúde, considerada como uma categoria pedagógica.(ibid.).

**A escola, os alunos e o bairro que fizeram parte deste trabalho**

O Instituto Educacional Teixeira Carelli Leite é uma escola particular, situada no município de Nova-Iguaçu/RJ, tendo aproximadamente seiscentos alunos, divididos no ensino infantil, ensino fundamental e médio, que estudam nos turnos da manhã e da tarde. A Educação Física curricular é ministrada apenas no segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série), a escola não segue nenhum critério de seleção de conteúdo para a disciplina, apenas faz exigência quanto as avaliações bimestrais que devem ser divididas em três etapas: um trabalho, uma prova teórica e uma prova prática, o que de certa forma permite ao professor desenvolver práticas pedagógicas tendo em vista seus compromissos políticos com os alunos, com a escola, com a comunidade e com a sociedade.

Em 1999, pelo quarto ano consecutivo lecionei na escola para a mesma turma, que estava na 8º série, turma esta composta de 20 alunos, e como durante esse tempo havíamos discutido com eles questões referentes a educação, a educação física e a promoção da saúde, decidimos com a turma que durante o primeiro bimestre faríamos um trabalho de campo sobre um assunto de interesse dos alunos. Decidimos então, discutir sobre a prática de atividade física dos idosos.

O primeiro passo foi conhecer o bairro Santa Eugênia onde o trabalho se realizaria. Os alunos percorreram o mesmo, e identificaram que ele possui três escolas públicas e duas particulares, o comércio se constitui de duas padarias, uma empresa de ônibus e um hipermercado. Reconhecendo a atividade física como um dos fatores da Promoção da Saúde, argumentávamos a questão da falta de espaços públicos para à prática de atividade física no bairro, já que o mesmo não possui nenhuma praça ou área de lazer para tal prática, apenas a quadra de uma escola de samba (Leões de Iguaçu), que é liberada uma vez por semana para a comunidade e o SESC (Serviço Social do Comércio), que dispõe de diversas atividades como a natação, hidroginástica, yoga, ginástica corretiva, ginástica localizada, musculação; porém a dificuldade é arranjar vagas nestas turmas, que segundo os moradores do bairro é difícil, tendo para conseguir uma vaga nestas atividades, que acordar de madrugada e enfrentar filas, além de pagar taxa mesmo sendo sócio.

Os alunos questionaram o fato de quem não tem condições de pagar, além da falta de conhecimento para a prática autônoma. E que por todos estes fatores, viam os moradores do bairro e principalmente os idosos sem vontade, disposição ou compreensão da importância desta prática como um dos fatores referentes à Promoção da Saúde.

Sabemos que preconceitos, estereótipos e discriminações aparecem com mais vigor quando à idade se combina outras categorias como gênero, raça e classe social, parece-nos superficial então a veiculação pela mídia dos benefícios da prática de atividade física sem a menção sobre as dificuldades de prática dessas minorias, dificuldades pautadas por inúmeros fatores desde econômicos até sociais.

Shannon e Etkin (1994), ressaltam a dificuldade dos programas de atividade física regular atingirem indivíduos de baixo nível econômico, e apontam como barreiras a pobreza, qualificação e formação de equipe, inflexibilidade, temor e sub-cultura. O que ajuda a corroborar nossa intenção enquanto professora de apresentar aos alunos todos os fatores, que envolvam a prática de atividade física informal dos idosos de um bairro de classe média baixa, que eles conhecem e vivenciem à realidade enquanto moradores, parentes, vizinhos e enquanto futuros idosos.

**Mas afinal, qual o objetivo deste trabalho na escola**

Procurar compreender com os alunos desta escola particular, como pessoas consideradas idosas do bairro Santa Eugênia em Nova Iguaçu percebiam a prática de atividades física e como a relacionavam com a saúde. Fazer uma reflexão à respeito da influência dos equipamentos urbanos públicos (2) na adesão e no abandono da prática de atividade física por parte dos idosos, além de permitir que os estudantes façam reflexões críticas sobre a prática de atividade física fora do ambiente formal da escola.

**O trabalho de campo**

Utilizamos como instrumento um questionário semi-estruturado, elaborado a partir de discussões sobre o objetivo do trabalho com as seguintes questões situadas: Qual é o seu nome?; Qual a data do seu nascimento?; Qual é o seu endereço?; Você trabalha? (se a resposta for não ou aposentado, escrever a profissão que exerceu); O que você faz no seu dia a dia?; Qual é o seu grau de escolaridade?; Você prática alguma atividade física?; Qual o nome da atividade física e quantas vezes por semana?; Você conhece um lugar no seu bairro para a prática de atividades físicas?; Para você, quais os motivos que levaram você a praticar atividade física e se não pratica ou abandonou, explique seus motivos?; Você sentiu mudanças depois que começou a praticar atividade física?; Para você, o que uma pessoa deve fazer para ter uma vida saudável?

As entrevistas foram realizadas após algumas orientações da professora, a saber: a) explicar para o entrevistado o objetivo do trabalho e apresentar a declaração elaborada pela professora e pelas diretoras autorizando o aluno à realizar as entrevistas. b) a entrevista seria realizada somente se o entrevistado tivesse tempo para as respostas e, se ele no caso de abordagem nas ruas do bairro não tivesse praticando atividade física. c) o entrevistador não poderia interferir nas respostas dos entrevistados, deixando que os entrevistados respondessem de próprio punho o questionário, apenas orientando quando solicitado e transcrevendo as respostas se o entrevistado fosse analfabeto e d) cada aluno teria que realizar pelo menos quatro entrevistas com os idosos do bairro Santa Eugênia.

Ao final de quinze dias, foram entrevistados oitenta e dois idosos, sendo que destas entrevistas, quatro foram eliminadas por não corresponderem as orientações previamente estabelecidas.

**Descrição dos resultados**

Após a análise das entrevistas (3) feita pela turma: dos 78 idosos entrevistados, apenas 43% praticavam atividade física, enquanto 57% não praticavam atividade física. Dentre os 33 idosos que praticavam atividade física, 24 eram do sexo feminino e 9 eram do sexo masculino4). Das 24 idosas, 19 caminhavam, 2 pedalavam, 1 fazia ginástica de academia e 1 fazia alongamento. Dos 9 idosos, 3 caminhavam, 2 faziam natação, 1 jogava futebol, 1 corria, 1 fazia hidroginástica e 1 cavalgava. Ficou claro para nós, que a caminhada é a atividade física mais praticada pelos idosos do bairro, pois dos 33 entrevistados que praticam atividade física 68% faziam caminhada. Acreditamos, que isso deve-se ao fato de que é uma atividade sem custo, que pode ser realizada em grupo ou individualmente e sem muito esforço físico, além disso necessita apenas do espaço físico das ruas do bairro.

Verificamos o grau de escolaridade dos entrevistados, com o intuito de investigar se o mesmo influenciava ou não na prática de atividade física. Encontramos uma significativa diferença entre o grau de escolaridade do sexo feminino em relação ao masculino. Das senhoras entrevistadas, nenhuma tinha iniciado o curso superior e sete eram analfabetas, já entre os senhores entrevistados, três tinham iniciado seus estudos a nível de terceiro grau e dois eram analfabetos. Fato este que não nos espanta, pois até algumas décadas atrás, a mulher não recebia incentivo para avançar nos estudos, sendo muitas vezes recriminadas se quisessem concluir os estudos, já que a sociedade impunha que o objetivo maior de sua vida era casar, ser mãe e cuidar da família.

Mas, embora os homens entrevistados para este trabalho, tenham um grau de escolaridade superior ao das mulheres; isto não resultou em uma maior adesão por parte deles na prática de atividades físicas regulares e nem no entendimento desta como um dos fatores para aquisição de saúde.

Analisando as entrevistas e discutindo estas com os alunos que conheciam bem o bairro e a maioria dos idosos entrevistados para o trabalho. Concluímos que os idosos que não praticavam atividade física (45 ao todo), justificavam seu sedentarismo por falta de tempo, pelas poucas condições oferecidas pelo bairro para a prática de atividade física e pelo até o não relacionamento da atividade física como um dos fatores de aquisição de saúde, que para muitos dos idosos sedentários esta é apenas vinculada a ausência de doenças.

Já os idosos que praticavam atividade física regularmente, os principais motivos para a adesão desta prática, são a prescrição médica e a crença de que saúde e atividade física tenham uma relação causal.

**Conclusão**

Sabemos que o cenário para a atividade física com os idosos, deve estar marcado por um horizonte de solidariedade entre familiares, entre gerações, entre amigos, entre professores, ou seja entre a sociedade em geral. Desta forma, temos que buscar garantir alegria, saúde, bem-estar, diminuição do estresse, reabilitação e socialização que são as razões mais apresentadas para a participação em qualquer tipo de atividade física regular pelos idosos. Apresentando para os alunos, através de nossas aulas nas escolas particulares e públicas, que o avanço da idade é natural da vida, procurando desmistificar os preconceitos referentes aos idosos, como um grupo que está fora do contexto social e salientando a necessidade da compreensão sobre um atendimento adequado e de qualidade para os idosos, segundo suas especialidades e prioridades, principalmente no que diz respeito a autonomia quotidiana dos idosos.

O trabalho objetivou levar os alunos a serem capazes de analisar no contexto da sociedade em que vivem, que o envelhecimento é normal, e que deve sim ser relacionado com a prática de uma Educação Física permanente. Ressaltamos, enquanto educadores a necessidade de desenvolvimento de propostas que visem a integração intergeracional., incutindo na sua prática pedagógica uma educação física escolar comprometida com a promoção da saúde, compreendendo que a educação física precisa fazer parte do cotidiano das atividades de tempo de lazer e de vida das crianças, jovens, adultos e idosos.

**Obs:**

A autora é mestranda em Educação Física na Universidade Gama Filho e Especialista em Educação Física Escolar/UFF/RJ.

**Notas:**

(1) Segundo Ferreira, 1982 apud Alves Junior (1982), por não haver consenso alguns preferem considerar a qualidade de vida, como algo indefinível, pois esta dependeria das necessidades básicas que variam para cada país, região ou grupo.

(2) A escola está situada neste bairro e a maioria dos alunos desta turma residem neste bairro, por isso a escolha do bairro com campo de coleta de dados para o trabalho

(3) Estamos entendendo neste trabalho equipamentos urbanos públicos, a saber: as praças, os aparelhos de ginástica e lazer localizados nestas praças, etc.

(4) É importante ressaltar que a significativa diferença no número de mulheres e homens entrevistados, deu-se pelo fato de que as mulheres foram mais solicitas para as entrevistas, enquanto os homens foram mais fechados para as mesmas.

**Referências Bibliográficas:**

ALVES JUNIOR, EDMUNDO DRUMMOND. O Idoso e a Educação Física Informal em Niterói, dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

BERQUÓ, ELZA. Algumas considerações demográficas sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: Anais do I Seminário Internacional “Envelhecimento Populacional – uma agenda para o futuro”. Brasília: MPAS, SAS, 1996.

BRASIL, Lei 8842, de 4 de janeiro de 1994. Direitos da Terceira Idade, Rio de Janeiro: Auriverde, 1996.

BRASIL, LEI 9394 de 20 de novembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Rio de janeiro: Auriverde,1997a.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física, Secretaria do Ensino Fundamental: Brasília, 1997b.

CASTANHEIRA, ELEN ROSE L., TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues, LIMA, Angela Maria Machado de. Envelhecimento e Ação Programática: da necessidade a construção de um objeto. In: Scraiber, Lilia Blima (org.). Programação em saúde hoje. São Paulo: Huatec, 1990.

ETKHIN, SHANNOU E. Reaching the hard to reach: active living programs for low socioeconomic individuals. In: Quinne y, Arthus, Gavvin, Lise, Wall, A.E.Ted (eds.). Toward Active Living: Champingn.

FARIA JUNIOR, ALFREDO GOMES DE. Educação Física, Desporto e Promoção da Saúde. Oeiras: Câmara Municipal, 1991.

VERAS, RENATO PEIXOTO. Envelhecimento populacional no mundo e no Brasil. Advir, Rio de Janeiro, n.3, p.37-44, mar.1994.

**ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS A ATIVIDADE FÍSICA**

**E ÀS COMUNIDADES CARENTES**

**Prof. Ms. André Malina**

**Prof. Sílvio de Cassio Costa Telles**

**Resumo:** *No presente trabalho verificaremos em qual medida projetos comunitários que tem a educação física como eixo fundamental de sua proposta influenciam os atores do contexto escolar, por proporem a mediação de elementos utilizados na EF escolar através de uma prática periódica. Para tanto, optamos pelo Projeto denominado “Criança Feliz” (PCF), ocorrido no período compreendido entre 1996 e 1998. Segundo as diretrizes do PCF, a educação física não teria um caráter performático e sim ‘oportunizador’, tentando fugir do sistema escolar, que é formal. Ressalta-se que pela concepção-matriz e alienação na prática de suas atividades junto às comunidades escolhidas, o PCF tornou-se um reforçador da EF escolar reprodutora dos conceitos hegemônicos. Assim sendo, o presente trabalho não pretendeu esgotar críticas pertinentes a tais Projetos, e sim abrir espaço para que futuras relações entre Projetos extrínsecos à escola, mas que influenciam o público envolvido com ela, sejam melhor implementados e analisados.*

**Introdução e descrição do Projeto Criança Feliz ...**

Os projetos de políticas públicas que tem a educação física como seu eixo fundamental, propiciam análises no âmbito dessa área de conhecimento e permitem o surgimento de estudos sobre a prática da EF nos espaços escolares e comunitários. Tais espaços são interligados porque muitas pessoas que vivenciam esses projetos, também freqüentam a escola.

Na escola, as pessoas atuantes no processo ensino-aprendizagem da EF escolar encontram problemas e contradições em sua prática semelhantes aos da sociedade, pois a escola faz parte dela. Um destes fatores é a influência de projetos de políticas públicas na prática da EF, que suprem ou ‘complementam’ a vivência escolar, apresentando propostas comunitárias. Estas propostas aparentemente podem visar a inclusão social por atividades de cunho recreacional e artístico-desportivas.

No presente trabalho verificaremos em qual medida projetos comunitários que tem a educação física como eixo fundamental de sua proposta influenciam as pessoas relacionadas ao contexto escolar (especialmente alunos e professores), por proporem a mediação de elementos utilizados na própria EF escolar, através de uma prática periódica, como o desporto ou a recreação. Para tanto, optamos pela análise do Projeto denominado Criança Feliz, que ocorreu num período compreendido entre 1996 e 1998, com autoria de Raul Raposo, Presidente da Superintendência de Desportos do Estado do Rio de Janeiro (SUDERJ) no Governo Marcello Alencar. Tal escolha se deu pelo fato de ser um projeto significativo para a cidade do Rio de Janeiro, e pelo fato de um dos autores do presente trabalho ter sido Supervisor do Projeto (sendo admitido em 1997, como Chefe de Núcleo), o que facilitou a coleta e trato dos dados.

O Projeto Criança Feliz (PCF), foi uma iniciativa da SUDERJ em convênio com a Integração – Obra Social do Estado do Rio de Janeiro e com o Governo do Estado, que através de práticas esportivas, recreativas e culturais, visava socializar as crianças de 6 a 14 anos que viviam em comunidades carentes, além de entretê-las enquanto estivessem fora da escola. O PCF atendeu em torno de 200 comunidades em todo o Estado do Rio de Janeiro, entre pontos fixos (aproximadamente 40) e eventos de final de semana que aconteciam em diferentes regiões.

O PCF era realizado nos turnos da manhã e da tarde, com as equipes de professores e estagiários indo até as comunidades ministrar diversas atividades. Durante três horas por turno, às crianças receberam aulas de iniciação esportiva, artes plásticas, teatro e folclore, e obtiveram noções de higiene pessoal, preservação do meio ambiente e ecologia, além de um reforço alimentar. Esse trabalho foi desenvolvido com o apoio dos líderes comunitários do local onde estavam implantados os núcleos, que propunham onde deveria se fixar o projeto, além de se responsabilizarem pela guarda do material usado durante as atividades.

A sede do PCF era na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Maracanã, no quinto andar do Estádio Mario Filho. As 40 comunidades participantes foram divididas por regiões, denominadas pólos. Cada pólo foi composto por 6 a 7 comunidades, denominadas núcleos. Cada núcleo tinha como equipe, um chefe de núcleo - professor de EF - e quatro estagiários, sendo dois de EF e dois de educação artística. O professor tinha carga horária integral das 8:00h às 11:00h e das 14:00h até às 17:00h e os estagiários optavam por um turno para trabalhar, sempre às terças e quintas feiras. Cada turno tinha até 50 crianças, salvo em casos onde a procura era muito grande, ampliando este número a no máximo 200.

À coordenação e à supervisão do Projeto elaboravam o planejamento e o implantavam na prática. Além disso, resolviam todas as questões burocráticas, como distribuição de apostilas informativas, reuniões, contratações, elaboração de eventos, uma dita ‘filosofia’ de trabalho, etc. O chefe de núcleo também tinha função primordial no PCF, pois coordenava os núcleos de seu pólo, integrava-se na comunidade, articulava-se com os líderes comunitários, tentava resolver os problemas que viessem a surgir e levava as sugestões e reclamações da comunidade à supervisão e à coordenação para que pudessem ser analisadas.

Para a operacionalização do projeto existia ainda o grupo de apoio, formado por auxiliares de trabalho, secretária, motoristas, estoquistas e um gerente geral, que coordenava toda a ação logística do projeto. Tal ação incluía compra de material, locação do pessoal de apoio, entrega de lanche, organização e reposição dos materiais utilizados nos eventos de final de semana. Constavam na folha de pagamento em torno de 250 pessoas que trabalhavam diretamente no Projeto.

Toda essa estrutura era preparada para implantação do núcleo, que seguia algumas fases até a inauguração: A primeira fase era a escolha dentre todas as comunidades que pediam o PCF, feita a partir dos critérios de necessidade e oferecimento de condições estruturais mínimas para receber a equipe. A segunda fase consistia na avaliação dos custos e, posteriormente, formação de uma equipe para atuar no novo núcleo. Após os dois momentos descritos, e já com a equipe formada, um carro de som fazia a divulgação e o professor ficava a espera das crianças no local onde aconteceriam às atividades, munido de uma ficha cadastral e uma autorização dos responsáveis pela criança, permitindo que ela participasse do projeto. Após concretizarem a inscrição, os professores davam uma camisa para as crianças freqüentarem as atividades.

**A educação física no Projeto Criança Feliz ...**

Pela orientação norteadora do PCF, discussões acerca de políticas desportivas voltadas para comunidades de baixa renda eram amplamente realizadas. Em sua maioria, essas discussões procuravam resgatar o direito ao esporte, para integrar o indivíduo ao seu meio, bem como enriquecê-lo e recuperá-lo em suas capacidades e auto-estima, perdidas ao longo do tempo pelo empobrecimento da população. O PCF dizia reconhecer que projetos sociais na área esportiva e de lazer apresentavam muitas dificuldades e limitações, tanto por parte das propostas técnicas como por parte dos profissionais e da clientela envolvida.

Isto posto, partindo de uma visão dita dinamizadora das práticas esportivas, o PCF pretendeu implantar uma proposta esportiva que visava estimular o desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes, buscando uma transformação social que permitisse a diminuição dos índices de agressividade e frustração dentro desses grupos, fatos que, segundo o PCF, eram tão reconhecidos e discutidos por diversas facções que estudavam os problemas da juventude, e em especial da juventude de baixa renda, nas grandes metrópoles e suas periferias.

Para o PCF, a prática do esporte era considerada como um componente de suma importância para a formação integral do indivíduo na elaboração das atividades esportivas e de lazer.

Segundo as diretrizes do PCF, a educação Física não teria um caráter performático e sim oportunizador, tentando fugir do sistema escolar, que é formal. Sendo oportunizador, existiria um trabalho socializante, privilegiando o coletivo em detrimento do individual. Desta forma, as atividades visavam o participante e não o vencedor, pois assim existiria um perdedor denotando, segundo o projeto, o que uma criança carente menos necessitaria.

As crianças eram divididas por faixas etárias: uma de 6 a 8 anos, outra de 9 a 11 anos e a última de 12 a 14 anos. As atividades propostas aconteceram em sistema de rodízio simultâneo, ficando um grupo realizando atividades esportivas enquanto outro participava da recreação e um terceiro desenvolvia atividades artísticas.

**Condiderações sobre o projeto ...**

O PCF aparentemente possui uma proposta tentadora, com crianças carentes participando de atividades lúdico-esportivas e artísticas, socializando-se, alimentando-se, buscando transformações pessoais e para a comunidade, etc. Cabe analisarmos mais profundamente tal proposta, para além das aparências, e participando de sua prática cotidiana.

Apesar de existir planejamento anual, mensal e semanal, o projeto não adotou nenhum referencial teórico-metodológico para tal procedimento. Apesar dos profissionais de EF envolvidos (chefes de núcleo e professores), participarem da elaboração mensal do planejamento e os estagiários da elaboração semanal, a comunidade, que é o destino das atividades planejadas, não participou deste processo em nenhum momento. Por outro lado, no planejamento do Projeto não existia a promoção da integração cotidiana entre as crianças e os seus responsáveis, pois havia uma estrutura de ócio vinculada a estas comunidades, devido ao alto índice de desemprego existente.

Houve tentativa de resgate de Jogos Populares no PCF, pois foi percebida sua importância em diversos núcleos, apesar de participantes da própria comunidade não os conhecerem. O resgate promovido, entretanto, não adotou parâmetros das atividades da cultura corporal local, nem de abordar o contexto histórico do surgimento destas atividades.

No Projeto existiam profissionais em número insuficiente para atendimento, o que tornava suas atividades inoperantes, como dois psicólogos com horário restrito. Também havia carência de profissionais para formação de equipes multidisciplinares, como assistentes sociais, filósofos, sociólogos, médicos, enfermeiros, etc.

Os pais ou responsáveis das crianças preenchiam um questionário com informações sobre o andamento do projeto, inclusive com sugestões. Muitos moradores, no entanto, não sabiam escrever, o que obrigava os anotadores a escreverem por eles.

As palestras informativas a respeito de diversos assuntos, como alimentação e direitos da criança, eram realizadas no auditório do Maracanã, sugerindo um ambiente de ‘civilidade’ para os membros da comunidade, com confortos que inexistem no seu cotidiano, como ar condicionado, cadeiras estofadas, slides, etc., dando inclusive folhas informativas sobre a palestra realizada, sabendo que muitos presentes podiam ser analfabetos.

**Conclusão...**

O presente trabalho, à guisa de conclusão, pode considerar que o PCF em nenhum momento utilizou a atividade física como instrumento para transformação social. Conforme citado, não propiciou uma elevação do patamar de consciência no seu público-alvo, mas sim um constructo retórico junto à comunidade.

Foram características críticas marcantes no PCF: superficialidade na proposta, ausência de referencial teórico-metodológico, perspectiva de manutenção do sistema sócio-político-econômico vigente que determina objetivamente o contexto social da comunidade. Além disso, às atividades ministradas no PCF reproduziam ambientes escolares com perspectivas similares.

De outra forma, o projeto invertia a ótica dos ambientes onde a escola é considerada como um espaço político de luta contra-hegemônica, por sua concepção-matriz e pela alienação na prática da atividade física, tornando-se, portanto, um reforçador da EF escolar reprodutora dos conceitos hegemônicos.

Assim sendo, o presente ensaio não pretendeu esgotar críticas pertinentes a tais projetos, bem como necessita de aprofundamento no trato das questões mencionadas. Pretendeu, entretanto, abrir espaço para que futuras relações entre projetos extrínsecos à escola, mas que influenciam o público envolvido com ela, sejam analisados.

**Obs.**

1. Os autores, Prof. Ms. André Malina e Prof. Sílvio de Cassio Costa Telles, são da Universidade Gama Filho.

2. A atividade física em projetos comunitários é uma questão que tem suscitado debates em diferentes níveis. Em nível de Pós Graduação Stricto Sensu no Rio de Janeiro, vemos surgirem novas disciplinas sobre esse assunto, como Os Intelectuais e a Educação Física, na Universidade Gama Filho, e linhas de pesquisas que associam a EF, nomeando-a diferentemente, como a Ciência da Motricidade Humana, na Universidade Castelo

**Referências biblkiográficas**

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

RAPOSO, Raul. Projeto Criança Feliz. Rio de Janeiro: SUDERJ, 1996.

**CONSTRUINDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PARA O ENSINO MÉDIO**

**Prof. Ms. Marcelo Nunes Sayão**

**Resumo:** *Este trabalho apresenta um programa de educação física para o ensino médio, de uma escola pública da Rede Estadual de ensino, baseado nas concepções Crítico Social dos Conteúdos e Crítico Superadora.*

Este trabalho apresenta o caminho percorrido até aqui na construção de um programa de educação física para o ensino médio a ser desenvolvido no Ginásio Público Ayrton Senna da Silva, pertencente a Rede Estadual de ensino, localizado no Rio de Janeiro no Bairro de São Conrado. Atende, majoritariamente, alunos que pertencem a população do morro da Rocinha e adjacências, além de ter um razoável contingente de alunos oriundos do bairro de Jacarepaguá. Além do ensino médio, também atende ao terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental, que compreendem da 5a a 8a séries. Na verdade a construção do programa abrange também essas ciclos, mas, para efeito deste trabalho, nos deteremos ao ensino médio.

Este programa vem sendo efetivado mais sistematicamente neste ano (2001), pois, atualmente, a equipe de educação física é composta por dois professores que tem concepções de ensino semelhantes o que possibilitou o estabelecimento de uma formulação comum. Até o ano passado a falta de diretrizes por parte da escola e divergências entre a equipe composta por três professores, impediam que o programa fosse construído, assim cada professor desenvolvia seu trabalho de forma isolada.

Quanto aos alunos, na sua maioria são adolescentes, na faixa entre os 15 e 20 anos, no entanto, encontramos um número razoável que vão além desta idade. Muitos trabalham, ou estão procurando um trabalho, e poucos tem como perspectiva a continuação dos estudos a nível superior. A maioria termina o ensino médio na busca de uma melhor qualificação para entrar no mercado de trabalho. Assim parecem ter um objetivo pré-determinado, não por opção, mas por necessidade objetiva, já que a realidade é percebida como algo difícil de ser alterada, e que a escola, na maioria dos casos, pode lhes oferecer um trabalho de nível médio no setor de serviços. Esta visão de educação utilitarista demonstrada pelos alunos, mesmo que de forma inconsciente, não é neutra e denota um modelo de sociedade. Entretanto esta não é a única visão possível, assim, também é função da escola discutir com o aluno tais possibilidades, na perspectiva de conscientemente, agirem coerentemente com a concepção de mundo pela qual optaram e acreditam. Por não sermos neutros, nossa proposta está baseada na concepção de sociedade, de educação, de escola e de homem na qual acreditamos. Contudo nossa intenção é tomá-la também como um elemento para reflexão das concepções de sociedade e educação.

**A educação que queremos**

A sociedade pela qual lutamos é aquela onde a democracia é entendida como um direito de acesso aos bens produzidos pela sociedade, possibilitando a todos uma condição de vida digna pela superação das desigualdades e das injustiças sociais, e como possibilidade de participação nas decisões que dizem respeito a sociedade como um todo, ou seja, que cada um tenha a capacidade de ser dirigente, se radicalize.

Para tal entendemos que a escola precisa formar um indivíduo diferente do que temos hoje, ou seja, solidário ao invés de individualista, participativo ao invés de egocêntrico, cooperativo ao invés de competitivo. Este homem deve respeitar as diferenças mas de forma alguma pode aceitar as desigualdades e as injustiças, deve adotar portanto, no seu dia-a-dia, ações que venham a consolidar esta mudança de posição.

Tendo clareza do cidadão que queremos ajudar a formar e da sociedade que gostariamos de construir buscamos uma linha pedagógica que sirva como orientação para a nossa conduta na relação com os alunos. Assim optamos pela chamada pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

Acreditamos que esta pode ser utilizada como referência já que tem como proposta instrumentalizar o aluno, socializando o conhecimento históricamente produzido, para que o mesmo possa interferir na sociedade de forma autônoma transformando-a. Como diz Luckesi, este pedagogia propõe que a escola “atue na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (1994: 70)

Para servir como referência no campo específico em que estamos trabalhando, a educação física, optamos pela abordagem denominada de Crítico Superadora, representada na obra conhecida como Coletivo de Autores (1993). Nesta obra, que tem como paradigma a cultura corporal, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos devem ser selecionados de acordo com a sua relevância social, contemporaneidade, e adequação as capacidades sócio-cognitivas dos alunos, caminhando, em certo sentido junto a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Valoriza ainda na escolha destes conteúdos à simultaneidade para que o aluno compreenda que os fatos não se dão isoladamente, à compreensão das diferentes formas de organizar o pensamento sobre o conhecimento e a noção de provisoriedade do conhecimento que auxilia a desenvolver a idéia de historicidade.

Dessa forma defende que a educação física deve encaminhar uma reflexão sobre a cultura corporal. Esta é entendida como o conjunto de formas de representações do mundo produzidas historicamente e desenvolvidas culturalmente. Aí estão incluídas todas as formas exteriorizadas na expressão corporal, seja no jogo, na brincadeira, no esporte, na mímica, na ginástica, na dança e em outras formas criadas pelo homem no decorrer da sua história. Assim à “reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (Coletivo de Autores, 1993: 42).

Ao mesmo tempo em que dá outro sentido ao conteúdo a ser trabalhado na educação física, a concepção Crítico-Superadora questiona aspectos do esporte, da busca pela aptidão física, da disciplina do corpo entre outras coisas, que estão diretamente relacionadas ao modelo de sociedade que temos hoje, e que queremos transformar. Critica então a simples repetição de atos motores que transforma o aluno em reprodutor de movimentos, a competitividade exacerbada, a disciplina que forma o “corpo dócil”. Ao fazer isso, essa concepção está dando mais um passo na busca de relacionar os temas da cultura corporal tratados na disciplina educação física e a sociedade, o homem, a história. Desse modo “podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialéticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intencionalidades/objetivos da sociedade” (Coletivo de Autores, 1993: 62).

**Construindo o planejamento**

Baseado nesses princípios selecionamos alguns conteúdos que consideramos relevantes para a formação do aluno e procuramos distribuí-los nas três séries que compõem o ensino médio. Esses conteúdos são: a relação entre a educação e a educação física; os esportes; jogos competitivos e jogos cooperativos; o futebol e suas relações com a sociedade; jogos populares; expressão corporal; folclore; a educação para o lazer e a relação entre a educação física e a saúde.

A partir deste momento procuramos dividir o conteúdo nas três séries, sendo que alguns deles podem se repetir em mais de uma série diferente aprofundando ou ampliando o que foi dado na série anterior. Além disso consideramos que um conteúdo pode ser trabalhado mais sistematicamente em um bimestre e ser também abordado no dia-a-dia como uma diretriz, como é o caso, por exemplo, da educação para o lazer.

Como estamos implantando este programa no ano de 2001, o mesmo abrange, neste momento, as primeiras séries, pois serão elas que ao passar por todo o processo a ser construído nos auxiliarão na avaliação da efetivação desta proposta. Na primeira série definimos os seguintes conteúdos para serem trabalhados no ano letivo: A relação entre a educação é a educação física, as possibilidades da educação física (atividades), jogos competitivos e cooperativos no primeiro bimestre. O futebol, suas relações com a sociedade no segundo bimestre. Jogos populares e jogos desportivos (identidade e cultura e os esportes mais populares) no terceiro bimestre. E no último a relação entre a educação física e a saúde.

**Materializando**

Hoje, seguindo o programa elaborado, estamos trabalhando os conteúdos definidos para o primeiro bimestre. Assim, no primeiro dia de aula, apresentamos o programa aos alunos e discutimos com eles todos os temas a serem abordados durante o ano letivo e, em um segundo momento discutimos a relação das aulas a serem dadas no primeiro bimestre. Isso foi feito buscando abrir a discussão sobre a construção do programa, dando a mesma um caráter coletivo, possível de ser modificado em qualquer momento do processo.

No tema que iniciou o bimestre - a relação entre a educação e a educação física - procuramos debater com os alunos as diferentes possibilidades existentes para a educação e também para a educação física. Assim discutimos diferentes conceitos para educação apontando que cada professor, cada escola, cada aluno pode ter um, e que a educação que queremos deve surgir do debate travado pelas diferentes concepções dos diferentes sujeitos que constroem a escola no seu dia-a-dia.

O mesmo foi feito com a educação física, onde discutimos as diferentes formas de entender e trabalhar essa disciplina, incluíndo no debate o programa de educação física que propusemos, deixando claro que este é resultado de um determinado entendimento do que seja educação e educação física. Neste processo temos a preocupação de não transformar a educação física em uma disciplina teórica e assim, ao mesmo tempo em que procuramos debater os conceitos tentamos aplicá-los em aulas onde eles tivessem atividade físicas.

Seguindo essa linha procuramos trabalhar as diversas possibilidades da educação física na quadra. Assim, em uma aula fomos perguntando aos alunos que atividades faziam parte da educação física e fomos realizando as atividades sugeridas por eles. Ao final tinhamos práticado, em todas as quatro turmas de primeira série, basicamente os esportes mais conhecidos, futebol, volei, basquete e handebol e o jogo de queimado. Isso foi um motivo utilizado para iniciar um debate tanto no que diz respeito a existência de outras possibilidades de atividades e a importância de conhece-las, como também para questionar a forma como se encaminha uma aula. Nesse segundo tema procuramos discutir um pouco a relação entre o prazer que estas atividades proporcionam e a contribuição que elas podem dar para formação deles enquanto cidadãos. Em outro momento trabalhamos diferentes formas de aula de educação física tentando opor uma aula onde o professor leva o “jogo pronto”, e o aluno aprende o movimento por repetição tendo que se adaptar as regras, e outra onde o aluno pode construir o jogo e as regras se adaptam as suas necessidades.

O outro tema a ser trabalhado no bimestre é a diferença entre jogos competitivos e jogos comparativos, onde buscaremos relacionar as situações de competição e cooperação com o seu dia-a-dia e com os valores do meio em que vivem e da sociedade como um todo. Novamente iremos procurar conjugar as discussões que o tema sucita com a vivência de atividades na quadra, facilitando a percepção do que foi debatido no cotidiano.

**Ainda construíndo**

Na verdade o que procuramos fazer é justamente fornecer aos alunos os instrumentos que a educação física dispõe para que os mesmos possam conhecer e interferir na realidade. Esses instrumentos estão materializados nos conteúdos da disciplina e nas relações que estes estabelecem com a sociedade. Ao mesmo tempo, no nosso cotidiano, buscamos incentivar a prática do debate, da reflexão, da participação, pois assim acreditamos que já estamos exercitando a construção da aula, do programa, da escola, da educação física, da educação, do homem e da sociedade.

**Notas**

Sobre a disciplina do trabalho com o corpo Foucault diz que “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de um relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.” (1991, 127)

**Obs.**

O autor deste trabalho é professor do Ginásio Público Ayrton Senna da Silva da Rede Estadual de Educação - R.J.

**Referências Bibliográficas**

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1993

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 8a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ATITUDE FILOSÓFICA**

**Prof. Claudio L. de Alvarenga Barbosa**

**Resumo:** *De um modo geral, existem em nossa sociedade, representações sociais acerca da Educação Física Escolar, que a identifica como uma disciplina responsável apenas pela prática desportiva e prática recreativa e de lazer, sem nenhuma problematização da prática social. Neste contexto, a Educação Física enquanto ação pedagógica, é apenas a imposição de conteúdos arbitrariamente escolhidos pela classe dirigente às demais classes. O “status” de disciplina obrigatória do currículo da Educação Básica, conferido à Educação Física, permite que sua ação pedagógica se exerça com autoridade, considerando-se legitimada.*

*Adotando uma atitude filosófica (1), procuramos entender a relutância, por parte dos próprios professores, de incluírem em sua prática docente, alternativas didáticas diferentes das aulas compostas essencialmente por movimentos corporais, vazias de sentido em relação à realidade sócio-econômica do educando.*

*Neste sentido, fundamentados por uma breve discussão de matiz sociológica, tentaremos mostrar que não existe um caminho único para a Educação Física Escolar, mas que existem outros caminhos que podem levá-la a uma prática realmente comprometida com os interesses das camadas populares, ao mesmo tempo que mostre aos educandos, a importância da construção de uma sociedade igualitária, pautada em critérios de solidariedade e justiça social.*

**Educação Física Escolar como atitude filosófica**

Não poderíamos iniciar uma discussão sobre Educação Física Escolar, sem que primeiramente a entendêssemos relacionada à Escola, ou seja, a existência do espaço físico e/ou institucional chamado escola, é a condição primeira para a existência de disciplinas escolares, como é o caso da Educação Física. Essa escola, tem por objetivo preparar os indivíduos para a vida em sociedade, ao mesmo tempo que desenvolve suas aptidões individuais.

Mas a escola que conhecemos hoje, é na verdade, produto dos séculos XVIII e XIX, quando começa a florescer a idéia da necessidade de educação pública e obrigatória para todas as pessoas. Nesse período, “pós Revolução Francesa”, a cultura capitalista impõe à ciência um papel de destaque na construção da vida moderna, e com isso, “a educação deixa de refletir apenas o valores religiosos, como no tempo da sociedade feudal, para ter a ciência como base” (Meksenas, 1988, p. 28).

Devido ao fato do capitalismo ser contraditório em sua própria essência(2), sempre passou por períodos de desequilíbrio sócio-econômico. Essa situação, de constantes crises, favoreceu o nascimento da Sociologia, ciência que inicialmente preocupava-se em restabelecer a frágil ordem capitalista. A partir desse momento, são muitos os pensadores que passam a refletir sobre a nova ordem social, tentando entendê-la em sua essência.

No entanto, três pensadores merecem destaque, devido ao fato de suas teorias tornarem-se as bases de interpretação da sociedade capitalista, e por essa razão, são considerados clássicos na sociologia. Estamos falando de Émile Durkheim (1858-1917) com sua Sociologia funcionalista, Karl Marx (1818-1883) com a Sociologia crítica, e Max Weber (1864-1920) com sua Sociologia como ciência interpretativa. Mesmo as breves referências desses “sociólogos clássicos” à educação, acabaram por ser contribuições teóricas muito importantes para os sociólogos contemporâneos, a ponto de se especializarem no estudo da educação e criarem o que conhecemos como Sociologia da Educação.

Apesar da importante contribuição da teoria sociológica de Durkheim, que acreditava não ser tarefa da educação revolucionar a sociedade capitalista, mas antes reproduzir os valores morais dessa sociedade, garantindo a integração de seus membros através da reforma dos aspectos sociais considerados negativos, cabendo à escola garantir um “saber comportar-se” socialmente, e da análise de Weber, para quem a função social da educação era servir de marca de identificação de um grupo de status, bem como de critério de seleção, é em Marx — apesar de não encontrarmos em sua vasta obra, um livro específico que trate da educação — que encontramos uma concepção sobre a sociedade capitalista que nos permite pensar criticamente a educação e a escola.

Seguindo as “pistas” deixadas por Marx, muitos autores, combinando a teoria marxista com outras fontes, construíram suas próprias teorias, reforçando a idéia de que em uma sociedade desigual como a capitalista, devido à exploração de uma classe social por outra, o processo educativo que se dá dentro da escola também é desigual, pois a escola, sendo uma instituição controlada pelo Estado — representante da classe dominante — reproduz as desigualdades sociais deste mesmo Estado.

Nas teorias de cunho marxista, a compreensão de que a educação está estreitamente vinculada às condições históricas da sociedade, nos mostra que a escola, dentro de uma sociedade cujo modelo econômico baseia-se no capitalismo, funciona como um aparelho ideológico deste Estado, e como todos os aparelhos ideológicos de estado (AIE), tem por objetivo, “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (Althusser, 1992, p. 80).

Nessa estrutura , a educação não acontece de forma espontânea na realidade social; ela é regulamentada e deve acontecer dentro de um conjunto de regras definidas e impostas pelo Estado. Assim, a Educação Física dentro do contexto escolar, é apenas um apêndice desse aparelho ideológico, e portanto, como todas as disciplinas que compõem a grade curricular, tem todo o seu potencial de reprodução das ideologias capitalistas legitimado pelo Estado, através da legislação destinada a regulamentar sua prática

A percepção de que o objetivo contido nas legislações específicas da Educação Física é reforçar e legitimar a ideologia capitalista é tarefa difícil, pois a falta de consciência crítica, impede o conjunto, quase total, do professorado de Educação Física, de compreender as “insanidades pseudofilosóficas” da intelectualidade, que enevoam e impossibilitam uma certa intimidade com os “saberes” próprios às mais diversas áreas do conhecimento humano, e que certamente, o conduziria ao compromisso político com outro modelo de sociedade.(Carvalho, 1991, p.20)

Ou seja, em outras palavras, poderíamos dizer que os professores de Educação Física, formados em cursos de graduação que na sua maioria priorizam o aspecto técnico (3), enfatizando o ensino das disciplinas “ditas” específicas ou profissionalizantes (Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Basquetebol, Voleibol, etc), têm relegado a segundo plano em sua formação, o ensino das disciplinas que fazem parte do campo das ciências humanas (4) (Psicologia, Sociologia, Economia, Antropologia, História, etc). O “descompromisso” com o ensino destas disciplinas na graduação do professor, dificulta o seu entendimento da relação Educação Física/Escola/Sociedade, impedindo-o de perceber-se como agente portador da “função hegemônica burguesa”. A conseqüência dessa situação, é a transmissão, através das aulas de Educação Física, de “valores significativos da fração da sociedade que detém o controle sobre os meios de produção” (Carvalho, 1991, p.26).

Portanto, longe de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos — objetivos que acredito deveríamos buscar atingir — a Educação Física na Educação Básica, também não consegue obter resultados, na tentativa de aprimorar ou aproveitar as potencialidades físicas de seus alunos, trazendo-lhes algum benefício fisiológico (6). Com a estrutura funcional que encontramos em nossas escolas, nos dias de hoje, onde nas aulas de Educação Física trabalha-se prioritariamente o movimento corporal, não se consegue justificar, de forma convincente, a presença obrigatória desta disciplina na grade curricular.

Urge nos libertarmos das “amarras ideológicas” que permeiam o significado desta disciplina, e nos faz acreditar, que ela tem como meta principal, trabalhar apenas o movimento corporal, situação que já vimos, representa um esforço inócuo (do ponto de vista das classe trabalhadora) na estrutura escolar atual. Assim, vejo como a solução mais acertada, ao invés de ficarmos conjecturando possíveis objetivos específicos para a Educação Física Escolar, identificá-la, na verdade, com o objetivo geral de uma educação revolucionária: “reeducação dos homens pela transformação da sua mentalidade, da sua atitude para com o trabalho, a sociedade e a família” (Carvalho, 1991, p. 95), ou seja, revolucionar a consciência do homem capitalista e o seu comportamento social, para formar o indivíduo crítico, autônomo e consciente de seus atos.

E como faríamos isto através da Educação Física? Antes de tentar uma possível resposta, recordemos uma situação pela qual, certamente, muitos de nós passamos. Durante os 4 anos finais do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio, o aluno tem aulas de Educação Física, e ao final destes 7 anos, tem a triste constatação de que não aprendeu conteúdo algum sobre essa disciplina. Não tem uma noção mínima de como montar um plano de condicionamento físico, por mais rudimentar que seja; não conhece o seu corpo, e muito menos os exercícios físicos que poderia fazer para trabalhar cada segmento corporal; não tem uma noção básica de suas necessidades orgânicas durante o exercício; ou seja, sete anos “estudando” Educação Física, sem que seja trabalhado um mínimo de autonomia no aluno.

Quanto à questão da formação do indivíduo, crítico e consciente de seus atos, o que temos como produto destes 7 anos de escolaridade em contato com a Educação Física, são pessoas que acreditam que os grandes atletas conquistaram seu “lugar ao sol” apenas por seus esforços pessoais, como se a sociedade capitalista propiciasse oportunidades iguais para todos; acreditam na neutralidade política do esporte de alto nível, como se o mesmo tivesse por objetivo apenas levar diversão, mascarando sua real finalidade de alienar as pessoas para os conflitos entre as classes; acreditam no patriotismo estereotipado nas competições internacionais, quando por exemplo, vemos operários e empresários se “unirem” para torcer por uma seleção brasileira, como se tivessem os mesmos interesses político-sociais; e para piorar a situação, ainda vemos representantes políticos (vereadores, deputados...) serem eleitos, apenas por terem sido grandes atletas, como se sua capacidade política fosse proporcional à sua condição física.

Se todos estes tópicos citados anteriormente como exemplo, fazem parte do “universo” da disciplina Educação Física, e dificilmente poderiam ser bem trabalhados por professores de outras disciplinas — até mesmo pela falta de domínio deste conteúdo específico — por que a proposta de aulas expositivas de Educação Física é tão hostilizada pelos professores da área ?

A acusação mais freqüente, feita pelos professores de Educação Física em relação à exposição oral, é o fato de que ela “provoca o cansaço e o bocejo dos alunos, calados e passivos, ouvindo muito pouco, do muito que o professor lhes fala, loucos para que o fim da aula os liberte do martírio” (Lima, 1986, p. 6). Mas estes “acusadores”, esquecem-se de que a “principal meta de uma aula não é divertir, mas ensinar, não é distrair, mas concentrar a reflexão e possibilitar o diálogo, senão durante, pelo menos após ela” (Ibid, p. 9).

Na verdade, o que faz uma aula ser “chata”, não é o conteúdo da disciplina em si (Matemática, Geografia ou Educação Física, por exemplo), nem o espaço físico onde ela é ministrada (quadra de esporte ou sala de aula), mas a postura do professor durante a aula. Uma aula sobre um assunto relativamente difícil ou complicado, pode tornar-se muito agradável se o professor souber conduzi-la com criatividade, com humor.... “O concreto da realidade é mais palpável através do humor e do sentimento, do que pela estrutura mecânica do programa. O humor ajuda a tornar real o momento do conhecimento, uma qualidade que pode reverter o roteiro artificial da escola” (Shor, 1986, p. 195). Sendo assim, uma aula dentro de sala, pode ser tão agradável para o aluno, quanto um jogo de futebol ao ar livre, por exemplo.

Por todo o exposto até o momento, torna-se necessário, tentarmos entender o processo de resistência, por parte do próprio professor da disciplina, contra a inclusão em sua prática docente, de outras alternativas didáticas, diferentes das aulas práticas de movimentos corporais. Será que o fato da Educação Física ser mostrada como forma de adestramento corporal, nos próprios textos legais, não é suficiente para percebermos o quanto esta prática docente é manipulada pelas classes dominantes, a fim de que seus interesses ideologizadores sejam atendidos ? Será que o discurso utilizado pelos defensores das aulas práticas, baseadas em movimentos corporais — mesmo que esta aula seja apenas uma vez por semana — não está “ancorado” em teorias também já ideologizadas pela burguesia ?

**Obs.** O autor é doutorando em Educação/UFF; graduado em Educação Física, Pedagogia e Filosofia.

**Notas:**

(1) . “A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido.” (Chaui, 1995, p. 12).

(2) . De acordo com Marx, a contradição fundamental do capitalismo, é a contradição entre o caráter cada vez mais social das forças produtivas (forças que resultam da combinação dos elementos do processo de trabalho = força de trabalho ou energia gasta + meios de produção ou meios de trabalho e matéria prima) e o caráter privado cada vez mais concentrado da propriedade dos meios de produção (todos os objetos materiais que intervém no processo produtivo).

(3) . “...mesmo os currículos preocupados em vencer as concepções do professor instrutor, executante ou atleta, continuam incluindo na formação geral, desportos como andebol, basquetebol, futebol de salão e voleibol, ainda que tenham o cuidado de apresentá-los com denominações como ‘Ensino de Basquetebol’, ‘Ensino do Voleibol’ (UFC), ‘Metodologia do Ensino do Andebol’, ‘Metodologia do Ensino do Futebol’ (UERJ).” (Faria Jr., 1992, p. 236).

(4) . “Embora seja evidente que toda e qualquer ciência é humana, porque resulta da atividade humana de conhecimento, a expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto.” (Chaui, 1995, p.271).

(5) . Cf. Claudio Barbosa, Educação Física Escolar: as representações sociais, cap.1.

(6) . Cf. Claudio Barbosa, Educação Física Escolar: as representações sociais.

**Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, LOUIS. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BARBOSA, CLAUDIO L. DE ALVARENGA. Educação Física Escolar: da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: libertando-se da caverna.. Revista Sprint Magazine. Rio de Janeiro, n. 99, p. 7-9, nov/dez 1998.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. O conceito de diversão no contexto escolar: uma abordagem ética. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 29, n 148, p. 32-37, jan/fev/mar, 2000.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

CAVALCANTI, KATIA B. Esporte para todos: um discurso ideológico. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CARVALHO, MAURI DE. A miséria da Educação Física. Campinas: Papirus, 1991.

CHAUI, MARILENA. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.

FARIA JR., ALFREDO G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. Wey (org). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

HARNECKER, MARTA. Para compreender a sociedade. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LIMA, BALINA B. A exposição oral no ensino superior. Temas em elaboração. Niterói, n. 01, p. 7-14, dez, 1986.

LUCKESI, CIPRIANO C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONDES, DANILO. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MEKSENAS, PAULO. Sociologia da educação. São Paulo: Loyola, 1988.

MOCHCOVITCH, LUNA G. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 1992.

RODRIGUES, ALBERTO T. Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAUTET, MARC. Um café para Sócrates: como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SEVERINO, ANTONIO J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU,1986.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1994.

SHOR, IRA E FREIRE, PAULO. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, CARMEN L. et alii. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CUBA –**

**PELA UNIDADE DOS EDUCADORES LATINO-AMERICANOS**

**Profa. Rosa Malena de Araújo Carvalho**

**Resumo:** *Este trabalho tem como principal finalidade compartilhar a troca realizada e, o que foi abordado sobre Educação Física Escolar, durante o Congresso Pedagogia 2001 “Encontro pela Unidade dos Educadores Latino-Americanos”, realizado na cidade de Havana (Cuba), entre os dias 05 e 09 de fevereiro de 2001, no Palácio das Convenções, no Palácio das Exposições e no Teatro Karl Marx.*

**E o que me levou a Cuba?**

Neste ano de 2001 é comemorado o 40º aniversário da Campanha de Alfabetização – campanha que possibilitou tornar Cuba território livre do analfabetismo. Participar do congresso fez parte da curiosidade em conhecer um país que possui uma forma diferente de organização social, que evidencia valores com os quais compartilho: solidariedade, ética, justiça social, dentre outros. E, foi com grande vontade em trocar, debater idéias que enviei resumo da minha dissertação de Mestrado em Educação (UFF), a qual foi intitulada “Educação Física Escolar: para além de práticas estereotipadas” (“Educación Física Escolar: más allá de las práticas estereotipadas”). Nela, estudo o atual projeto educacional da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro – a MultiEducação – relacionado-o com o paradigma em que hoje a Educação Física Escolar procura sustentação: a cultura corporal. Este trabalho fez parte do Simpósio de nº 8 – Ciências Pedagógicas e Investigação Educacional.

Queria ouvir, ver, sentir um país em que, como diz o Eduardo Galeano, “(...) a condição humana não está condenada ao egoísmo e à obscena caça ao dinheiro (...)” (In Nós dizemos não – Renavan, 1992, p. 88).

**O que foi percebido / destacado do Congresso Pedagogia 2001?**

O evento contou com 6000 pessoas: 2000 cubanos e 4000 de 42 outros países. Na relação de autores de trabalhos, o Brasil era a 2ª maior delegação, logo após Cuba. Mas, o que leva 4000 pessoas a um pequeno país como Cuba? Um país economicamente bloqueado? O que leva professores e pesquisadores brasileiros a enviar 510 trabalhos para serem apresentados?

O programa científico foi organizado através de oito simpósios e, fazendo parte de cada um, desenvolveram-se as seguintes atividades acadêmicas: Conferências Centrais – procuraram abordar as idéias essenciais, as quais seriam analisadas e aprofundadas nas demais modalidades; Conferências Temáticas; Mesas Redondas; Apresentações de trabalhos; Sessões de Pôsteres. Visita a um centro de interesse (centros de interesse para professores primários; para professores de nível médio; para professores universitários; Instituições científicas-culturais). Visitei a Faculdade de Educação Primária – centro integrante do Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” – responsável pela formação de professores para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação especial.

**Os simpósios foram assim organizados:**

1 - Humanismo e Formação de Valores: um imperativo para a educação.

2 – Qualidade da Educação: realidades e aspirações.

3 – Situação atual e perspectiva na formação e superação de docentes: metas do novo século.

4 – Didática das ciências em um novo milênio.

5 – História, Línguas, Arte: em defesa de nossa identidade.

6 – Formação de Técnicos e Profissionais Competentes: um futuro desejável.

7 – Sociedade, Família e Escola: educar para uma vida em comum.

8 – Ciências Pedagógicas e Investigação Educacional.

Durante minha permanência em Cuba visitei as seguintes instituições educacionais: IPLAC – Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho: uma Universidade Pedagógica de Pós-graduação; Cidade Escolar Liberdade – um campus que congrega centros de educação infantil, escolas de ensino fundamental e médio, instituto superior de educação, além de áreas desportivas e culturais; Museu de Alfabetização – localizado na Cidade Escolar Libertar, contém o maior acervo sobre a campanha de alfabetização realizada em 1960; Escola primária “Irmanas Girals” – localizada no bairro de Vedado, possui turmas da educação infantil e do ensino fundamental.

No Congresso, chamou-me atenção os trabalhos apresentados sobre José Martí – um poeta e professor que ajudou a organizar a guerra pela independência cubana, dos domínios da Espanha, e na qual veio a falecer em 1895, durante combate. Mas, o seu exemplo de vida pessoal e social, além da vasta produção de textos e artigos, dentre outras coisas, levaram-no a ser considerado um dos maiores intelectuais e líderes cubanos. Os trabalhos fizeram parte do Simpósio de nº 1- Humanismo e Formação de Valores: um imperativo para a educação.

Também destaco a Conferência Central do Professor cubano Sérgio Valdés: Língua, Arte, Nação e Identidade (Simpósio de nº 5 – História, Línguas, Artes: em defesa de nossa identidade). Ele historicizou a constituição da língua cubana, enfatizando que a defesa pela identidade cultural começa pelo próprio idioma. Fazendo um paralelo com o Brasil, penso na incorporação de palavras estrangeiras – sobretudo a inglesa – em nosso cotidiano. O que isto nos traz como conseqüências?

Foram expostos os princípios básicos da educação cubana: atendimento a todos e com igualdade (real e não formal); a estreita relação entre estudo e trabalho: auxiliando a concretizar a relação teoria/prática, escola/vida, ensino/produção; toda a sociedade na tarefa da educação do povo; a relação da escola com a diversidade; o enfoque sobre o gênero; atenção diferenciada para aqueles que necessitarem – como os portadores de necessidades educativas especiais; a gratuidade.

Sobre a organização do sistema educacional: o ensino fundamental deles tem nove graus (séries), sendo que não há a classe de alfabetização (CA). O ano escolar vai de setembro a junho – em função do inverno/verão. A cada um bimestre aproximadamente de aulas o aluno tem uma semana de intervalo (pode ficar em casa ou na escola com atividade extracurricular). O ensino médio tem três anos e o superior de 4 a 6 anos – com vinculação estreita entre educação e trabalho.

**A educação física escolar faz parte de todo o processo educacional!**

Da programação do evento, destaco os trabalhos presentes e relacionados à Educação Física, os quais podem nos auxiliar a entender como esta área do conhecimento está se desenvolvendo em Cuba e nos demais país da América Latina:

1º Simpósio: a formação de valores através do jogo e da criatividade;

2º Simpósio: a) Mesa Redonda 4: Papel do jogo na Educação Infantil; b) trabalhos sobre os alunos com limitações físico-motoras;

3º Simpósio: Pôster: Modelos de superação e capacitação para os profissionais de Educação Física da UESPI (Brasil);

4º Simpósio: a) Pôster: O estudo dos seres vivos em uma proposta lúdica; b) mesa sobre “Criatividade no ensino da ciência” (jogo/lúdico/criatividade);

5º Simpósio: apesar de mencionar estética, dança e expressão corporal, pelos títulos dos trabalhos não se percebe a articulação com a Educação Física e sim com a dança, a arte-educação e a educação artística. Como a organização foi a responsável pela alocação dos trabalhos nos simpósios, como não é possível saber se algum trabalho poderia ter ficado neste grupo;

6º Simpósio: Conferência temática 2: O desenvolvimento da pós-graduação para a cultura física (ministrada pela profª titular do Instituto Superior de Cultura Física. A 2 escola latino-americana de Cuba é nesta área – a 1ª é Medicina. Em seguida, a mesa foi sobre trabalhos de pós-graduação na área;

7º Simpósio: Conferência temática 1: Educação e saúde, pilares para o desenvolvimento da infância, adolescência e juventude. A discussão que os cubanos fazem sobre atividade física e saúde talvez nos auxilie a reelaborar esta questão (como o CBCE propõe): enfatizam a saúde coletiva e, como política de Estado. Após: “Enfoque pedagógico da saúde escolar” e “Contribuição à saúde escolar”.

Conferência temática 4: O esporte na educação diante do novo milênio. Após, os trabalhos abordaram: “O aperfeiçoamento da Educação Física”; “O desporte e a educação” e “Educação Física e superação”.

Mesa redonda 5: A Educação Física e sua relação com o desporto de alto rendimento. Trabalhos apresentados logo após: “O ensino de xadrez”; “Os meios de ensino em Educação Física” e “Programas e metodologias para o ensino da Educação Física”.

Discussões mais abordadas: criatividade (muito em função das dificuldades econômicas); relação dos exercícios físicos com a saúde e qualidade de vida (meta de toda a sociedade); associação com o trabalho (objetivo de todo o processo educacional).

8º Simpósio: Um trabalho (meu) no grupo sobre Currículo e Escola e; outro intitulado O olhar corporal na psicopedagogia.

Por este levantamento, percebemos que: dos oito simpósios, seis tiveram 1 ou 2 trabalhos diretamente relacionados com a área, o de nº 5 (História, Línguas, Arte: em defesa de nossa identidade) não explicitou se havia algum e, o de nº 7 (Sociedade, Família e Escola: educar para uma vida em comum) foi o que agrupou o maior nº de trabalhos.

Para encerrar, considero que os destaques até então realizados ganham maior significado na medida em que os contextualizamos. Um contexto que necessita cuidado em sua possível interpretação, em função de possuir uma especificidade diferente da nossa e que não nos cabe classificar em melhor ou pior do que o Brasil. Conhecer uma outra realidade requer muita abertura, mesmo porque não acredito que tenhamos a função de juízes. E foi marcada pelo olhar de quem quer descobrir, compreender a lógica do outro que alinhavei minhas observações.

Cuba vive um embargo econômico desde a sua revolução (1959) e que, após a queda da URSS (90/91) vive o chamado “período especial em tempos de paz”: no qual tudo é racionado, acreditando, como disse Martí: “La pobreza pasa, lo que no pasa es la deshora” e, garantindo a todos as condições mínimas para a sua existência: comida, moradia, educação e saúde.

Para a garantia da sobrevivência e da melhoria da economia, estão fomentando o turismo. Sabemos que o turismo traz dinheiro, mas também traz outros valores. Penso no turista europeu que conhece quase todo o mundo e que vai a Cuba como um local exótico, muitas das vezes procurando apenas o turismo sexual. Em uma feira de artesanato, por exemplo, presenciei um turista europeu querendo trocar uma peça em madeira por chiclete – proposta que a cubana muito seriamente recusou.

Penso em muitos turistas da chamada classe média que ficam desapontados por não encontrar lá o conforto com o qual está acostumado. Mas também os convido a pensar, em um exercício da imaginação: como veria a realidade cubana e quais as histórias que lá contaria um agricultor do interior da Bahia, que ainda recebe ordens do “coronel”? Ou um retirante do interior do ceará que fugiu da seca e anda, perdido, sem abrigo, pelas ruas de uma grande cidade como São Paulo, por exemplo? Ou, ainda, um operário de construção que mora na baixada fluminense, trabalha em uma obra no Leblon, almoça uma “bóia fria” e comumente trabalha mais de 8h por dia? Paremos apenas nestes personagens / retratos de uma realidade que nós também não conhecemos em sua intereza. Imaginemos o que achariam de Cuba. Imaginemos o que pensariam os cubanos sobre as histórias lá contadas...

Obs. A autora, profa Rosa Malena de Araújo Carvalho pertence ao Instituto Superior de Educação do R J (ISERJ) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: É POSSÍVEL?**

**Prof. Ms. Luiz Otavio Neves Mattos**

**Resumo:** *O presente trabalho se propõe a apresentar um relato de experiência com aulas de Educação Física para turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro.*

*A experiência relatada parte de uma proposta de trabalho que tem como perspectiva pedagógica o vínculo entre atividades de lazer em locais pouco conhecidos pelos(as) alunos(as) na Cidade e no Estado do Rode Janeiro aliadas `a atividades físicas de média intensidade como: caminhadas, passeios ciclísticos etc.*

*“§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (Artigo 26 da nova LDB, 1996)*

*“Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” . (PCNs – Ensino Médio, pág. 65)*

*“A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura”. (PCNs – Ensino Médio, pág. 67)*

*“(...)uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma de suas orientações centrais, a da educação para a saúde”. (PCNs – Ensino Médio, pag. 68)*

Ao iniciar um texto que se propõe a servir de base para a apresentação do meu trabalho no EnFEFE reproduzindo trechos da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio pretendo, num primeiro momento, criar condições que favoreçam uma breve análise comparativa da enorme distância existente entre os documentos oficiais gestados em nosso sistema de ensino e o cotidiano das aulas de Educação Física em nossas escolas, com turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Num segundo momento, partindo dessa mesma realidade contraditória e paradoxal, farei o relato de uma experiência que já vem sendo colocada em prática desde 1998, nas aulas de Educação Física de uma escola privada situada em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro, especificamente com as turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Nesse relato procuro extrair o que vem ocorrendo de positivo, ou não, na referida proposta, trazendo minha visão particular, levando em consideração o fato dela ser de minha autoria.

**LDB, PCNs, escolas e professores: está faltando entrosamento nesse time**

Não é de hoje que os conteúdos dos documentos oficiais, em especial, os vinculados à área da Educação têm um perfil burocratizado, ou melhor, se esmeram na tarefa de criar novidades pedagógicas e legais que não traduzem, na maioria das vezes, a realidade da formação dos(as) professores(as) que atuam nas salas de aula, quadras, campos, pátios e das próprias escolas (sejam elas privadas, confessionais, militares ou públicas) para as quais eles se dirigem.

Não tenho a intenção de ficar “patinando” numa discussão já superada, creio eu, de que primeiro seria mais importante capacitar os(as) professores(as) de Educação Física para depois elaborarmos programas que pudessem ser assimilados por eles(as) em suas práticas, ou vice-versa.

Na verdade acredito que esse processo se dá numa “rua de duas mãos”, fazendo com que os espaços de formação (inicial e em serviço) e de capacitação desses(as) professores(as) esteja em permanente interação com o cotidiano deles(as) em seus locais de trabalho construindo, assim, condições favoráveis para que o produto dessa relação dialética se traduza em práticas que sejam representativas das diversas realidades culturais da sociedade brasileira.

PERRENOUD (1997)1 nos vem contemplando há alguns anos com estudos que mostram os equívocos resultantes do distanciamento do que se produz nos espaços de formação acadêmica dos(as) professores(as) e nos seus locais de trabalho.

**Se não vejamos...**

As escolas que possuem turmas de Ensino Médio, em especial, na cidade do Rio de Janeiro vivem, na maioria dos casos, as seguintes situações:

Situação n.º 1: Escolas privadas com bom desempenho nos concursos vestibulares, muitas vezes, retiram do currículo de seus(uas) alunos (as) do 3º ano as aulas de Educação Física sob o pretexto de que os conteúdos trabalhados por essa disciplina não farão parte das provas desses concursos, mesmo estando previsto em lei a sua obrigatoriedade;

Situação n.º 2: Escolas públicas sem infra-estrutura para atender os(as) alunos(as), ou os(as) dispensam das aulas de Educação Física, ou marcam essas aulas para o turno em que eles(as) não estudam, ou ainda, para o sábado, dificultando, sobremaneira, o acesso dos(as) estudantes a uma disciplina, a princípio, prevista em lei;

Situação n.º 3: Escolas públicas e privadas de qualidade questionável que, na maioria das vezes, não possuem aulas de Educação Física em todo o Ensino Médio, ou por falta de espaço adequado para a sua realização, ou por medida de economia, reduzindo seu quadro de professores.

Portanto, como nossos legisladores conseguem criar leis para serem cumpridas ou parâmetros para servirem de referência, estando, ainda, presentes em nossos sistemas de ensino essas realidades?

Importante lembrar que falo de uma cidade como o Rio de Janeiro, ou melhor, o município que possui a maior rede de escolas municipais do nosso país.

Por outro lado, não podemos deixar de apontar a existência do que eu chamaria aqui de uma “naturalização” dessa situação. Sendo mais claro, tenho percebido que os(as) alunos(as) ao chegarem ao Ensino Médio e, em especial, no 3º ano, apresentam um grau de desmotivação para, até, se for o caso, lutar pela existência das aulas de Educação Física no programa desse segmento escolar. As exceções vêm dos casos de estudantes que se interessam por práticas esportivas e que se sentem contemplados(as) se, por ventura, as escolas as oferecerem como atividades extra-classes, ou mesmo nas aulas de Educação Física que seguem o modelo esportivizado2 desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

**Tudo bem, o que fazer então?**

Sem a menor pretensão de apresentar uma resolução definitiva para esse quadro mas sim, de contribuir com uma idéia que tem dado resultados positivos há quatro anos, nessa escola privada da zona sul do Rio de Janeiro, na qual eu trabalho, passo agora a relatar a proposta, o que me levou a elaborá-la e os seus resultados.

**Como tudo começou?**

No ano de 1997, as Escola Bosque3 completava seu 2º grau (como era chamado o Ensino Médio na época), tendo sua primeira turma de 3º ano. Até então os(as) alunos(as) do 1º e 2º ano tinham duas aulas de Educação Física por semana, da mesma forma que as séries dos outros segmentos.

A escola criou um horário extenso de aulas fazendo com que diariamente seus estudantes entrassem às 7:30h e saíssem às 18:00h com o objetivo de, segundo a instituição, dár-lhes uma formação consistente visando a universidade e, conseqüentemente, um bom desempenho no vestibular.

Importante lembrar que no meio desse extenso horário não constava espaço para a disciplina Educação Física restando somente, então, os sábados e domingos do mês.

Estando certo de que colocar Educação Física em um desses dois dias significaria um sacrifício extremo para os(as) alunos(as) e, certamente, um esvaziamento das nossas aulas apresentei uma outra proposta à direção da instituição.

**Afinal de contas que proposta era essa?**

Procurei aliar três elementos na construção da proposta:

Lazer;

Locais pouco conhecidos pelos(as) alunos(as) na Cidade e no Estado do Rio de Janeiro e

Atividades físicas leves: caminhadas, passeios ciclísticos e corridas de orientação.

Propus à direção concentrar todas as aulas do mês em um sábado e nesse dia faríamos uma atividade planejada para durar das 7:30h às 15:00h, ou seja, um horário equivalente ao número de aulas que eles(as) teriam se as aulas fossem semanais.

Atividades como: Caminhada do Parque Laje ao Cristo Redentor; Caminhada até o Morro da Urca; Caminhada pelos Fortes de Niterói, Passeio Ciclístico do Arpoador ao Museu de Arte Contemporânea (Niterói) usando a barca para atravessarmos a Baía de Guanabara; Corrida de Orientação na Quinta da Boavista com visita ao Jardim Zoológico etc. foram todas estruturadas anteriormente contratando-se guias, ônibus e outros elementos necessários e dispostas em um calendário apresentado aos(às) alunos(as) no início do ano letivo.

A cada semana que antecedia à atividade, as turmas de 3º ano tinham um tempo de aula comigo em sala usado para que eu explicasse os detalhes específicos daquele evento e tirasse qualquer dúvida a respeito do local a ser visitado, das possíveis dificuldades etc.

**Como vem andando o projeto?**

Inicialmente planejado como atividade obrigatória, tive que no segundo ano de sua implantação modificar essa determinação da direção pois quando nos víamos diante da ausência de um(a) aluno(a) durante um sábado, não tínhamos sustentação para manter uma nota baixa já que, tradicionalmente, na Escola Bosque dificilmente um(a) estudante fica retido no último ano do Ensino Médio.

Portanto, a presença tornou-se facultativa o que eu via e continuo vendo como positivo, nesse caso, pois o fator de mobilização para um(a) aluno(a) estar na atividade era única e exclusivamente o prazer de estar junto com seu grupo de amigos, em um espaço agradável e, principalmente, fazendo coisas que muitos(as) deles(as) nunca haviam feito em suas vidas, com por exemplo: caminhar na Floresta da Tijuca, ou mesmo andar de barca pela Baía de Guanabara.

Reconheço que as condições exigidas, até mesmo as de segurança, para atividades dessa natureza muitas vezes se tornam possíveis por ser a Escola Bosque uma instituição que tem como clientela alunos(as) de classe média alta, ou melhor, atividades que exigem gastos financeiros. Entretanto, vejo possibilidades de criarmos condições de realizar um projeto, pelo menos semelhante a esse, mesmo em escolas públicas, ou em escolas privadas menores, procurando na própria escola e/ou comunidade pessoas e recursos que cobririam os gastos existentes para a realização desses eventos.

**Notas:**

1. Ver PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: D. Quixote, 1997, 207p.

2. Consultar em VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. In Revista Movimento, ano III, n.º 5. Porto Alegre: EEF/UFRGS, 1996.

3. Nome fictício da escola.

**Obs.**

O autor, Prof. Ms Luiz Otavio Neves Mattos, é professor da Escola Parque, Rio, R.J.

**Notas bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: D. Quixote, 1997.

BRASIL. Miinistério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

**GLOBALIZAÇÃO, CRISE DO CAPITAL**

**E ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA:**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO**

**Prof. Hajime Takeuchi Nozaki**

**Resumo:** *O objetivo do presente trabalho é apresentar a globalização da economia e o neoliberalismo como solo das modificações dos projetos educacionais brasileiros, destacando o caso da educação física. Para tal, recorreremos à caracterização da crise como um componente estrutural do sistema capitalista, e a globalização financeira enquanto fase da internacionalização da economia. Em um outro momento, destacaremos o papel estratégico dado à formação humana no neoliberalismo, e as transformações do trabalho em educação física demandadas das mudanças do mundo do trabalho.*

**1. A crise de superprodução como componente estrutural do sistema capitalista e globalização**

Um componente inseparável do capitalismo em sua essência, como apontavam Marx e Engels (1988), trata-se de suas crises cíclicas de superprodução. As crises são um componente estrutural do capitalismo e, apesar de sua dimensão cíclica, atingem cada vez mais graus de aprofundamento, que tendem a esgotar qualquer possibilidade de projetos civilizatórios, encontrando-se atualmente em sua fase monopolista (LENIN, 1986) e senil (BEINSTEIN, 2001).

A respeito do fundamento da crise, sob o ponto de vista da economia política, Marx apropria-se da teoria do valor-trabalho para concluir que o objetivo da acumulação é aumentar valor ao capital inicialmente aplicado por meio da exploração do trabalho (mais-valia). A crescente acumulação se faz às custas de elevações na composição orgânica do capital, criando uma queda tendencial da taxa de lucro: ou seja, a proporção do capital constante (máquinas, bens de equipamentos, matérias-primas) tende a crescer em relação ao capital variável (força de trabalho). Esta desproporção faz com que os capitalistas procurem cada vez mais aumentar a extração da mais-valia, ou ainda, procurando ganhar nas quantidades vendidas o que perderiam por unidade, gerando uma superprodução e conseqüentemente a crise. Portanto a crise para Marx é proveniente das mercadorias criadas na esfera da produção e que não conseguem se realizar na circulação. E como a burguesia vence tais crises? Marx e Engels (op.cit.) apontam duas estratégias da burguesia para responder esta questão: a) através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; b) através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. Esta última estratégia diz respeito ao conceito de expansão imperialista, e fundamenta o atual estágio do capitalismo, sobretudo da globalização financeira.

É justamente Lenin (op.cit.) que mais intensamente contribuiu com o debate acerca do imperialismo a partir de seu livro “O Imperialismo: fase superior do capitalismo”. O objetivo era descrever o imperialismo contemporâneo, estruturado em torno da hegemonia do capital financeiro que havia deixado para trás, em um passado distante, as velhas formas de livre concorrência entre os industrias, comerciantes e banqueiros para dar lugar ao capital monopolista (BEINSTEIN, op.cit.). Lenin (op.cit.) cunhou três etapas na formação do novo sistema: a) de 1860 a 1880, o desenvolvimento da livre concorrência; b) depois da crise de 1873, o longo período de desenvolvimento de cartéis, porém de forma passageira; c) o apogeu do final do séc. XIX e crise de 1900 e 1903, com os cartéis se convertem em uma das bases de toda a vida econômica: O Imperialismo.

Assim, para Carlos Cesar Almendra (1998), se tomarmos como eixo as 5 características do Imperialismo como fase superior do capitalismo prevista por Lenin, não é injusto afirmar que a globalização é o imperialismo do final de século: a) concentração da produção e do capital que cria os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; b) fusão do capital bancário e do capital industrial, formando o capital financeiro, em torno do qual surge uma oligarquia financeira; c) diferentemente de exportação de mercadorias, a exportação de capitais assumindo importância particular; d) formação de uniões internacionais de capitalistas que partilham o mundo entre si; e) partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas.

Entretanto, François Chesnais (1996) pondera que a mundialização do capital (e não globalização financeira) é algo mais do que simplesmente uma fase nova no processo de internacionalização da economia, que existe uma nova configuração do capitalismo mundial e mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. Aponta que o conceito de mundialização trata-se de um termo mais rigoroso que o termo inglês globalização. Destaca que o adjetivo global surgiu no começo dos anos 80, nas grandes escolas americanas de administração de empresas (busines management schools – Harvard, Columbia, Stanford) e foi popularizado pelo japonês K. Ohmae e o americano M.E. Porter. Tal noção opera com termos apologéticos, vagos e ambíguos porém não neutros: “mundo sem fronteiras” (bordless), “empresas sem nacionalidade” (stateless) e recebe atravessamentos ideológicos: idéia de irreversibilidade e necessidade de adaptação, atravessamentos estes que abordaremos com mais especificidade neste momento.

**2. Concepções e políticas educacionais a partir das teses liberais**

Para discorrermos acerca de como as teses neoliberais manifestam-se atualmente nas concepções e políticas educacionais, teremos como eixo condutor a seguinte questão: Qual é o papel estratégico dado à educação no atual momento do projeto histórico capitalista? Para elucidarmos esta questão, trabalharemos a partir de dois pontos: a) Como o capital se apropria da educação na tentativa de gerir sua crise; b) Políticas educacionais no Brasil pós-94.

O neoliberalismo funda-se através do ataque franco aos direitos conquistados pelos trabalhadores, e do Estado intervencionista/assistencialista. Em troca, propõe um Estado mínimo em sua obrigação econômica, mas que, para Pablo Gentili (1996), trata-se concomitantemente de um Estado máximo na política, o que torna a educação um campo fecundo de manifestação das teses neoliberais. Não obstante, enfrenta também crises de superprodução, fundamentalmente centradas na precarização do trabalho, que trazem uma grave exclusão social (ANDERSON, In: SADER, GENTILI, 1995; ANTUNES, 1995)

Isto nos remete à primeira questão, ou seja, de que maneira é feita a apropriação do campo educacional pelo neoliberalismo, na tentativa de gerir também a sua crise. Um ponto de partida para a elucidação desta questão seria a ideologia desenvolvimentista, que parte do pressuposto da possibilidade de crescimento econômico dos países sub-desenvolvidos ou em desenvolvimento, igualando-se aos outros do dito primeiro mundo. No campo educacional, a ideologia desenvolvimentista, comum nas décadas de 60 e 70 no Brasil, vem sustentada pela Teoria do Capital Humano, onde um fundamental teórico que a investigou foi Gaudêncio Frigotto (1989). Para o autor (In: GENTILI, 1995), a ideologia desta perspectiva estaria na máxima de que as “...nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (p.92,93). Assume, pois, o campo educacional um papel estratégico na concretização das teses liberais e, mormente, as neoliberais.

A respeito desta última incursão, se nas décadas onde o Capital Humano foi largamente utilizado para a formação humana na perspectiva da exploração do trabalho, este último organizava-se na perspectiva fordista/taylorista, caracterizado pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris, ou seja, com a existência da figura do supervisor (ANTUNES, op.cit., KUENZER, 1986).

Por outro lado, é justamente Frigotto (op.cit.) que nos chama atenção para a existência de um Neocapital Humano, agora ajustado sob outras bases, a partir do avanço da informatização do processo produtivo, onde o trabalhador executa tarefas fundamentalmente gerenciais, demandando uma formação flexível, abstrata e polivalente. Assim, as capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo (BRUNO, 1996; FRIGOTTO, op.cit.; MANFREDI, 1998).

Portanto, a estrutura educacional sofre alterações de forma coordenada pelos países ligados organica ou subordinadamente ao capital globalizado, onde, para além das iniciativas de grupos empresariais na educação, existem dois agentes fundamentais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FONSECA, In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1998; SOARES, ibid.; TOMMASI, ibid., LEHER, 1998), que controlam e ditam regras, via ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), para o asseguramento da formação humana voltada nessa perspectiva.

Tomando como exemplo o Brasil, do período pós 1994, poderemos perceber, apoiados nos estudos de Lucia Neves (1999) a ênfase das políticas educacionais para os ajustes estruturais. O Brasil, a partir deste ano, integra-se organicamente ao projeto neoliberal, promovendo reformas onde o campo educacional tomou estratégica importância. A título de exemplificação, Neves (ibid.) aponta a formação anti-democrática do Conselho Nacional de Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases, a partir da intervenção do Senador Darcy Ribeiro; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior; as modificações na Educação Tecnológica; mudanças na Formação de professores (licenciaturas); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF); a Lei 9129/95, que trata do processo de escolha dos dirigentes universitários; a PEC 370/96 – Redefinição da Autonomia Universitária; e, mais contemporaneamente, o ante-projeto de emprego público.

As políticas educacionais, portanto, acompanham o movimento das teses neoliberais, no sentido do enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo edificar leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do modelo da economia globalizada.

**3. Educação Física na reconfiguração do trabalho**

Levando-se em conta o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pela globalização, percebemos a clara importância de algumas disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências necessárias para o enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico.

No entanto, para esta investida, algumas outras disciplinas, tais como educação física e a educação artística, parecem ser perfeitamente descartáveis. Como bem avalia Paulo da Trindade Nerys da Silva (1997, p.133), “ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da educação física, será a garantia de outros componentes considerados mais necessários [...]”.

Se, por um lado, a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia da formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra, e mais recentemente, também aliou-se ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural, por outro lado, a reconfiguração atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, a necessidade dela no projeto pedagógico dominante.

Este entendimento de secundarização da educação física no ensino básico1 se mostra presente, de forma mais explícita nos contornos da formação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde o Substitutivo de Lei do então senador Darcy Ribeiro quase colocou a não-obrigatoriedade da educação física nos currículos escolares.

Assim, se a educação física sofre vários ataques no âmbito das políticas públicas educacionais, alguns de caráter geral – que aviltam todos os trabalhadores da educação sem distinção –, por outro lado também sofre um particular ataque, que desobriga sua presença no ensino formal, ou seja, reordena seus próprios contornos enquanto campo profissional. Concomitantemente, mas não coincidentemente, os setores conservadores2 da educação física organizam-se, de modo corporativista e insensível a tais questões de avanço do neoliberalismo, enveredando-se para um outro campo de atuação profissional, o das atividades físicas do meio não formal, por meio da regulamentação da profissão de educação física (BRASIL, 1998).

**Notas:**

1. Esta secundarização trata-se fundamentalmente ao atendimento da escolarização para a classe trabalhadora. Em escolas que atendem à classe dominante, a educação física é incorporada na forma esportiva, ou de ginástica de academia. Aqui, a ênfase é de tratar a educação física enquanto um componente de luxo, oferecido enquanto aspecto diferenciador na formação entre as classes sociais.

2. Este setor conservador mostra-se representado fundamentalmente por professores agremiados nas Associações de Professores de Educação Física (APEF’s), diretores de faculdades/escolas de educação física, mas também proprietários do ramo do fitness, que concentram grande poder econômico, explorando os trabalhadores da educação física, no intuito da garantia do lucro, e hoje retornam à cena defendendo os supostos interesses da educação física.

**Obs.**

O autor, Prof. Ms. Hajime Takeuchi Nozaki, é professor do Departamento de Desportos/FAEFID – UFJF e aluno do Programa de Doutorado em Educação da UFF

**Referências bibliográficas**

ALMENDRA, Carlos Cesar. Globalização e imperialismo. Revista Estudos. n.1. jun. p.133-165. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1986.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES Ricardo L. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BEINSTEIN, Jorge. Capitalismo senil: a grande crise da economia global. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Resolução n.33, de 12 de agosto de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Senado Federal, 1988

BRUNO, Lucia. Trabalho, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lucia. (org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org).. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 1998.

LENIN, Vladímir Ilitch. O imperialismo, fase superior do capitalismo (ensaio popular). In: V.I. Lenine: obras escolhidas. 3 ed. vol. 1, São Paulo: Alfa-omega, 1986, p.575-671.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência – das dimensões conceituais e políticas. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES/Papirus, ano XIX, n.64, set., p.13-49, 1998.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: Clássicos do Pensamento Político. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org). O desmonte da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999.

SILVA, Paulo Trindade Nerys. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na educação física: In: Motrivivência, Florianópolis, ano IX, n.10, p.121-141, dez., 1997.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

**INTERLOCUÇÕES DO DISCURSO, CONTEÚDO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

**Prof. Ms. Gilbert C. Costa**

**Resumo:** *O presente estudo introdutório objetiva fazer uma análise crítica do discurso, conteúdo e prática da Educação Física Escolar a partir de alguns questionamentos que parecem ter ficado perdidos no cotidiano das aulas. A matriz biológica e a tradição desportiva da Educação Física caracterizou - a de tal maneira que, independentemente da evolução na formação profissional, a prática tem sido invariavelmente a mesma. E o discurso que permeia a sua prática não tem sido suficientemente convincente para legitimá-la enquanto um processo educativo. Somente entendendo que, o que tem sido trabalhado como "Conteúdo da Educação Física" na verdade pouco importa para a vida presente e futura do aluno, mas representa uma poderosa estratégia para atingir os objetivos de promover o crescimento e o desenvolvimento de todas as dimensões humanas através de vivências corporais, poderemos dar a ela um sentido verdadeiramente educativos.*

Historicamente a Educação Física no Brasil sempre teve o seu papel social muito bem definido. Quem melhor sistematizou estas definições foi Ghiraldelli Júnior (1988) que identificou na história da Educação Física no Brasil 5 tendências marcantes: A Tendência Higienista (1889-1930), a Tendência Militarista (1931-1944), a Tendência Pedagogicista (1945-1964), a Tendência Competivista (1965-1984) e a Tendência Popular (Pós-85). Assim, ao longo do tempo, através destas tendências a Educação Física cumpriu obedientemente a função médico-higienista, militar-disciplinadora, educativo-patriótica, competitivo-desportiva e lúdico-dissimuladora, confirmando a lucidez de Manuel Sérgio quando diz que “A Educação Física, [...] é sempre aquilo que outros querem que ela seja” (1991, p.100), como na constituição de 1937 onde pela primeira e única vez na história do país a Educação Física foi contemplada em dois artigos.

O artigo 201 da lei 4024 estabelecia que “será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (grifos nossos).

O artigo 2º do decreto 69.450/71 estabelecia que “a Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (grifo nosso).

Os grifos nossos não são aleatórios: eles nos chamam a atenção para o fato de que a Educação Física sempre foi tratada como prática e atividade e não como conhecimento teórico e disciplina curricular. Este fato que seria um desmerecimento diante das demais disciplinas, coloca a Educação Física em posição de destaque: não sendo uma disciplina, ela não teria um conteúdo formal a ser ensinado, não sendo portanto, um fim em si mesma. Como prática, ela demanda um conjunto de atividades que, quando praticadas, contribuiriam para o crescimento e desenvolvimento humano em todas as duas dimensões, sendo portanto um meio para alcançar objetivos muitos superiores a aprendizagem formal do seu conteúdo.

Esta percepção foi vislumbrada pela primeira vez no período que Guiraldelli Júnior convencionou chamar de Tendência Pedagogicista (1945-1964), onde todas as outras disciplinas do currículo escolar foram consideradas instrutivas, pelo conteúdo que deveriam informar, ao passo que a Educação Física passou a ser reconhecida como educativa, porque forma e informa através da prática, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento das potencialidades afetivas, cognitivas e psicomotoras ao mesmo tempo e numa mesma atividade, como evidenciou Costa (1991).

Historicamente o professor sempre trabalhou com atividades físicas como ginástica, recreação, esportes, danças e lutas que recentemente foram denominadas de cultura corporal. Em cada tendência, estes elementos foram utilizados de acordo com a definição de cada época. E hoje, qual o papel da cultura corporal na formação de nossos alunos?

Partindo de algumas considerações pedagógicas levantamos alguns questionamentos: considerando que a função da Educação é modificar os alunos, que modificações queremos e podemos fazer nos nossos alunos através do ensino/aplicação dos elementos da cultura corporal?. Considerando que o conteúdo existe para cumprir um objetivo educacional, o que queremos que nossos alunos saibam ao final do curso? o que queremos que nossos alunos consigam através de suas experiências em Educação Física?. Considerando que o ensino se mede pela aprendizagem, que sentido educativo estamos dando a nossa ação quando avaliamos força, resistência, velocidade, habilidade motora ou conhecimento de regras desportivas?

Estes questionamentos por si só nos levam a refletir sobre o que comumente chamamos de prática pedagógica e nos levam a constatação do que Singer & Dick (1980) observaram: "Os professores não sabem especificamente o que foi que seus alunos aprenderam" (p.112). Carmo (1987) evidenciou este caos exemplificando o fato de que, se colocarmos um aluno de 5ª série do 1º grau numa aula do 3º ano do 2º grau, o mesmo não terá grandes dificuldades, tendo "plenas condições de acompanhar os trabalhos e exigências da Educação Física" (p.42). E se invertermos a situação, o aluno do ensino médio embora pudesse ser maior, mais forte, mais habilidoso, não seria tão superior ao aluno do 3º ciclo do ensino fundamental. Este fenômeno não pode ser observado em nenhuma outra disciplina da grade curricular, pois todas elas possuem conteúdos definidos numa sequência pedagógica pré - estabelecida para cada fase, por bimestre e articulada entre as fases e graus de ensino.

As aulas de Educação Física têm sido pautadas basicamente na cultura desportiva, onde nas 4 últimas fases do ensino fundamental e nas 3 fases do ensino médio, o aluno tem visto ano a ano, o vôlei, o basquete, o futebol, o handebol ou algum outro desporto. Na percepção do professor Renato Alvarenga, das mais de 60 disciplinas que compõem o currículo de graduação em Educação Física, após formado, o agora professor, trabalha com apenas quatro ( Desportos), porque o ano letivo é dividido em 4 bimestres e independentemente da fase e do grau de ensino a temática da aula tem sido sempre a mesma.

Se esta cultura desportiva fosse o conteúdo formal da Educação Física, isto seria um fato catastrófico que a desqualificaria enquanto disciplina curricular e desmoralizaria o seu papel educativo; pois esta realidade mostra uma atividade sem coerência sem consistência, sem continuidade, sem articulação, incapaz de justificar - se como séria e importante na formação educacional do aluno. O aluno tem aula de vôlei, basquete, futebol, handebol, invariavelmente na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª fase do ensino fundamental, torna revê-los nos 3 anos subsequentes do ensino médio, com as mesmas características, fundamentos e regras, e ainda assim muitos saem da escola sem saber jogar. Se tivermos uma definição clara do que é Educação Física, para que serve a Educação Física nas escolas, e soubermos responder porque Educação Física, pelo próprio nome, antes de ser Física é Educação, teremos condições de definir objetivos claros e encontrar um coerência neste aparente caos.

Quando empregamos o termo "Educação Física" neste trabalho, estamos compartilhando da definição de Medina (1987), a que consideramos a mais coerente encontrada na literatura conhecida: "Aquela Educação Física entendida como disciplina que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que contribua para o crescimento de todas as dimensões humanas" (p.34). Este conceito por si só esclarece as três questões postas como condição para justificamos nossa prática pedagógica.

Embora as correntes progressistas da Educação Física afirmem que ela não seja só desporto e que existem muitos espaços a serem preenchidos, ainda não apontaram para uma possível alternativa. Entendemos que não se trata de negar o desporto na aula de Educação Física; mas de situá-lo como um elemento indispensável ao processo que intencionamos desenvolver. Trata-se de reconhecê-lo como meio e não como fim; como estratégia de ensino e não como conteúdo de ensino. Desta forma, será perfeitamente aceitável termos alunos praticando voleibol, por exemplo, anualmente, a partir da 5ª fase do ensino fundamental até a 3ª fase do ensino médio e ao final destes 7 anos de prática ainda não dominar os fundamentos e regras deste esporte; mas ter desfrutado do prazer do jogo, ter participado das discussões e decisões em equipe, ter se situado no tempo e no espaço em relação à quadra , à bola, à equipe e às situações de jogo, ter exercido a sua lateralidade, ter coordenado os seus pensamentos, os seus movimentos e as suas emoções em jogo, ter tomado ciência de suas potencialidades e limitações, ter mexido com a sua auto-estima, ter vivenciado intensamente uma experiência em Educação Física, mesmo que não tenha aprendido a sacar, cortar bloquear...

**Obs.**

O autor é professor e coordenador do curso de Educação Física da Universidade Salgado de Oliveira - Niterói e professor da Rede Pública Municipal de Itaboraí.

**Referências bibliográficas:**

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Fundamentos Pedagógicos - Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. P. 41 - 47

COSTA, Gilbert C. Implicações históricas da representação social da educação física escolar no Brasil. Niterói, 1995. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Resgate à dignidade. Ciências da Educação Física, São Gonçalo, RJ, nº 1, P.12-13, 1991.

CUNHA, Manuel Sergio Vieira e. Educação Física ou ciência da motricidade humana? 2 ed. Campinas, SP: Papirus,1991.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista A Pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e "mente". 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

SINGER, Robert N.; DICK, Walter. Ensinando Educação Física: uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Globo, 1980.

**JOGOS COOPERATIVOS: UMA ESTRATÉGIA ESSENCIAL DA CULTURA CORPORAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**Prof. Marco Antonio Santoro Salvador**

**Profa. Sonia Maria Siqueira Trotte**

**Resumo:** *O presente trabalho, enfoca a importância dos jogos como um dos mais significativos instrumentos da cultura corporal na escola pública. E dentre os jogos, enfatiza‑se os jogos cooperativos, como um importante instrumento de mudanças comportamentais nos alunos. Analisa os conteúdos destes jogos na construção de alternativas de relacionamentos entre as pessoas de forma cooperativa e prazerosa, em detrimento de ações individualistas e competitivas, tão culturalmente difundidas em nossa sociedade, reforçando toda uma ideologia dominante. Descreve o seu desenvolvimento histórico e conclui com a classificação dos tipos e características dos jogos cooperativos com exemplos e práticas de atividades.*

Entender a realidade social e interpretá-la pelo ponto de vista de uma sociedade de classes, com propostas e objetivos diferentes e antagônicos.

É com esta compreensão que passamos a reestruturar nossa prática pedagógica, na construção de um caminho que apontasse uma clara direção com o objetivo de contribuir na promoção de mudanças significativas, tão urgentes em um país de extremas desigualdades sociais.

Um projeto que buscasse contribuir na construção de pessoas com senso crítico, autônomas e solidárias, capazes de transformar esta realidade tão perversa, e junto a   este processo, realizarmos um trabalho onde, na prática cotidiana das aulas, desenvolvêssemos formas de relações em que o planejamento fosse discutido com os alunos, que a avaliação perdesse o mito do poder e pudesse ser realizada em conjunto e em processo contínuo, que  as  regras esportivas e de convivência fossem discutidas e transformadas, dando significado aos conteúdos, de forma que fosse resgatado toda a experiência corporal acumulado por eles, montando atividades de jogos populares e manifestações folclóricas, dentre outras.

Buscamos resgatar no sentido individual de cada aluno, a sua auto-estima e a sua cooperação, tão esmagados por uma cultura ocidental de consumismo e competição exacerbada.

Entretanto, por acreditarmos que mudanças sociais significativas só se sustentam se esses conceitos estiverem interiorizados e passarem a ser valor em cada ser humano, e não apenas praticado no campo do discurso.

De acordo com esta compreensão é que elegemos os jogos cooperativos como instrumento essencial nas atividades cotidianas das aulas, somado a todo aparato da cultura corporal, esta estratégia nos concebe a oportunidade dos alunos experimentem mudanças sociais de comportamento e percepção contextualizadas a realidade social.

Neste sentido, buscamos uma referência pedagógica voltada para a superação destes paradigmas, bem como a seleção de conteúdos em nossa área específica que nos proporcionasse condições de uma leitura crítica desta situação e consequentemente, suas superações.

Encontramos no campo pedagógico, a tendência crítico-superadora (SAVIANI, 1991) como nosso referencial teórico pedagógico e especificamente na Educação Física encontramos a proposta denominada de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1990).

Embasados nesta tendência enfocaremos o jogo, genuinamente de expressão humana, que assume um importante canal de ligação entre o imaginário do homem e o entendimento de sua realidade.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e  ao mesmo tempo tornar-se consciente de suas escolhas  e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (op. cit., p. 66)

Portanto, o jogo é fundamental no processo ensino-aprendizagem no contexto de uma ação que se propõe questionadora e transformadora da realidade atual, pois ao modificarmos os comportamentos das pessoas nos jogos estaremos viabilizando alternativas de transformação de suas atitudes nas suas vidas, além dos jogos.

Neste sentido, os jogos cooperativos detém uma significativa importância, como  instrumento de transformação de consciência e comportamentos tão arraigados em nossa sociedade competitiva e individualista, pois os jogos cooperativos exercem oposição a competição.

A competição, bem como a cooperação são comportamentos culturalmente apreendidos, portanto inundados de valores e normas, não é sem intenção que a sociedade capitalista promove a super valorização da competição, manifesta nos eventos esportivos, enfatizando o resultado numérico, a vitória e o esforço individual na superação de índices e recordes.

Não se trata de condenar a competição como grande responsável pelas mazelas de nossa sociedade contemporânea, pelo contrário, estudos apontam que comportamentos competitivos das primeiras civilizações humanas, garantiram nossa perpetuação da espécie e por este motivo podemos estar aqui para questioná-los.

O que se deve estar atento é a exacerbação da competição, a idéia de que é o único caminho de se manter vivo em nossa sociedade contemporânea, de que cada indivíduo é um adversário, e de estarmos ainda muito arraigados aos conceitos positivistas do Darwinismo e, portanto sob a ideologia da seleção natural, onde os mais capazes triunfam em detrimento dos menos capazes.

A discussão sobre a competição x cooperação deve ser superada, pois

Cooperação e competição são dinâmicas distintas porém, não muito distantes. São aspectos de um mesmo espectro que não se opõe entre si, mas se compõe. As  fronteiras entre elas são tênues, permitindo um certo intercâmbio de características, de maneira que  podemos encontrar em algumas ocasiões uma competição-cooperativa e noutras uma cooperação-competitiva. (Jogos cooperativos: um exercício de convivência. São Paulo: SESC)

O conhecimento dos jogos cooperativos sistematizou-se a partir da década de 50 nos Estados Unidos onde Ted Lentz foi o precursor, e mais tarde foi se disseminando por diversos países.

Podemos destacar também a grande contribuição do canadense da Universidade de Otawa que publicou um livro em 1978, chamado “Winning through cooperation” provocando a produção de pesquisas e trabalhos sobre os jogos cooperativos.

No Brasil, o processo de difusão dos jogos cooperativos data de 1980 com experiências realizadas no estado de São Paulo, e hoje encontra-se relativamente bem conhecido em todo país.

São jogos que resgatam valores que se perderam nesta sociedade desumana em que vivemos. Através dos jogos cooperativos temos a  possibilidade de exercitar o compromisso, a  confiança, a auto-estima, a cumplicidade, a  solidariedade, o respeito mútuo entre outros; já que todos os participantes são convidados a aceitar a diversidade e limitação do outro.

A performance individual perde o seu status, pois os participantes não são excluídos durante o jogo, o qual começa e termina com o mesmo número de participantes, sem a intenção de identificar um ganhador ou um perdedor.

De acordo com ORLICK (1989) para se colocar em prática atividades de jogos cooperativos, devemos estar atentos a diversidade de culturas e realidades existentes, contextualizando os jogos aos pressupostos sociais.

Toda e qualquer mudança deve respeitar características, onde sons e ritmos próprios do contexto onde se realizam. Cada grupo apresenta particularidades que devem ser consideradas como orientadoras para o processo de mudança. (op. cit., p. 23)

As categorias basicamente se dividem em:

( Jogos cooperativos sem perdedores ( Considerados como plenamente cooperativos, nestes jogos se formam um único grupo, onde todos tem o mesmo objetivo de superar um desafio comum, com ênfase no prazer de continuar a jogar juntos, exemplos:

( roda invertida ( Forma-se uma roda, onde todos dão as mãos trocadas para os colegas dos lados (mão direita para o colega da esquerda, mão esquerda para o colega da direita), ficando com os braços cruzados à frente do corpo voltados para o centro do círculo, todos juntos deverão terminar a atividade voltados na mesma posição, de frente para o círculo, mas com os braços estendidos e descruzados, sem soltar as mãos.

( nó humano ( Todos os colegas se reúnem e cada um agarra uma das mãos de 2 pessoas, não podendo segurar a mão de quem está ao seu lado, nem as 2 mãos da mesma pessoa. Formado o nó humano, é preciso soltar o nó, sem soltar as mãos, com o objetivo de formar um círculo.

( banco companheiro ( Todos sobem aleatoriamente no banco sueco, não podendo tocar no

solo e ao sinal do professor, todos devem se colocar em fila de acordo com o desafio proposto que pode ser por ordem alfabética, de tamanho, de idade etc.

( Jogos de resultado coletivo ( Atividade em que se formam 2 ou mais equipes, onde se exerce significativa cooperação tanto entre os componentes da mesma equipe, quanto com a outra equipe, com o objetivo de produzir um esforço coletivo para realizar metas comuns a serem alcançadas, exemplo:

( batata quente ( Duas equipes separadas em espaços distintos, mas próximas uma da outra, brincam cada uma com um “bolão” com a regra de não deixá-lo cair e nem poder segurá-lo, ao sinal do professor as equipes devem trocar os bolões, ao mesmo tempo, onde os 2 bolões nunca podem estar juntos na mesma equipe e no mesmo espaço, com o objetivo de manter esta atividade o maior tempo possível.

( Jogos de inversão ( São jogos onde se propõem a destituir o conceito rígido de separação em times adversários ou em ganhar e perder, pois os jogadores trocam de lugar uns com os outros nas diferentes equipes, construindo a noção de interdependência entre os grupos, exemplos:

( em rodízio ( O jogador troca de equipe toda vez que sacar (volei), ou arremessar em lance livre (basquete) ou cobrar um escanteio (futsal), ou qualquer outro jogo em que se estabeleça 2 equipes.

( inversão total ( Se o jogador realizar um gol (futsal ou handebol) ou um ponto (volei ou basquete), tanto o jogador quanto o ponto passam para a outra equipe.

( jogos semi-cooperativos ( Realizados em um contexto de aprendizagem desportiva, onde uma equipe joga contra a outra, mas a questão do resultado é secundarizado, priorizando a ênfase no jogo e no prazer que ele proporciona, exemplos:

( volençol ( Formam-se grupos com pedaços grandes de panos distribuídos nos dois lados da quadra de volei, onde devem repetir a mesma dinâmica do voleibol, usando os panos ao invés das mãos.

( futebol solidário ( É a mesma dinâmica do futebol normal, mas com os jogadores em duplas com as mãos dadas, inclusive o goleiro.

( basquete amigo ( É um jogo que se baseia no basquetebol tradicional, onde o objetivo não é realizar cestas e sim trocar passes até todos os componentes da equipe conseguirem manusear a bola e passar para o colega, sem que haja interrupção dos passes pela outra equipe.

Analisando os diferentes tipos de jogos cooperativos, perceberemos que, em todos eles, podem surgir alternâncias e interrelações de suas características ou tipos, adaptações e invenções que professores e alunos possam criar e experimentar.

Devemos estar atentos, seja qual for a estratégia, que somos agentes de um processo de mudança ou manutenção de nossas realidades, e portanto, além da competência técnica, devemos perceber qual é o nosso compromisso social e nos questionarmos:

Que tipo de ser humano quero ajudar a construir?

Que tipo de sociedade quero ajudar a formar?

**Obs.**

O autor Marco Antonio Santoro Salvador é professor do Colégio Pedro II, da rede estadual e da municipal, a co-autora, Sonia Maria Siqueira Trotte, e professora da rede estadual e da rede municipal.

**Referências bibliográficas**

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995 / Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROWN, Guillermo. Jogos cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

Coletivo de autores. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

Jogos cooperativos: um exercício de convivência. São Paulo: SESC. (Apostilas).

ORLICK, Terry. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

**O ENSINO DOS GESTOS TÉCNICOS DO ESPORTE**

**NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Profa.Diná Teresa Ramos de Oliveira**

**Resumo:** *Este trabalho trata do ensino dos gestos técnicos do esporte na Educação Física. Ao considerar o esporte, elemento da cultura corporal e prática social que expressa e incorpora os elementos da nossa sociedade, discutimos os elementos presentes em sua manifestação hegemônica – esporte de alto rendimento. Posteriormente são explicitados os elementos presentes numa pedagogia orientada por esta concepção e discutido o ensino estático (fechado) dos gestos técnicos específicos do esporte. Em contraponto, a partir da noção de técnica corporal defendida por Marcel Mauss, é apontado o conhecimento histórico e social dos gestos técnicos do esporte, em que defende-se o seu ensino de forma contextualizada, possibilitando o acesso e reflexão sobre este elemento do esporte e a importância do seu conhecimento mediados nas aulas de Educação Física.*

**Educação física e esporte – prática social**

O conhecimento da Educação Física está representado pela cultura corporal e um dos seus temas, eixo de reflexão deste trabalho, é o esporte. A preocupação central desta análise está no tratamento pedagógico dado ao ensino das técnicas específicas ou gestos técnicos específicos das modalidades esportivas nas aulas de Educação Física.

A Educação Física trab­­­alha com temas da cultura corporal — o jogo, a dança, a ginástica, as lutas e o esporte — elementos construídos com um sentido e significado diante de um contexto sociocultural-histórico. Portanto, as aulas Educação Física, diante da perspectiva da qual me coloco, tem como objetivo possibilitar a apreensão, o questionamento, a reconstrução e (re)significação do conhecimento acumulado na esfera da cultura corporal.

Ao considerar que o esporte, bem como os demais elementos da cultura corporal, assume e exprime valores sociais, ideológicos, morais, “(...) que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e prática” (Soares e Col., p. 219, 1992), que por sua vez, estão na sociedade brasileira predominantemente permeados de preconceitos e discriminações raciais, sexuais, estéticas, religiosas, classistas, etc. (Faria Jr, 1996), aponta-se para a Educação Física a necessidade da resistência e do confronto para a superação de tal quadro, que exige um tratamento pedagógico contextualizado e não limitado ao modelo hegemônico esportivo – do alto rendimento, do esporte espetáculo e seus conseqüentes desdobramentos.

**O esporte moderno e seu ensino**

O esporte moderno, com suas origens no século XVIII, é fruto das decorrentes transformações advindas com a Revolução Industrial, e produto das transformações sociocultural-histórica e econômica da Europa, principalmente Inglaterra e posteriormente emanadas pelo mundo (Bracht, 1997; Brunhs, 1993). Na atualidade, o esporte apresenta-se de tal forma organizado, que muitas modalidades são conhecidas mundialmente, com suas regras, jogadores, espaços próprios, pontuações, aspectos táticos, sistemas de jogo, formas de disputa, torcida, etc. bem como, são conhecidos os gestos técnicos específicos de cada modalidade esportiva – elementos que também foram construídos, modificados e ressignificados pelos homens nos mais diferentes contextos em que podem ser observados.

A preocupação com o ensino do esporte, ao considerá-lo uma prática social, orienta-se pela perspectiva de uma abordagem que supere as características predominantes que assume o esporte moderno, que segundo Bracht (1997) são: a competição, o rendimento físico-técnico, o recorde, a racionalização e cientifização do treinamento; a estas características acrescento ainda o sexismo, a exclusão dos menos hábeis, ágeis e fortes, a hierarquização, o selecionamento, a disciplina e o respeito incondicional as regras e normas. Das características aqui apontadas fica evidente o tipo de Educação e Ed. Física priorizada e realizada - não crítica, disciplinadora, reprodutora, e perpetuadora do modelo hegemônico esportivo e social.

As principais propostas metodológicas para o ensino do esporte coletivo não tem considerado o esporte enquanto fenômeno sócio-cultural, uma vez que perspectivam o seu ensino de forma fragmentada, isolando o ensino de suas técnicas específicas (1); trabalham indiferentemente as modalidades esportivas na perspectiva das regras oficiais; realizam sessões com repetições exaustivas de gestos técnicos, que tem como modelo as equipes de alto rendimento; dentre outros aspectos que poderiam ser destacados. Uma proposta para o ensino do esporte que pretenda superar estas lacunas apontadas anteriormente terá que considerar o esporte e suas técnicas específicas enquanto construções humanas e praticas sociais. Em que, a realização dos gestos técnicos específicos das modalidades deve ser desenvolvida de forma contextualizada, com movimentos que atendam a realidade dinâmica do jogo de maneira mais eficaz.

**Técnicas esportivas, técnicas corporais – construções humanas**

Assim, é da compreensão das técnicas específicas do esporte, que se pretende aprofundar este trabalho, uma vez tais técnicas ou gestos técnicos específicos foram e são produzidos, aperfeiçoados e realizados de forma significativa pelos homens ao longo do tempo nas mais diferentes modalidades existentes (e por existir). Para orientar esta discussão a respeito do esporte com suas técnicas específicas, portanto técnicas corporais e também a questão sobre o que é eficaz, recorro aos estudos de Marcel Mauss e Jocimar Daolio.

Na obra de Mauss (1974), em seu texto sobre a “Noção de Técnica Corporal” (2), na verdade texto originado de uma palestra de 1935, há importantes contribuições para a área da Educação Física. Apropriando-se das discussões iniciadas por Mauss, temos Daolio (1995, 1997) direcionando este tema para a Educação Física, em que discute, dentre outras idéias, a questão das técnicas específicas do esporte e também a eficiência e eficácia simbólica, pontos aos quais trata a seguir este texto.

Um dos primeiros autores, senão o primeiro, Marcel Mauss apresenta a noção de técnicas corporais, que é para ele “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade sabem servir-se de seus corpos” (1974, p. 211). Para Mauss uma técnica é um “ato tradicional eficaz” (1974, p. 217), que apresenta valores determinados socialmente, que são aprendidos através da “imitação prestigiosa”, modificados e ressignificados pelos grupos ao longo do tempo e leva-me a afirmar, que imprimem ao corpo certas marcas. Uma vez que, todo gesto e movimento humano representam uma técnica que faz parte de uma tradição social, afirma Daolio (1995), “toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professores e alunos” (p.95). Dessa forma a execução de um gesto técnico esportivo é, ou deveria ser, um movimento que o jogador realiza de maneira a atender de forma mais eficaz cada momento do esporte, principalmente quando se trata dos jogos esportivos.

É muitas vezes encontrado na Educação Física um entendimento limitado quando se trata da questão das técnicas corporais do esporte, pois ainda há uma grande ênfase no ensino das técnicas de maneira isolada. Algumas vertentes da Educação Física tem priorizado na observação dos indivíduos o aspecto biológico, deixando para segundo plano e até mesmo desconsiderando os aspectos social, psicológico, histórico, etc. como se fosse possível apreender o homem de forma isolada e estática. Dessa forma, continua a Educação Física promovendo sessões de aula com longas repetições de movimentos, com os chamados fundamentos do esporte. Neste caso, consequentemente, desconsidera-se que as técnicas corporais específicas das modalidades esportivas são atos construídos para atender da melhor maneira o esporte e o jogo (que é imprevisível). Assim nega-se o lúdico, pois fazer séries com um mesmo movimento todas as aulas não diverte; coibi-se a criatividade dos alunos, que perdem a possibilidade de jogar de maneira dinâmica como exige um esporte coletivo e a sociedade em constante transformação; padroniza-se os movimento e impede-se a ressignificação do esporte e dos seus gestos, também tolhe-se as possibilidades de superação e reinvenção do esporte, bem como determina-se um único modelo de execução dos movimentos.

Outro aspecto da obra de Mauss a ser destacada é sua grande contribuição sobre a questão das técnicas corporais “naturalizadas”, uma vez que toda a nossa expressão corporal a qual diz-se “natural”, é de fato cultural, fruto de um aprendizado social, de uma imitação prestigiosa(3). Para exemplificar tal questão cito a discussão feita por Mauss, que trata do andar humano, ao apontar que cada modo específico de andar é adquirido e não é uma forma natural de andar. Assim, inicia-se aqui uma discussão quanto a questão da “naturalização” dos gestos técnicos esportivos. Ou seja, o modo de andar das pessoas é um ato cultural, bem como, a execução de certos movimentos do esporte também o é, e por sua vez, a maneira de correr dos jogadores de basquete, também é determinada culturalmente, e mantém-se no esporte porque atende com eficiência e porque não, com eficácia simbólica o contexto esportivo. Por exemplo o arremesso do basquete, que representa uma técnica corporal específica da modalidade, pode ser realizada pelo jogador com “naturalidade”, assim observa-se que a tal “naturalização” das técnicas corporais-esportivas, dos gesto humano e culturais trata-se de incorporações (4) humanas. No esporte essa “naturalização” é entendida como a automatização do movimento, que supões proporcionar maior eficiência do movimento quando da sua execução.

**O conhecimento da educação física – o ensino do gesto técnico esportivo**

Aqui está a defesa das técnicas do esporte e do seu ensino, pois enquanto produções culturais elas também foram construídas e aprendidas pelas pessoas e são dotadas de significados, portanto podem e devem ser ensinadas. A grande questão que se coloca aqui é a maneira de possibilitar a sua apropriação pelos nossos alunos evitando os problemas apontados anteriormente. Neste sentido as discussões traçadas por Garganta (1995) e Graça (1995) com relação aos jogos esportivos coletivos irão nos auxiliar.

Tratando do ensino do esporte coletivo Garganta (1995) afirma que ensina-se o modo de fazer (técnica), separado das razões do fazer (tática / lógica do jogo). Uma perspectiva as proposta de ensino da Pedagogia Tradicional para o esporte coletivo é abandonar este aspecto dicotômico, em que o ensino dos gestos técnicos específicos de uma modalidade representa uma repetição isolada de certos movimentos. Na Pedagogia Tradicional os alunos/jogadores ficam por muito tempo executando um gesto de maneira fechada (Graça, 1995), ou seja, faz-se certos movimentos, por exemplo o toque do voleibol fora de contextos próximos à realidade do jogo, e mais do isto, esta forma fragmentada de ensino desconsidera, além da dinâmica interna do jogo, a própria dinâmica do esporte e suas modalidades.

Deve-se portanto ensinar as técnicas específicas das modalidades esportivas, mas de maneira aberta. E assim, possibilitar aos jogadores domínio do jogo, tanto dos aspectos da sua lógica (fatores que dão razão a certos atos), quanto das possibilidades de realizar determinados movimentos que correspondam a decisão tomada. Predominantemente no esporte coletivo os acontecimentos são imprevisíveis, assim os participante precisam decidir, quase que instantaneamente, qual a melhor opção àquela circunstância da partida, para tanto é preciso que tenham uma flexibilidade do pensamento (logo: domínio da lógica do jogo) e domínio das técnicas corporais específicas.

Defende-se portanto, de acordo com as discussões apresentados por Graça e Garganta (1995), um ensino centrado em atividades abertas, que seria aquele que trabalharia o jogo de forma mais ampla, em que as atividades propostas solicitassem sempre as capacidades decisórias dos alunos, favorecendo assim a execução das técnicas corporais específicas e a sua possível incorporação, bem como a criatividade, porém sem a necessidade de repetição do movimento isoladamente, e que essa repetição só viesse a ocorrer quando o jogador identificasse que a sua limitação no jogo devia-se a dificuldades com a execução de gestos técnicos específicos da modalidade, portanto ocorrendo de forma contextualizada.

As discussões da Educação Física sobre a pedagogia do esporte, que consideram o esporte uma prática social e colocam-se diante da perspectiva da emancipação humana e da transformação social, necessitam ampliar as discussões sobre o ensino do esporte e das técnicas corporais específicas do esporte. Dessa forma, são necessárias novas pesquisas e reflexões, favorecendo assim a ampliação da compreensão da Cultura Humana e especificamente da sua cultura corporal esportiva.

**Notas:**

1. Podemos considerar alguns autores que discutem as propostas de ensino do esporte coletivo, dentre eles: Valter BRACHT (1992); Heloísa Reis (1994) e Dinah Terra (1996).

2. Todas as referências encontradas sobre Marcel Mauss neste texto referem-se ao artigo “Noção de Técnica Corporal” pág. 211-218 da obra “Sociologia e Antropologia” – EPU-EDUSP – 1974.

3. “Imitação Prestigiosa” é um termo cunhado por Marcel Mauss (1974) que trata da transmissão cultural das técnicas corporais, que ocorre através da imitação de atos que obtiveram êxito em pessoas em quem confiamos e são dotadas de certa autoridade sobre nós. Observamos aqui o “homem-total” diante das suas técnicas corporais.

4. InCORPOração é um termo adotado por Daolio (1995), em que afirma que “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa).” (p.39)

**Obs.**

A autora, profa. Diná Tereza Ramos de Oliveira é professora da Universidade Cruzeiro do Sul (Educação Física) e mestranda na Faculdade de Educação Física da Unicampx

**Referências bibliográficas**

BRACHT, Valter. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. Vitória: UFES, Centro

de Educação Física e Desporto, 1997.

BRUNHS, Helóisa Turini. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.

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

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Cultura: educação física e futebol. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (Orgs). O ensino dos jogos desportivos. 2 ed., Porto: Universidade do Porto, p. 11-25, 1995.

GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. O ensino dos jogos desportivos. 2 ed., Porto: Universidade do Porto, 1995.

MAUSS, Marcel. Noção de Técnica Corporal. In. MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo, EPU – EDUSP, 1974, vol. 2.

REIS, Heloísa Helena Baldy dos, O ensino dos jogos esportivizados na escola. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da UFSM, 1o de Agosto de 1994.

SOARES, Carmen Lúcia, TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e ESCOBAR, Michele Ortega, A Educação Física escolar na perspectiva para o século XXI. In MOREIRA, Wagner Wey, Educação Física/Esporte: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. P. 211-224.

TERRA, Dinah Vasconcellos, O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnicos-desportivas dos curso de licenciatura em educação física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Gama Filho, Agosto de 1996.

**O PROJETO ESPORTE VAI À ESCOLA:**

**UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

**Prof. Ms. Antonio Carlos Vaz**

**Resumo:** Trata-se de um projeto de extensão universitária realizado com alunos da graduação em Educação Física da *Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL/SP) e aplicado em escola da Zona Leste da cidade de São Paulo. Nossa proposta foi construída a partir da elaboração de jogos que possibilitassem a participação de todos e que favorecesse ainda a transformação desses jogos. Enfim, os papéis devem ser criados/modificados de acordo com a realidade e a expectativa dos alunos.*

**Uma leitura da educação física e do esporte como conteúdo**

A Educação Física, embora componente curricular obrigatório desde a década de 30 (Lucena, 1994), somente nos anos 90, como fruto do consumo das produções críticas dos anos 80, é que começa a surgir, ainda em pontos isolados e, conseqüentemente, de forma insipiente, novas perspectivas para as intervenções dos professores de Educação Física, lançando um novo olhar para a escola e aos desafios que são postos a ela.

A Educação Física, historicamente e de modo genérico, jamais esteve comprometida com uma educação emancipatória, social, política, do aluno. No processo de formação de professores raramente se discutia a importância do papel do educador, principalmente numa perspectiva crítica, voltada para a transformação social (CARMO, 1985). Nas escolas, poucos professores parecem se preocupar com a contribuição da Educação Física dentro de um amplo processo de formação do indivíduo crítico.

Em geral, a Educação Física é vista exclusivamente como sinônimo de Esporte e, como tal, vislumbram a perspectiva de descobrirem novos talentos esportivos, de montarem grandes equipes representativas. Não que não seja legítima a participação da escola em jogos escolares, absolutamente, entretanto, o que é inaceitável é a exclusão da maioria das crianças das aulas de Educação Física a fim de se privilegiar os treinos dos alunos selecionados para as equipes representativas.

O problema central de acreditar-se na tese acima descrita é os professores entenderem que com esta ênfase estarão contribuindo para a formação do caráter, ajudando os alunos a se tornarem mais "disciplinados", a se manterem longe das drogas e da violência urbana. Todas estas "finalidades", apontadas por boa parte dos professores e da população, não passam de uma retórica vazia de conteúdo e cheia de componentes ideológicos, que vêem a Educação Física como um instrumento que poderá, por si só, "salvar" os adolescentes pobres das periferias, encaminhado-os para uma vida mais produtiva (e conformada), como se a violência e as drogas fossem fenômenos motivados pela ociosidade.

Aos que aceitam o discurso acima como verdadeiro, cabe responder: de que maneira o professor, através de suas aulas, consegue operar essas transformações nos indivíduos? Em que momento e em qual situação se dá a aprendizagem de novos conceitos sociais que propiciará ao aluno a consciência e um novo padrão de comportamento social?

Temos razões para duvidar deste caráter transformador do esporte quando não vemos uma ação deliberada, intencional, do professor que não procura potencializar os momentos de educação social (Kunz, 2000), que menospreza os instantes em que os alunos podem ser submetidos a discussões que buscam a superação de conflitos internos (Gadotti, 1998), que não fomenta a participação dos alunos na construção da aula, que não cria um ambiente democrático, dialogal (Taffarel, 1993), que não trabalha com componentes como ética, honestidade, solidariedade, entre outros. A prática esportiva, na ausência efetiva do professor, caminhará no sentido de alcançar os valores presentes no esporte de alto como o vencer a qualquer preço, o estímulo ao uso da violência, da desonestidade, da malandragem, desenvolvendo desta maneira comportamentos sociais incompatíveis com uma sociedade fraterna, solidária, democrática de fato.

Fundamentados nas teorias críticas da educação (SAVIANI, 1998) adotamos uma Educação Física pautada em três competências: instrumental, social e comunicativa (PALAFOX, 1999; KUNZ, 2000), essenciais para uma pedagogia que busca a superação das relações de subordinação de classe, de gênero e de raça, que estimule de forma direta a participação ativa dos indivíduos nas tomadas de decisões.

**A proposta**

O projeto foi aplicado na Escola: EE Capitão Sérgio Paulo M. Pimenta, escola que pertence à 10ª Diretoria de Ensino da capital (Leste 2), no Itaim Paulista, extremo Leste de São Paulo, durante os meses de outubro e novembro de 2000

Considerando-se as características sócio-econômicas dos alunos e, ainda, as condições físicas e materiais da escola, elaboramos um planejamento de aulas a fim de explorar as ricas possibilidades de aprendizagem social concomitantemente ao desenvolvimento das potencialidades motoras.

A Educação Física é, dentre todas, a disciplina do currículo escolar que mais pode contribuir para a aprendizagem social, visto tratar-se de uma disciplina onde as relações inter-pessoais estão permanentemente presentes e, nestas relações, transparece de maneira clara os conflitos, as tensões, as contradições sociais, os interesses antagônicos e, essas, são oportunidades singulares para a introdução de conceitos como ética, honestidade, justiça e democracia. Em momentos oportunos de uma aula, o professor será capaz, através de estratégias específicas, de dar vida a estas questões, problematizando os conflitos que emergirem durante a aula, realçando, assim, o aprendizado social.

Esta abordagem metodológica não diminui a preocupação com a competência instrumental ou técnica, absolutamente, ela igualmente visa capacitar os alunos para uma vida ativa, seja para o Esporte/Lazer, seja para as suas necessidades cotidianas.

Esta proposta foi aplicada em uma turma de escolares (5ª série) a partir de uma ação conjunta entre a Escola Estadual Capitão Sérgio Paulo M. Pimenta e o GRUPO de ESTUDOS das "PEDAGOGIAS DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS ESPORTIVAS" do curso de Educação Física da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL).

Nossa proposta era construir jogos que comportassem papéis diversificados que envolvessem todos os alunos, independente de sua condição física ou de sua habilidade motora. Enfim, os papéis deveriam ser criados/modificados de acordo com a realidade e a intenção dos alunos. A participação efetiva de todos foi um importante foco de preocupação.

Buscamos enfatizar a importância da cooperação, de preferência a cooperação voluntária. Marx (1984) distingue a cooperação natural da cooperação voluntária. A natural é aquela necessária, onde o sujeito não tem outra alternativa, como trabalhar em uma linha de produção. Neste caso parece não haver cooperação espontânea, ele apenas faz parte de um modelo de produção alienado e cumpre rigorosamente a parte que lhe cabe no conjunto desta produção. Já na cooperação voluntária aparece o desejo, a intenção da cooperação como um ato de amor, de solidariedade, de fraternidade, que o engrandecerá como homem, enquanto que na natural há uma cooperação instrumental, necessária para se atingir um determinado objetivo, e que, em geral, não engrandece o homem no sentido do Ser, mas, talvez, no sentido do Ter. E a mim, parece que a cooperação presente no esporte assemelha-se mais à cooperação natural, porque em havendo possibilidade de concretização de uma determinada ação ofensiva sem que seja necessária a participação de outros, certamente o sujeito desta ação assim o fará. Em algumas modalidades esportivas como o voleibol, por exemplo, é absolutamente imprescindível a cooperação natural, uma vez que a própria regra institucionalizada do esporte assim o exige, já para os esportes coletivos que possibilitam determinadas jogadas sem a necessidade da participação dos companheiros, como o futebol e o basquetebol, a cooperação não é absolutamente necessária, no entanto é instrumental, o jogador a faz, única e exclusivamente, por conta de atingir melhores resultados e, assim, obter maiores vantagens pessoais.

Quanto ao uso de materiais procuramos pautar nossas atividades no menor número de recursos possíveis: 2 bolas de handebol; 20 bolas de borracha; 1 corda de 20 metros; 2 cordas de 10 metros e fitas para distinguirmos as equipes.

**Relato**

Antes de iniciarmos o projeto, visitamos a escola, conhecemos sua estrutura, bem como assistimos a uma aula da turma com a qual passaríamos a trabalhar. O professor trabalhava com o basquetebol como conteúdo, utilizando apenas meia quadra, a que possuía tabela com aro. Participavam da aula apenas os meninos; as meninas, agrupadas em pequenos grupos, ficavam ao lado da quadra conversando ou brincando de alguma coisa criada por elas mesmas, enquanto os meninos revezavam-se na quadra.

Esta dinâmica, segundo os alunos, era constante. As meninas eram geralmente alijadas das aulas por não enfrentarem os meninos e, ao que parece, o professor não se sentia incomodado e tampouco responsável por essa situação, talvez encare essa situação com natural!

Nossa atuação na escola teve a duração de 6 semanas. A dinâmica empreendida no projeto consistia em: 1) planejar a aula discutindo o conteúdo e as preocupações didático-pedagógicas segundo nossas referências bibliográficas; 2) aplicação da aula com gravação em VHS e produção de relatórios críticos pelos alunos do GRUPO de ESTUDOS sobre a aula; 3) discussão da aula anterior, baseado nos relatórios e elaboração da aula seguinte tentando superar os problemas detectados na aula anterior.

A dinâmica empreendida, por se tratar de um projeto aberto, foi nos levando a temas que não imaginávamos inicialmente, como as questões psicológicas, tanto de aprendizagem como de atenção, de compreensão.

Havia uma grande dificuldade de concentração por parte dos alunos; pareciam extremamente dispersos. Havia uma grande dificuldade em estabelecermos uma boa comunicação com as crianças, o que nos trouxe preocupações de outra ordem. Ao propormos uma brincadeira, os alunos pareciam brincar sozinhos, mesmo em grupo eles não conseguiam perceber o outro, e só conseguimos dar um sentido à mesma quando mostramo-nos interessados em saber quem será o último a ser pego???

As questões de aprendizagem social foram mais difíceis que esperávamos, a dificuldade de comunicação com as crianças nos levou a aplicar um questionário para os conhecer melhor, para sabermos, inclusive, sobre o grau de alfabetização dessas crianças (5ª série).

PESQUISA ESCOLAR - UNICSUL

Nome: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Idade\_\_\_\_\_

1) Quantos irmãos você tem?\_\_\_\_\_\_\_

2) Em quais horários você brinca? Manhã Noite

3) Onde você costuma brincar? Dentro de casa No quintal Na rua Na escola

3) Com quem você costuma brincar? Irmãos Vizinhos Sozinho Outros\_\_\_\_\_\_\_\_

4) Do que você mais gosta de brincar?........................................................................

Durante a aplicação do questionário, pudemos observar a dificuldade de muitos alunos em preenchê-lo. A partir desta constatação passamos a nos preocupar com a linguagem utilizada. Vários foram os momentos em que tentávamos explicar algo e quando eles entendiam diziam: - Ah, por que o senhor não falou que era tal coisa? Referindo-se a algo que todos conheciam e que poderia ter simplificado nossas explicações.

O questionário aplicado visava descobrir o repertório da cultura de movimentos dos alunos para contribuir com a construção de um novo programa de educação física.

**Considerações finais**

Foi uma experiência valiosa, tanto para o professor, coordenador do projeto, quanto para os alunos de graduação envolvidos no trabalho. Puderam perceber como se dá a construção de um plano de ensino e como este se conflita com a realidade. Ressaltamos ainda o caráter aberto dos enfrentamentos sociais numa aula de educação física e a necessidade da preparação dos futuros professores com base numa consistente formação humanística, crítica e emancipatória.

**Ao final, a expressão de uma aluna foi emblemática:**

"Nunca as meninas puderam participar das aulas de Educação Física, foi muito bom, voltem o ano que vem!"

**Obs.**

O autor, professor Ms. Antonio Carlos Vaz, é professor da UNICSUL/SP

**Referências bibliográficas**

CARMO, Apolônio A. Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

KUNZ, Elenor. Transformações didático-pedagógicas do esporte. 3 ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2000.

LUCENA, Ricardo de F. Quando a lei é regra: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória/ES: UFES/CEFD, 1994.

MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Moraes, 1984.

PALAFOX, Gabriel H. M. e Col. Jogo e agir comunicativo: construindo uma estratégia de ensino na Educação Física Escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. Anais do XI Conbrace. Florianópolis, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 33 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

TAFFAREL, Celi N. Z. Concepção de Aulas Abertas em Educação Física: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos à luz da realidade brasileira. Motrivivência, Aracajú/SE: UFSE, Ano IV, n.4, p. 41-47, jun./1993.

**O TODO E A PARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**

**POR UMA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

**COMO UM CONTEÚDO SEM BARREIRAS**

**Prof. Gustavo Henrique Pontes**

**Resumo:**: *O presente estudo perpassou na conexão entre as abordagens da Educação Física Escolar, tendo como princípio norteador a complexidade, pautada na dialógica na retroação e na imagem hologramática buscando como resultado a amplificação do pensamento dos escolares em relação as aulas no intuito de capacitar a tomada de decisões com mais clareza, extensão e profundidade. Permitindo não apenas entender melhor e mais rapidamente as situações, mas também ter a possibilidade de mudar a forma de pensar. Utilizamos com tema sintetizador a cultura corporal de movimento e através de uma rede ligamos as diferentes parte e este todo. As aulas foram desenvolvidas num período de três meses tendo o construtivismo radical como seu enfoque vários padrões foram modificados que alcançaram alguns resultados. Eles foram diagnosticados pela aplicação de um questionário antes e após da intervenção e visualizados por um tabela de porcentagem.*

**1 - Introdução**

A Educação Física Escolar é alicerçada pela diversidade de saberes, evidenciada pelas diferentes abordagens-antagônicas. Um processo que inicialmente postulou-se como salutar para a solidificação da área; mas em contrapartida formou uma cortina de fumaça entre as diferentes visões fundamentando um campo de debate, de fragmentariedade, de linearidade, aliado a uma idealização da ação profetizada de forma singular, que nos expõem ao reducionismo e a simplificação com relação a nossa saberiorização (saberes+ação) e que consideramos hoje um obstáculo para a sua maturação e sua auto-organização.

Vemos a Reeducação Física que reconstrua seus saberes, inter-relacionando as singularidades a favor de uma pluralidade, como um meio para tamponar os buracos e clarificar a unidade; uma ética na diversidade. Um olhar que evidencie os diálogos, o eco ao invés do ego e a conexão entre as partes a favor de uma unidade plural, reconhecendo a riqueza da diversidade solidária. Delineando uma coexistência entre os mesmos e harmonizando a autonomia-dependência na demanda das aulas de Educação Física Escolar.

Partindo destas idéias iniciais, vislumbramos uma proposta de intervenção no “Colégio Piratininga” – São Paulo, que buscava tecer os diferentes horizontes, tendo como princípio de elaboração a fabricação de uma rede dialógica entre os conteúdos da Educação Física Escolar, amplificando o leque de possibilidades de aprendizagem e sendo também estes conteúdos trabalhados na dimensão atitudinal, procedimental e conceitual, tendo o construtivismo radical como o cenário destas aulas, enfatizando o conhecimento do conhecimento numa visualização global nas aulas. Elas foram realizadas no 1o semestre de 2001 e teve como participantes alunos do Terceiro e Quarto ciclo do ensino fundamental.

# 2 - Organização da proposta temática

Enfatizamos a necessidade de práticas pedagógicas transmitidas de forma teórica e prática, e também de forma sintetizada, como destaca BRACHT (1999). Capacitando o aluno à decifrar o todo e as partes da Educação Física Escolar e contextualizar a complexidade do real das aulas.

A síntese dos conteúdos foi realizada através da ligação em forma de rede de três conhecimentos o cultural, o corporal e o de movimento. Sendo os aspectos culturais (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas e atividade física), corporais (aspecto biológico, psicológico, social, antropológico e mitológico) e do movimento (fisiológicos, biomecânicos, nutricionais, comportamento motor, históricos, sociológico e filosóficos). Uma reforma no ensino que conduza uma reforma no pensamento. Observa Daolio (1995) que a questão natureza/cultura não se mostra mais como uma disputa onde se defende a predominância de uma em relação a outra. A vontade de abrangência é que deve orientar nossas práticas escolares, que entrecruzem ciência, sabedoria, arte, ludicidade, fontes de onde brota a vida cultural de um povo (Vago, 1999). Já PERRENOUD (1999), destaca que, se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática (a transformação de um conhecimento científico em conhecimento escolar), se contentará a verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente.

Para CUNHA (1999) a existência humana ocorre impreterivelmente indissociada do meio. Nosso meio compõe-se dos elementos circundantes aos seres humanos, bem como deles mesmos e de suas relações entre si; não sendo, portanto físico ou biológico ou social ou cultural, mas composto por uma interação complexa desses aspectos entre outros. Segundo LASZLO (1999) não existem forças separadas na natureza, apenas conjuntos de eventos em integração com característica diferenciadas, que atuam juntas e evoluirão juntas. Uma consiliência, pelo entrelaçamento entre as disciplinas, fornecendo um mapa com isso um mapa mais claro do que é o conhecimento (WILSON, 1999). O grande corte entre as ciências da natureza e as ciências do homem, condena as ciências humanas à inconsistência extrafísica e condena as ciências naturais à inconsciência da sua realidade social. Devemos articular aquilo que está fundamentalmente disjunto e que devia estar fundamentalmente junto (MORIN, 1987).

A rede destaca-se por processos de produção, nos quais a função de cada componente consiste em particular da produção ou transformação de outros componentes da rede. Desse modo, toda a rede, continuamente, “produz a si mesma”. Uma importante característica é o fato de sua organização incluir a criação de uma fronteira que especifica o domínio das operações da rede e define o sistema como uma unidade (MATURANA e VARELA, 1995).

Construindo uma rede de ponto ligados entre si por uma pluralidade de ramificações, cada ponto é uma tese, e nenhum ponto é privilegiado em relação ao outro, nem subordinado, pois ambos são retroativos, dialógicos e circular. Interando esta rede ao meio ambiente e a vida dos alunos, o próprio processo da vida é um processo de cognição; viver é conhecer. Um pensamento inevitavelmente complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimento em um quadro, trata-se de procurar sempre relações e inter-retro-ações, numa reciprocidade parte e todo.

O termo latino complexus significa “o que é tecido junto”. É o cerne da epistemologia da complexidade, que advém de três teorias: a teoria da informação no qual no universo existem a desordem e a ordem, a teoria da cibernética A age sobre B e B age em retorno sobre A e a teoria dos sistemas liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e afirma que o todo é mais que a soma das partes, indicando a existências de qualidades emergentes que surgem da organização do todo e que podem retroagir sobre as partes, mas o todo é também menos que a soma das partes, pois as partes têm qualidades que são inibidas pela organização global. O conceito de sistema esta compreendida como a idéia de rede relacional, os objetos dão lugar aos sistemas e as unidades simples dão lugar a unidades complexas (MORIN, 2000).

Sendo a cultura corporal de movimento o conteúdo da reforma, proporcionando o conhecimento de forma organizada e sistematizada, aproximando os alunos as questões mais amplas da escolarização, para que a mesma seja adaptada, interada e transformada; em relação ao meio. Ressaltando concomitantemente uma aprendizagem de modo multidimensionalidade considerando as três grandes categorias do conteúdo: a conceitual, a procedimental e atitudinal.

Baseando-se nessa classificação ZABALA (1998) procurou caracterizar cada tipo de conhecimento, explicando a forma como eles são aprendidos. O conceitual engloba os conceitos, fatos e princípios, sistematizando aquilo que o aluno, ao passar pelo processo de escolarização deve saber. Os conhecimentos procedimentais envolvem técnicas e habilidades, compreendendo tudo aquilo que o aluno deve saber fazer. O conhecimento atitudinal regula, normatizam e orientam as formas de agir dos alunos, sendo constituído por atitudes, normas e valores que explicitam como o aluno deve ser. Uma oportunidade de ser, fazer e saber a cultura corporal de movimento.

CULTURAL CORPORAL MOVIMENTO

AMBIENTE

## 3 – Metodologia e resultados da intervenção

Através da aplicação de um questionário antes e após da intervenção, realizamos a análise do pensamento com relação à Educação Física Escolar, por parte do aluno ao todo das aulas.

O distanciamento de um questionário para o outro foi de três meses período este que foi realizado as aulas de 3° e 4°ciclo do ensino fundamental, tendo 30 alunos como o número total de participantes da intervenção, sendo a cultura corporal de movimento os três eixos a foram trabalhados de forma inter-ligada e multidimensional. Podemos destacar na tabela abaixo os resultados.

Tabela 1 - Resultado em porcentagem do questionário aplicado aos alunos da 3° e 4° ciclo do ensino fundamental, visando diagnosticar o pensamento dos alunos sobre a Educação Física Escolar.

Questões Pré Pós

Sim Não Sim Não

A educação física escolar e o esporte são mesma coisa? 61% 39% 11% 89%

O conceito é um conhecimento importante a ser desenvolvido? 10% 90% 100% -

As aulas são variadas em termos de conteúdos? 30% 70% 100% -

As aulas são pertinentes e motivantes? 55% 45% 70% 30%

Seus conteúdos são organizados? 40% 60% 80% 20%

Os conteúdos das aulas são importantes para o seu dia-a-dia? 51% 49% 75% 25%

Podemos observar por meio da tabela uma mudança significativa na maioria dos questionamentos sobre o pensamento dos alunos perante as aulas. Ocorre de forma clara uma ampliação na intervenção da Educação Física Escolar, pode-se dizer que ocorre uma passagem de um pensamento linear para um complexo por parte dos alunos na disciplina curricular. Uma ação que implicou e um feedback.

**5 – Conclusões**

Nos últimos anos a Educação Física Escolar vêm navegando por mares antes desconhecidos, deixando de ser apenas uma pequena ilha dentro da mundialização. Novas propostas têm demonstrado estes novos horizontes, endossamos a complementaridade entre elas, para clarificarmos o diálogo e que o mesmo não esteja presente apenas na escola, formando uma grande teia entre as partes da Educação Física.

**Obs.**

O autor, Prof. Gustavo Henrique Pontes é licenciado na Unesp de Presidente Prudente e especializando em Pedagogia de Movimento pela Unicamp – Campinas.

**Referências bibliográficas**

BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. Injuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

CUNHA, M. S. V. Maurice Merleau-Ponty: o corpo e a fenomenologia. Corpoconsciência, n.3, p. 35-55, 1999.

DAÓLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In. Ademir de Marco (org) Pensando em educação motora. Campinas: Papirus, 1995.

LASZLO, E. Conexão Cósmica: guia pessoal para a emergente visão da ciência. Rio. Petrópolis: Vozes, 1999.

MATURANA, H. e VARELA, F. A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editora Psy II, 1995.

MORIN, E. O Método. I. A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Peirópolis, 2000.

PERRENOUD. P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VAGO. T. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In. GOELLNER, S.V. (org). Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

WILSON, E. A unidade do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

ZABALA, A. A prática educativa: temos que ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

**OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR QUANTO ÀS NATUREZAS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS**

**Prof. Walmer Monteiro Chaves**

**Resumo:** *O presente trabalho objetiva ressaltar a importância de se ampliar as abordagens dos conteúdos selecionados, visando a formação integral do aluno. A questão é se a Educação Física contribui para essa formação, uma vez que contempla mais os conteúdos de natureza procedimental. Nos currículos escolares devem ser inseridos os conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, para que ocorra uma maior contribuição na construção da cidadania do aluno, bem como uma melhoria qualitativa no processo educacional.*

**1. Introdução**

O objetivo desse trabalho é ressaltar a importância de se ampliar as abordagens dos conteúdos selecionados numa proposta curricular, visando uma formação plena do educando. O presente tema surgiu da observação que a Educação Física escolar, por ser uma disciplina eminentemente prática, contempla mais os conteúdos de natureza procedimental. Dessa forma, surge o questionamento se a Educação Física está contribuindo para uma formação crítica, contextualizada e ampla do aluno.

Tradicionalmente a escola privilegia o aprendizado cognitivo e, de forma geral, as disciplinas específicas abordam mais os conteúdos de natureza conceitual. Sendo assim, em relação à natureza dos conteúdos trabalhados, surge um ponto de tensão entre a Educação Física e as demais disciplinas escolares, com exceção da Educação Artística e Musical.

Este tensionamento, por vezes, é responsável pela desvalorização da disciplina que trata do “corpo” em relação às que tratam da “mente”, sendo mais difícil a troca de experiências e a inserção da Educação Física nos debates educacionais.

Há de se reconhecer que algumas disciplinas possuem um cunho mais conceitual, enquanto outras são mais procedimentais e atitudinais. Não é propósito do trabalho querer inverter posições ou equilibrar situações, mas ressaltar que apesar das características inerentes de cada disciplina, deve-se procurar abordar as três formas de naturezas na seleção de seus conteúdos.

Portanto, é importante para os professores [...] “todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse e seu valor educativo ou cultural” [...]. (Forquin, 1993, p. 9)

**2. Cultura, conteúdo e currículo escolar**

Para Forquin o significado de cultura é “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característica de uma comunidade humana” [...] (ibid. p. 12)

“A cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser reflexa e tensional. Supõe opções, atitudes, posições.” (Mendes, 1994, p. 70)

Ocorre que a aprendizagem passa pela aquisição e assimilação de certos conteúdos, geralmente oriundos de culturas dominantes na sociedade, que dentro de uma cultura escolar, tradicionalmente, são muito valorizados.

Segundo Soares e outros (1992, p. 214), “A escola tem privilegiado, historicamente, conteúdos escolares que se ligam diretamente ao mundo produtivo, julgando assim, “aproveitar” melhor o tempo da criança na escola” [...]. Por esse motivo disciplinas como a Educação Física, Artística e Musical, por vezes, são questionadas quanto aos seus valores dentro do currículo escolar.

A pura transmissão de conteúdos desconectados da realidade, fragmentados, sem sentidos e significados, reporta-nos ao que Paulo Freire (1980) definiu como concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária), na qual o professor deposita o saber e os alunos são os depósitos, recebendo, aprendendo e reproduzindo passivamente os conhecimentos.

Forquin ressalta que a noção de “currículo oculto” ou “programa latente” serve para deixar clara, [...] “a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificações de comportamentos nos alunos”. (op. cit., p. 23)

Para o autor esses saberes, competências, representações, papéis e valores que não figuram explicitamente nos currículos escolares, realçam uma “programação ideológica” escolar, uma vez que esses aspectos escapam ao controle institucional podendo servir como saberes práticos ou valores de contestação.

Preocupado, pois, com um posicionamento muito atrelado às questões cognitivas no contexto escolar e com indicadores de uma compreensão de que a Educação Física se resume a uma mera exercitação prática-corporal, do “fazer por fazer” e da “atividade pela atividade”, discutiremos, a seguir, algumas questões quanto à natureza dos conteúdos selecionados.

**3. A natureza dos conteúdos e suas implicações na educação física escolar**

Segundo os PCN’s (1998) os conteúdos de ensino podem ser selecionados quanto à sua natureza conceitual, procedimental e atitudinal.

Os conteúdos de natureza conceitual envolvem a abordagem de “conceitos, fatos e princípios, que referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade.” (ibid., p. 75)

Os conteúdos procedimentais são proposições de ações presentes na aula e [...] “expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta”. (ibid., p. 76)

“A terceira categoria diz respeito aos conteúdos de natureza atitudinal, que incluem normas, valores e atitudes, que permeiam todo o conhecimento escolar.” (ibid. p. 77)

Para o Grupo de Trabalho Pedagógico - UFPe / UFSM,

“A ação pedagógica deve se realizar no horizonte de experiências da criança e do jovem, para possibilitar a estes amplos conhecimentos, escolas de valores, modelo de ação, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de atuar.” (1991, p. 34)

Referindo-se à Educação Física Escolar, na qual o conteúdo de ensino é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas (procedimentais), surge pois o desafio aos profissionais da área de ampliar as perspectivas de suas atuações.

Quanto à natureza conceitual não é proposta tornar a Educação Física uma disciplina predominantemente teórica, mas destacar que enquanto ciência, ela possui um corpo de conhecimentos que pode enriquecer o currículo escolar e despertar a reflexão crítica.

“Desse modo, um componente curricular com seu conteúdo específico justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilite a leitura crítica do mundo que os cerca.” (Soares, op. cit., p. 213)

Baseado na perspectiva da cultura corporal os conteúdos conceituais da Educação Física podem ser tematizados e problematizados, dentro de um contexto sócio-histórico que permita ao aluno a leitura da realidade.

No que tange aos conteúdos procedimentais, a preocupação reside no fato de ocorrer na Educação Física Escolar a perspectiva do desenvolvimento da aptidão física e do esporte de rendimento.

A “prática pela prática”, o fator mecânico, o aprimoramento de capacidades e habilidades, etc., desencadeiam nos alunos uma postura não reflexiva, por vezes, afastada de conceitos e valores importantes para a construção da cidadania.

Para Carmo Júnior o sentido da Educação Física vai muito além da prática como forma simplificada de exercício físico e isso implica em associar conceitos, valores e comportamentos preexistentes sociológica, psicológica e biologicamente. “Sua estrutura conceptual e seu conteúdo elegeram uma autêntica relação do homem consigo mesmo, restaurando o sentido de totalidade na unidade humana”. (1998, p. 107)

Os conteúdos atitudinais constituem o alicerce de toda a formação educacional do indivíduo. Eles se expressam através de: normas; valores estéticos, morais e éticos; aspectos ligados às relações interpessoais; respeito às diferenças; cooperação, solidariedade e socialização; dentre outros.

Estes conteúdos não são totalmente esquecidos pela Educação Física Escolar, porém devem ser cada vez mais valorizados por seus profissionais. Esse conjunto orgânico de valores subjacentes à cultura corporal são identificados com a formação de uma cidadania humanista e democrática, que, segundo Resende e Soares (1997), se estabelecem,

[...] “em crítica àqueles que reproduzem a marginalização, os estereótipos, o individualismo, a competição discriminatória, a intolerância com as diferenças, dentre outros valores que reforçam as desigualdades, o autoritarismo, etc.”. (p.33)

Daolio ressalta que [...] “o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais de uma sociedade. Portanto, atuar no corpo implica em atuar na sociedade na qual este corpo está inserido.” (1993, p. 54)

Finalizando, o Coletivo de Autores (1992) destaca a importância da reflexão sobre a interdependência entre os conteúdos ou temas da Educação Física e os grandes problemas sócio-políticos atuais, no sentido de promover a apreensão da prática social, no meio escolar, estabelecendo laços concretos com propósitos políticos de mudanças sociais.

**4. Considerações finais**

Reconhecendo que cada disciplina escolar possui suas características próprias e predominâncias quanto às naturezas de seus conteúdos, os professores devem, ao selecioná-los, procurar ampliar o lastro de abordagens, no sentido da formação geral do aluno.

A busca de conteúdos abrangentes, significativos, não fragmentados e contextualizados contribuirá para que o aluno possa realizar uma leitura crítica do mundo.

Deve-se procurar explicitar mais o “currículo oculto” na tentativa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, bem como mudanças comportamentais, visando a inserção e influência na sociedade.

Portanto, urge que os profissionais de Educação Física atentem para a possibilidade de abordarem mais os conteúdos de naturezas conceituais e atitudinais, em complemento aos procedimentais, contribuindo, assim, para a construção da cidadania do educando e para a melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem.

**Obs.**

O autor é Mestrando em Ciência da Motricidade Humana (UCB), Professor de Educação Física da rede municipal de Itaboraí e São Gonçalo e da rede particular de Niterói.

**Referências bibliográficas**

CARMO JÚNIOR, Wilson. A cultura e a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 19, n.3. Florianópolis - SC: maio 1998, p. 106-111.

COLETIVO de Autores. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, Vilma L. N. Educação Física Escolar: ser... ou não ter?

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

GRUPO de Trabalho Pedagógico, UFPe - UFSM. Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos, práticas de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

MENDES, Durmeval T. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: SAVIANI, Dermeval et. al. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, 239 p., cap. 2, p. 49-133.

RESENDE, Helder G., SOARES, Antonio J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. Perspectivas em Educação Física escolar. Niterói: EDUFF, v. 1, p. 29-40, mar, 1997.

SECRETARIA de Educação Fundamental. PCN’s - 3º e 4º ciclos: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Carmem L., et al. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: GERBARA, A. et al. MOREIRA, Wagner W. (org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. 260 p., p. 211-224.

**OS INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO SÉCULO XIX**

**Prof. Marcelo Ribeiro de Castro**

**Introdução**

A presente comunicação tem como um dos objetivos, contribuir para a construção do conhecimento histórico da Educação Física no século XIX, mais propriamente, no que cabe aos colégios do município da Corte do Rio de Janeiro. Nessa época, a produção do conhecimento da área ainda muito incipiente e se dava a partir das publicações de teses defendidas pelos médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Os médicos aqui, agiam na condição de intelectuais da construção do Estado Imperial, e passavam a determinar através dos seus conhecimentos, os caminhos que deveriam ser trilhados nos colégios da Corte.

Sob forte influência dos médicos higienistas franceses, o Brasil passou a ter seus primeiros estudos sistematizados, via Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que havia sido criada no ano de 1835. Os médicos que aqui se formavam, apresentavam e defendiam suas teses publicamente, tratando de diversos assuntos da ordem higiênica, tão imprescindíveis para a organização do Estado Imperial. Logo, os médicos escreviam a respeito da hereditariedade, da organização e localização dos cemitérios e dos colégios, do tipo de alimentação e vestimenta dos alunos, sobre a localização das residências e prescrição de exercícios, como ainda sobre assuntos pertinentes à religião, à moral e à literatura. Enfim, os médicos eram um dos principais organizadores da estrutura social do Estado Imperial.

Por volta dos anos 1850, muitos foram os estudos médicos que demonstravam íntima preocupação com a organização escolar. Os médicos apresentavam algumas categorias de análise de estudo, sob a influência de higienistas franceses no que competia à organização do espaço escolar no município da Corte. Os médicos por intermédio de algumas categorias apresentavam um modelo higiênico de ensino que compreendia: 1) Circunfusa - preocupava com a topografia e localização dos colégios no município da Corte; 2) Applicata - preocupava-se com o tipo de vestimenta dos alunos; 3) Ingesta - determinava os tipos de alimentos que deveriam ser consumidos pelos alunos, 4) Gesta - prescrevia os tipos de atividades físicas que os alunos deveriam se submeter; 5) Excreta - estudavam a eliminação dos resíduos derivados da alimentação; 6) Percepta - determinava os sentidos religiosos, morais e literários que deveriam ser trabalhados nos colégios.

A não existência de escolas destinadas à formação de professores de Educação Física, e o próprio termo Educação Física representar conotação diferente dos dias atuais, levam-nos a entender os médicos higienistas do Império, como os intelectuais hegemônicos da Educação Física brasileira no século XIX.

Os médicos tornaram-se a esperança de todos na organização de uma sociedade mais salubre, utilizavam preceitos higiênicos para tratar de assuntos da ordem física, moral, intelectual, sexual, etc. Tudo indica, que por meio deles, os indivíduos aguçaram o cultivo pela saúde, eliminando aos poucos os antigos hábitos da organização colonial.

**Breve contextualização da educação física e da gesta**

Os intelectuais do Estado Imperial, através de suas teses, compreendiam que cabia à Educação Física o asseio com a educação do corpo físico. Logo, o trato higiênico do corpo dos alunos de modo que os mesmos andassem sempre com unhas e cabelos limpos e cortados, a orientação pela não utilização de roupas que comprimissem o corpo e o uso de produtos (cosméticos) sem orientação médica, eram funções da Educação Física que correspondiam à manutenção da vida e o crescimento do indivíduo. Preocupações com a qualidade sangüínea, com o sistema nervoso, linfático, as raças, hereditariedade, casamentos, a qualidade do ar e da água, estavam presentes na ordem do dia da Educação Física.

Já a Gesta, presente em diversos estudos médicos, correspondia aos tipos de atividades físicas que deveriam ser ministradas nas escolas do município da Corte, tais como: ginástica moderada e intensiva, exercícios de phonação, saltos, carreira, dança, natação esgrima e até mesmo o sono, correspondiam às atividades mais indicadas pelos médicos nos anos 1850. Estas atividades deveriam ainda ser prescritas, com o propósito de afastar os alunos da prática do onanismo.

A Gesta era hegemonicamente defendida sob uma suposta neutralidade, livre de qualquer juízo de valor e de qualquer ideologia, sempre caminhando ao lado das regras morais e dos dogmas católicos que eram hegemônicos na formação dos alunos nesta época.

**A função do intelectual**

Em relação à construção do espaço escolar, Gondra (1998, p. 40), afirma-nos que “a medicina impôs um determinado projeto para a educação que, resumidamente, atendia a dois princípios: o da localização das ‘casas de educação’ e o da sua organização interna”. Assim sendo, os médicos enquanto intelectuais do Estado Imperial atuavam na condição de criador, mantenedor, intérprete, bem como transformador das relações sociais presentes no século XIX.

Apesar de reconhecer os médicos como intelectuais do Estado Imperial, creio que uma boa definição de intelectual seja apresentada e defendida por Corbisier (1980, p. 18), ou seja, “intelectual é todo homem pelo simples de ser humano, quer dizer, inteligente”. Logo, vejo que todo e qualquer operário, professor, técnico ou cientista pode atuar na condição de intelectual. No entanto, faz-se necessário à tomada de consciência do contexto sócio-histórico como um todo, bem como das contradições das classes sociais que a caracterizam. É justamente essa tomada de consciência política, que os possibilita a atuar na condição de intelectuais. A consciência política é uma das condições sinequanon para a atuação do intelectual.

Dessa forma, para Corbisier (1980, p. 26) “é necessária a tomada de consciência, da sociedade como um todo, e das contradições de classe que a caracterizam. Essa tomada de consciência política os converte em intelectuais”. Ainda no que tange à tomada de consciência, vale ressaltar que não há um momento pré-determinado para que isso ocorra. Vejo que essa tomada de consciência está mais propícia a manifestar-se em determinado momento de transição ou crise social à qual os homens estejam inseridos. Corbisier (1980, p. 27) adverte-nos novamente, e afirma que existem três momentos que irão anteceder a tomada de consciência, sendo assim discriminados:

O primeiro momento é o trabalho alienado e da consciência por parte do trabalhador. O segundo momento é o da reflexão, tomada de consciência. O trabalho continua alienado, o trabalhador não trabalha para si, mais para outrem. Toma consciência dessa alienação. A superação ou desalienação é parcial, meramente teórica. O terceiro momento é o da práxis, luta revolucionária. O trabalhador, teoricamente desalienado, empreende, praticamente, a luta contra a alienação.

Nessa lógica, vejo que tanto os professores de Educação Física hoje como os médicos do Brasil Império em suas teses, atuam na condição de intelectuais. Hoje, temos um grande número de professores de Educação Física que a partir da sua prática (aulas, cursos, congressos, palestras, livros, artigos, etc) procuram intervir, construir, reconstruir e até mesmo legitimar a presente organização educacional, social e econômica. Da mesma forma, os médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro nos anos 1850, procuravam intervir na organização econômica, educacional e social do Estado Imperial, com a intenção de fertilizar espaços de ocupação da ordem burguesa que começava a se instalar.

**Conclusão**

A intelligentsia da Educação Física no século XIX elaborava suas idéias e as materializa, principalmente, por intermédio das teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tratando de assuntos que extrapolavam a ordem médica. Esses intelectuais entendiam a Gesta enquanto conhecimento inserido na área biomédica, e escreviam desde a prescrição de atividades físicas à falta de saneamento básico. No intuito desta comprovação, Gondra (1998, p.40) , adverte-nos que “a medicina impôs um determinado projeto para a educação que, resumidamente, atendia dois princípios: o da localização das ‘casas de educação’ e o da sua organização interna”. Tudo leva a crer que a relação da Educação Física com o conhecimento biológico funde-se neste contexto.

Para os intelectuais do século XIX, a Educação Física, significava a educação do corpo físico. Esta educação deveria corresponder ao trato higiênico dos alunos com seu corpo, de modo que o mesmo estivesse sempre limpo e sadio.

Já a Gesta, que correspondia às atividades físicas a serem realizadas pelos alunos, deveriam contribuir na formação de um jovem robusto, viril e livre das endemias e epidemias que assolavam o Estado Imperial brasileiro.

**Referências bibliográficas**

COELHO, Edmundo Campos. As profissões imperiais. São Paulo: Record, 1999.

CORBISIER, Roland Albuquerque. Intelectuais e revolução. Rio de Janeiro: avenir, 1980.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Filosofia política e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de civilizar: medicina, higiene, e educação escolar na Corte Imperial. 2000. (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina. In: Faria Filho, Luciano M. (Org). Educação Modernidade e Civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO**

**ATRAVÉS DE TEMAS DE ESTUDO**1

**Profa. Gabriela Aragão Souza de Oliveira**

**Resumo:** *Na construção do presente trabalho, que trata da formulação de um projeto político-pedagógico para a Educação Física Escolar, consideramos imprescindível relatar nossa visão de sociedade. Entendendo a edu7cação como um processo mais amplo do que a simples sistematização escolar, para haver mudanças, defende-se que, na realidade em que vivemos, é necessário investir na formação dos alunos de todas as idades, em várias áreas do conhecimento humano, para que possam lutar por melhores condições sociais, transformando a qualidade de suas vidas nas comunidades em que estiverem inseridos.*

*Para que a prática escolar cotidiana se realize com as devidas reflexões, de modo a provocar novas intervenções, há que se estabelecer um norte, uma direção, um eixo, em torno do qual se agreguem as ações que vão, na prática criar a escola que idealizamos. Uma escola menos excludente, que valorize mais as experiências de seus alunos e de sua comunidade e que entenda que só o trabalho em conjunto poderá efetivar sua prática educativa. O projeto político-pedagógico pode tornar-se em oportunidade para que todos da comunidade escolar discutam sobre novas possibilidades de otimizar o aprendizado, contribuindo assim, para maior entendimento da educação. Nossa proposta de projeto político pedagógico da EF, é trabalhar a partir da realidade vivida pelo aluno, e dela extrair mitos, preconceitos e dúvidas que sirvam de base para construção de um conjunto de conhecimentos que expliquem e dêem sentido às atividades físicas dentro e fora da escola. A própria curiosidade que a prática de atividades físicas desperta será sempre o ponto de partida para abordagem dos conhecimentos específicos de nossa disciplina.*

**Introdução**

A EF escolar vem sofrendo uma transformação dos valores que norteam sua prática. Hoje em dia é encarada de uma forma completamente diferente pelos profissionais que publicam acerca da EF escolar2 que vislumbram a possibilidade de transformá-la em uma disciplina como qualquer outra presente na escola, cuja função última é educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir da sua especificidade que é a cultura do movimento humano, expressa através dos jogos, da dança, da ginástica, das lutas e dos esportes.

Atualmente há uma crítica à EF como mera atividade, passatempo e descanso para a rotina desgastante da escola. Uma EF descontextualizada histórica e socialmente tem à sua prática apenas como lazer ou busca do rendimento físico, acreditamos no entanto, que o movimento humano é uma forma de expressão cultural e que, por isso, carrega em si elementos históricos, políticos, pedagógicos, filosóficos éticos e étnicos que devem ser estudados na escola para que se possa compreender o verdadeiro lugar de movimentar-se em nosso mundo. Temos que dar nossa contribuição para que nosso aluno possa escolher, vivenciar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática de atividade física, mais do que apenas praticar sem entender seus reais benefícios.

Nossa vivência aponta para uma EF que procura conquistar seu espaço e sua "real" obrigatoriedade nas escolas, pois ainda não equiparou-se às demais disciplinas quando refletimos sobre sua relevância no quotidiano dos alunos.

Entre algumas propostas, podemos citar como inovadora aquela oferecida pelos autores do livro intitulado Metodologia do Ensino da Educação Física, conhecido como Coletivo de Autores (1992), que lançou a discussão a respeito da cultura corporal enquanto conteúdo da EF. Os jogos, as brincadeiras, a dança, os esportes, as ginásticas e as lutas, constituintes da cultura corporal do movimento, articulados com algumas temáticas para discussão que têm estado presentes na nossa prática pedagógica de professora da rede estadual de educação. Importa-nos destacar que os temas de estudo, que serão agora apresentados neste projeto não pretendem esgotar-se em si mesmos. Podem e devem ser trabalhados em conjunto com os professores das demais disciplinas da escola; e em função da realidade dos alunos, pode-se trabalhar com outras temáticas, como as citadas pelos PCNs no que diz respeito aos temas transversais sobre ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais (que abordariam os problemas vivenciados pelos alunos em suas comunidades). Tal proposta vêm sendo desenvolvida com sucesso por nós, em escolas públicas no Rio de Janeiro (Souza de Oliveira e Devide, 2000). Procuraremos relatar os temas de estudo mais trabalhados por nós, com objetivo de consubstanciar os conteúdos da cultura corporal do movimento empregados em nossa aulas de EF escolar no CIEP Roquete Pinto em Queimados.

O primeiro tema que propomos é a Promoção da Saúde (Faria Júnior, 1991), considerada como um conjunto de idéias capaz de ampliar a discussão do binômio exercício-saúde, de reconhecer o seu conceito multifatorial e a sua relação com a prática regular de atividade física, além de possibilitar à EF um papel na educação para a saúde dos alunos, um dos aspectos principais a ser tratado na EF escolar (Mota, 1992).

A História é um dos aspectos relevantes no trato de qualquer conteúdo da EF escolar. Por possibilitar a apresentação dos antecedentes que originaram as formas atuais constituintes da cultura corporal do movimento, esclarecer os significados que estas formas tiveram ao longo do tempo, discutir quais os papéis da atividade física nas sociedades humanas, atribuindo-lhes a noção de historicidade, esta temática proporciona o resgate do valor de atividades já esquecidas ou desvalorizadas pelas sociedades contemporâneas, como, por exemplo, os jogos populares (Melo, 1985).

O aspecto técnico refere-se a como "fazer" a atividade, entendendo-a como produto sempre inacabado, passível de (re)construção a cada nova experiência da aula. Assim, a partir da técnica oficial do desporto, por exemplo, os professores podem problematizar com os alunos as técnicas oficiais de execução de habilidades, recriando novas formas de saltar, correr, lançar, arremessar etc., com base no processo criativo (Taffarel, 1991) e nos estilo de ensino por descoberta orientada e solução de problemas (Mosston, 1966).

A competição constitui-se em temática relevante a ser problematizada na Educação Física escolar. Muitas vezes, a ênfase exclusiva no rendimento traz a conseqüente perda do caráter prazeroso das atividades, contribuindo para a criação de um "exército" de alunos que desprezam a EF na escola. A participação, em detrimento da exclusão causada pela competição exacerbada, deve ser estimulada para que os alunos desenvolvam o senso de curiosidade, da busca do novo, do envolvimento e do prazer em vivenciar, aprender e ensinar, do banimento da mera repetição mecânica, de práticas vazias de significado.

Valorizamos a participação, pois nossa experiência empírica vem demonstrando que a freqüência e o interesse pelas aulas de EF tende a crescer após a adoção de práticas pedagógicas com ênfase na inclusão e na minimização da competição nas atividades.

Entretanto, esta postura não tem a intenção de banir a competição das aulas de EF na escola, mas de torná-la objeto de análise e reflexão, para que o seu uso tenha resultados construtivos para os alunos, como, por exemplo, o estímulo da prática dos jogos em que a competição esteja relacionada à auto-superação (Roberts, 1992).

A discussão sobre o lazer no tempo livre também tem sido feita nas aulas na escola. A partir da realidade vivida dos alunos, problematizamos as mudanças nos modos de produção do quotidiano, enfatizando o aumento do tempo livre e a possibilidade de sua utilização para o desenvolvimento da criatividade humana através da cultura corporal, além das questões sociais acerca do lazer e suas barreiras em função das diferenças sociais (Marcellino, 1995).

A influência da mídia na consolidação de representações sociais e crenças associadas à prática de atividade física tem sido outro aspecto abordado. Situações como o uso do esporte para interesses capitais de ascensão social, a associação feita entre determinados esportes e a violência, a gênese de uma representação sobre uma relação causal entre a prática de exercícios e a saúde, entre outros aspectos, é outra temática geradora de discussões frutíferas.

Os conhecimentos sobre o corpo em movimento, tais como a fisiologia do exercício, os mitos relacionados aos exercícios veiculados no quotidiano, as dicas para a prática correta de exercícios; as qualidades físicas e sua importância no dia a dia, são temas que podem permear a prática de diferentes elementos da cultura corporal e já trabalhados por professores com sucesso na escola (Devide, Rizzuti, 1999).

Por fim, o tema da co-educação pode ser trabalhado nas aulas de EF escolar com vistas à uma reflexão crítica acerca do sexismo nas práticas corporais, como os rótulos atribuídos à determinadas atividades como sendo masculinas ou femininas. O desenvolvimento de aulas mistas em que surjam situações-problema para a discussão das diferenças de cunho sócio-cultural e biológico entre meninos e meninas na prática de atividades físicas é uma rica possibilidade para se trabalhar com esta temática (Saraiva, 1999). Tivemos a possibilidade de observar os frutos de um trabalho co-educativo, ao trabalharmos, por um bimestre, o conteúdo do futebol em aulas mistas, quando surgiram diversas situações, tais como a cooperação entre meninos e meninas na execução das atividades propostas.

**Interpretando os temas de estudo trabalhados na aulas de EF**

Neste contexto, considero necessário que os conteúdos abordados nas aulas de EF desconstruam a crença da aula essencialmente prática. Entendo que a consolidação desta disciplina no currículo escolar perpassa pela viabilidade e visibilidade dos conteúdos da cultura corporal atravessados por temas de estudo, como os acima apresentados, desenvolvidos com os alunos nos diferentes ciclos da educação básica (LDB,1997), através de uma abordagem simultânea e de uma seqüência que possibilite a vivência de todos estes temas em cada um dos ciclos de ensino, num grau de complexidade e aprofundamento cada vez maiores, à medida que vão sendo debatidos e ampliados ao longo dos anos escolares.

Neste sentido, considero que a EF pode e deve proporcionar a vivência e a discussão sobre o movimentar-se, a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento (esportes, danças, lutas, jogos, ginástica), nos diferentes momentos e situações das aulas. Debatendo sobre os aspectos históricos, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais, sociais e políticos que constituem estas temáticas, a EF escolar, inserida no contexto educacional, pode criar condições efetivas de formar um aluno crítico, capaz de desencadear mudanças na realidade social ao seu redor.

É com base em propostas inovadoras como a supracitada que procuramos desenvolver nossa disciplina no Centro Integrado de Educação Pública Roquete Pinto3, com vista a consolidarmos, dentro das possibilidades, a EF enquanto componente curricular relevante na escola, pois a prática pela prática, por não questionar os valores implícitos, acaba reforçando a competição, a busca exacerbada pela vitória a qualquer custo, o individualismo, o consumismo, a acriticidade e o culto ao corpo.

Na verdade, o esporte é o que se fizer dele e, quando se pensa na escalada do doping entre profissionais e amadores, na violência nos estádios, na segregação dos sexos, na ênfase no individualismo em detrimento do esforço coletivo, no culto narcisista ao corpo, na perda do caráter lúdico de várias atividades, chega-se à conclusão de que o movimento humano têm se desvirtuado e precisa ser repensado. Todo cidadão tem hoje grande envolvimento com elementos da cultura corporal do movimento, seja na prática, como espectadores, na escola, na rua, nos parques, nos clubes, nos estádios, nas academias e escolinhas de esportes ou através da mídia. Entretanto, a escola é o único espaço em que esta prática pode ser estudada e discutida com isenção e de forma democrática.

Acredito que muitos professores consciente ou inconscientemente, tem utilizado novas metodologias de ensino para contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Mas, temos que usar os conteúdos e os métodos de forma organizada, para não ficarmos sempre na tentativa e erro. Assim, estaremos contribuindo e maneira efetiva para uma EF relevante no currículo escolar. Portanto, apresentaremos alguns conceitos que devem nos acompanhar cotidianamente na construção de nossas aulas; sejam de EF ou de qualquer outra disciplina da escola.

**A proposta de EF escolar em desenvolvimento no CIEP Roquete Pinto**

Buscamos, através da EF, ministrar conteúdos que escapassem à tradicional prática desportiva, comum às aulas de EF escolar. Procurando desenvolvê-la de acordo com o ideal de projeto político pedagógico da escola idealizado por nós.

Logo, além do desporto, ministrado em aulas teórico-práticas, ensinamos, através de métodos de ensino abertos, com foco na descoberta orientada e na solução de problemas

(MOSSTON, 1966), outros conteúdos relacionados à área, mas desconsiderados pela grande maioria dos professores que atuam na escola.

Com a preocupação em desenvolver o trabalho em grupo, a capacidade de organização, a cooperação mútua e a solidariedade, ministramos conteúdos teóricos, sobre os quais os alunos apresentavam seminários, seguidos de ampla discussão com a turma. Sempre que possível, os conteúdos serão trabalhados em sala e aplicados nas aulas práticas. Desta forma, teremos a oportunidade de apresentar novos conteúdos, até então desconhecidos pelos alunos, pois tais conteúdos tendem a ser específicos da EF, sendo abordados quando muito, superficialmente em outras disciplinas da escola.

Em relação à interação professor-aluno, buscamos, sempre que possível, a manutenção de uma postura democrática na escolha dos conteúdos e na elaboração da avaliação. Os conteúdos são propostos e discutidos com a turma, com o intuito de escolher aqueles que melhor interessassem aos alunos, sendo relevantes em seu quotidiano. Já a avaliação é debatida, sendo realizada de acordo com que cada turma escolhia. Diante disto, em todas as turmas a avaliação abrangeu a participação nas aulas (teóricas e práticas); uma avaliação prática (na quadra e relacionada às atividades desenvolvidas); e outra teórica (sob a forma de seminário e que ficava exposta – quando no material haviam cartazes - nos murais dos corredores da escola).

**Construindo o planejamento anual da EF**

Em cada um dos bimestres abordaremos um aspecto de cada uma das formas de cultura corporal. Trabalhamos no CIEP- Roquete Pinto com a EF escolar de acordo com as normas da LDB para o Ensino Fundamental. Portanto, as aulas são ministradas em três tempos de 50 minutos semanais, sendo 50 minutos de aula na sala e dois tempos de 50 minutos de aula na quadra. Ressaltamos o fato, de que neste colégio temos autonomia para utilizarmos este tempo da maneira que mais nos convier. Abaixo relacionamos alguns dos conteúdos que podem ser abordados na EF escolar durante o ensino fundamental e médio, respeitando é claro, o nível de aprendizado da turma.

Brincadeiras de rua e brinquedos: Vivências de brincadeiras praticadas ou não pelos alunos. Origem destas brincadeiras, criação de novas brincadeiras, brinquedos antigos e atuais. Construção de brinquedos com material alternativo, (peteca, ping-pong).

Jogos: Modificação de regras de jogos e esportes escolhidos. Discussão da diferença entre jogo e esporte, competição e ludicidade. O jogo oficial e sua modificação nas aulas (voleibol, basquete, handebol, futebol).

Dança: Dança folclórica, cantigas de roda, forró, samba, quadrilha, bumba-meu-boi, montagem de coreografia. Discussão sobre a questão de gênero na dança.

Ginástica: Localizada, Yoga, Rolos, Saltos e Circuito. Trabalhos de resistência, força, velocidade, potência. Academia de ginástica e sua finalidade, doping nas academias, modismo esportivo.

Corpo em movimento: Atividades aeróbicas e anaeróbicas, freqüência cardíaca, hidratação, alongamento, flexibilidade. O problema do sedentarismo e do excesso de carga ou do exercício realizado incorretamente.

Lutas: Cabo de Guerra, briga de galo e braço de ferro. Origem de lutas como a capoeira e o judô. Diferença entre agressividade e agressão.

Atletismo: Corridas, saltos e arremessos. Caminhada pelas ruas dos bairros circunvizinhos ao colégio.

**Considerações finais**

Estamos encontrando resistência por parte daqueles alunos "viciados" em aulas essencialmente práticas, que questionam o porque de trabalharmos com outros temas da cultura corporal menos divulgados pela mídia e pela maioria dos professores das escolas, mas a experiência tem sido compensadora.

Os alunos se acostumaram com um tipo de proposta durante anos e agora, tem de se defrontar com uma aula diferente. Por outro lado a participação dos alunos sem experiência esportiva aumentou em qualidade, o que para nós é gratificante e um incentivo para continuar.

Acreditamos que nossas aulas poderão formar um aluno (a) crítico (a), capaz de exercer sua cidadania plena na vida em sociedade, e especificamente no que concerne ao acesso, ao consumo e à participação na cultura corporal do movimento.

**Obs.**

A autora, profa. Gabriela Aragão Souza de Oliveira é especialista em educa[]ao física escolar pela UFF e mestranda em educa[]ao física (linha de pesquisa de representa[]oes sociais na educa[]ao física, esporte e lazer) pela U.G. F.

**Notas:**

1. Este trabalho foi apresentado na íntegra, como requisito para obtenção do título de especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense/RJ no ano de 2000.

2. Como exemplo: Maria do Carmo Saraiva, 1999; Francisco Caparroz, 1997; Valter Bracht, 1992; Vitor Marinho Oliveira,1994; Ghiraldelli Júnior, 1992; entre outros. Podemos citar também os documentos oficiais do Ministério da Educação, a saber, LDB (1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

3. Acreditamos na importância da EF escolar estar inserida no projeto político pedagógico da escola. Por isso apresentamos esta proposta na escola, com o intuito de alcançarmos maior visibilidade, e também para podermos receber críticas e sugestões de todos os integrantes da comunidade escolar. E isto tem sido feito a cada ano que passa, com menor ou maior adesão da comunidade.

**Referências bibliográficas:**

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

Coletivo de Autores . Metodologia do Ensino da Educação Fïsica. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BROTTO, Fábio O. Jogos Cooperativos. Santos: Re-Novada, 1997.

CAPARROZ, Francisco. Entre a Educação Física "na" escola e a Educação Física "da" escola. Vitória: UFES,1997.

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

DEVIDE, Fabiano Pries; RIZZUTI, Elaine. V. Transformações periféricas das representações sociais de alunos de 1º grau do Colégio Estadual Edmundo Bittencourt (Teresópolis/RJ) sobre a educação física escolar após intervenção pedagógica. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis: CBCE, pp. 1423-1424, 1999.

FARIA JÚNIOR. A. G. De. Educação física, desporto e promoção da saúde. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991a.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Exercício e promoção da saúde. Revista Horizonte. Lisboa, 7 (44), pp. 73-76. 1991b.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A volta ao que parece simples. Revista Movimento. Porto Alegre, Ano 2, n. 2, pp. XV-XVII. 1995.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Humanização. São Paulo: Papirus, 1995.

MELO, A. M. Jogos Populares infantis como recurso pedagógico da Educação Física Escolar de 1º grau no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985.

MOSSTON, M. Teaching Physical Education. C.E. Merril Books. Columbus, 1966.

MOTA, J. A Escola, a educação física e a educação da saúde. Revista Horizonte. Lisboa,VIII (48), pp.208-212.1992.

OLIVEIRA, Vitor M. de . O que é Educação Física. Rio de Janeiro, 1994.

ROBERTS, G. C. Children in Competition: a Theoretical Perspective and Recomentdations for Practice. In: YIANNAKIS, A.; GREENDORFER, S. Applied Sociology os Sport .Champaign: Human Kinetics. pp. 179-192. 1992.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SOUZA DE OLIVEIRA, Gabriela Aragão & DEVIDE, Fabiano Pries. Implementação de uma Proposta Temática na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: Um Relato de Experiência. Anais do IV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar , pp.88-93 . Rio de Janeiro: Departamento de Educação Física/UFF, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

**QUESTÕES RACIAIS: CIÊNCIA OU FATOR SOCIAL.**

**DISCUTINDO O TEMA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

**Profa. Luíza Alice Viana Martins**

**Prof. Carlos Henrique Rodrigues Nascimento**

**Prof. Marcelo Silva**

**Resumo:** *As questões raciais apresentaram-se como tema importante de análise para o 2º segmento do 1º grau da E.M. Irene Barbosa Ornellas. Motivados por três professores de Educação Física, a escola discutiu e pesquisou um assunto interessante da sociedade brasileira. Os alunos da escola visitaram clubes de Alcântara e São Gonçalo, procuraram informações nos jornais, levantaram hipóteses juntos com seus professores, pesquisaram, fizeram algumas leituras recomendadas pelo grupo de professores. O resultado mais importante desse estudo foi pôr em ação pesquisas com os alunos que possibilitaram a expressão interdisciplinar a partir da Educação Física na escola.*

O tema “questões raciais” foi apresentado aos alunos a partir de uma intenção educativa levantada pelos professores à respeito de esportes para negros e esportes para brancos. Todas as hipóteses e perguntas foram levantadas pelo grupo. Os professores trouxeram estudos de fisiologistas, depoimentos de grupos ligados a entidades negras, reportagem de moradores do bairro. Os alunos procuraram jornais, recortes de revistas e foram observar negros e brancos em atividades esportivas em clubes, campos de “peladas”, televisão etc. As informações, observações e pesquisas foram debatidas pelo grupo e os professores trataram do assunto sem fechar diretamente com uma concepção científica ou com a observância de fatores sociais.

Segundo Bachelard (1993:81), o grupo de professores e alunos começou a desenvolver o espírito científico a partir da observação da realidade social de negros e brancos dentro de determinados esportes, das hipóteses científicas construídas como uma tese de livre docência da Universidade Gama Filho que assevera que negros são inaptos para a natação: “Um pensamento científico não é um sistema acabado de dogmas evidentes, mas uma incerteza generalizada, uma dúvida em despertar, de tal forma que o cientista é necessariamente um sujeito descentrado e dividido, ligado à sua prática mas, ao mesmo tempo, distanciado dela.”

A importância do resgate de temas cruciais da sociedade brasileira na aprendizagem da Educação Física busca, na nossa opinião, interpretar dados de uma realidade para a explicação de um problema. Poderíamos notadamente descrever nossa visão sobre questões raciais sem que a pesquisa fizesse parte da aprendizagem. A atitude cognoscente se constrói na observação e na interação com o objeto cognoscível. Fomos obrigados a nos envolver com o tema e analisar através de cada situação de ensino e aprendizagem as transformações e assimilação dos nossos sobre o tema.

Encontramos suporte suficiente na teoria de Projetos Pedagógicos. Nosso objetivo de temas polêmicos na Educação Física nos levou a construir uma prática pedagógica de interdependência, cultura corporal e grandes problemas sócio-políticos atuais:

*“Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com grandes problemas sócio-políticos atuais como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos raciais (...) A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.” (Coletivo de Autores, 1998: 62)*

Na nossa pesquisa com a natação, ao verificarmos os detalhes da tese da inaptidão de negros (Marquês,1992), não percebemos todo um trabalho de pesquisa social e de reelaboração do real em função de onde vivem as camadas populares da sociedade brasileira. Podemos dizer, que esta tese está dentro de um mundo irreal, certamente diferente do que refletimos nas nossas pesquisas. Em seu conjunto não leva à imagem da realidade social, apoiada na pesquisa de campo que fizemos, com o material vinculado por múltiplos suportes (jornais, revistas e observações sistemáticas).

Este projeto pedagógico fez com que o tema questões raciais refletissem mais do que imagem social dos esportes populares ou os esportes elitizados, mas a própria realidade social. Reflexo da exclusão, da segregação racial. Mais interessante que o trabalho de releitura social, foi o grau de consciência que despertou nos alunos que produziram o trabalho.

Todo o trabalho refletiu um conteúdo interessado e sofisticado a favor de uma classe social. Idealizado pelas forças que detêm o poder social. Percebemos que algumas explicações sobre a inferioridade de um grupo étnico estão vinculadas a uma visão particular de uma classe social, que ideologicamente tornam-se válidas para todas as outras classes desfavorecidas de um certo capital econômico. A classe dominante controla a divulgação do conteúdo científico mascarando as reais condições sociais das camadas marginalizadas, mostrando algumas aparências, acontecimentos e ações sem um estudo crítico da realidade. Concluímos que essas ações não são registradas no decorrer da história da humanidade, dentro dos conflitos de classes, mas como um conteúdo pronto e acabado e sem nenhum valor crítico e social.

*“A abordagem positivista de ciência, pautada por este modelo do conhecimento, vai produzir um conjunto de teoria que passarão a justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas, e, como tal, “desigualdades naturais”. Uma vez abstraído o elemento histórico-social na determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas, cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza”. (Soares, 1994 p. 13)*

Esta constatação nos fez submeter o ensino de questões raciais ao crivo dos determinismos sociais e apontar a interdisciplinaridade do tema, tendo em vista possibilitar o conhecimento de outras ciências sobre o tema em questão.

Desse modo, as questões raciais analisadas na escola refletiu para nós, depois de muitas intervenções e pesquisas, nossa própria transformação e novas representações sobre uma questão importante e interessante. Foi também surpreendente o que despertou nos alunos pesquisadores. O tema expressou efetivamente, um significado lúdico que ultrapassou o fazer por fazer e se apresentou como um ideal curioso que explica melhor a realidade da maioria dos nossos alunos.

Esse projeto pedagógico permitiu-nos colocar em evidência a significação de fatores sociais nos esportes do ponto de vista raças e etnias dentro de uma escola pública. A Educação Física apareceu, então como suporte norteador de aprendizagem para as demais disciplinas. Surgiu como fonte de confrontações com significações culturais para todas as áreas de conhecimento se dispusessem a contribuir com o nosso objeto de investigação.

**Obs.**

Os autores, profs. Luíza Alice Viana Martins, Carlos Henrique Rodrigues Nascimento e Marcelo Silva kecionam na E. M. Irene Barbosa Orlnellas

**Referências bibliográficas**

ALBUQUERQUE, Fernando. Negro não tem vez na natação. Jornal dos Sports. Maio, 1984.

BACHELAR, G. Epistemologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CASTRO, Lúcio. Genética e fatores sociais nas raias. Jornal do Brasil. Jun., 2000.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. Cortez, SP, 1998

MARQUES, Rafael Costa. Diferença no Rendimento do Aperfeiçoamento do nado crawl entre alunos pertencentes aos grupos étnicos negro e branco. (Tese de livre Docência) U.G.F., 1992.

NOGUEIRA, Cláudio. Braçadas da Bahia à Austrália. O Globo. Rio de Janeiro. Nov, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes européias. Campinas. SP. Autores Associados, 1994.

**REFLEXÕES ACERCA DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS**

**NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Prof. Walmer Monteiro Chaves**

**Resumo:** *O objetivo desse trabalho é suscitar a reflexão acerca da importância de se estabelecer critérios para a seleção de conteúdos na educação física escolar. O presente tema surgiu da evidência de que os aspectos relacionados à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino se estabelecem em meio a antagonismos, conflitos e indefinições. Trata-se, pois, de uma abordagem voltada para as questões didático-pedagógicas no sentido de uma aprendizagem significativa e comprometida com a formação de cidadãos críticos e conhecedores da realidade, enquanto sujeitos históricos.*

**1. Introdução**

O objetivo desse trabalho é suscitar a reflexão acerca da importância de se estabelecer critérios para a seleção de conteúdos na educação física escolar. O que desencadeou o tema foi a observação de que, por vezes, os conteúdos se repetem durante a vida escolar sem ter um significado para os alunos, em detrimento do processo educativo.

Pode-se evidenciar também no quadro atual da educação física escolar que os aspectos relativos à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, estabelece-se em meio a antagonismos, conflitos e indefinições, se tornando algo problemático.

Destacando o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem, deve haver por parte do grupo pedagógico uma preocupação maior ao se estabelecer os conteúdos, no sentido de adequá-los a uma realidade social, cognitiva/motora, política e histórica do aluno.

Segundo Medina (1987) as verdadeiras propostas de trabalho são projetos a serem construídos em cada situação concreta, sendo preciso que os profissionais envolvidos consigam distinguir o educativo do alienante e o fundamental do supérfluo nas suas tarefas.

A maneira como o conteúdo é selecionado, organizado e proposto ao aluno poderá facilitar ou dificultar sua aprendizagem, razão pela qual deve haver critérios para a seleção dos mesmos.

**2. Conteúdos curriculares**

Segundo Faria Júnior e Faria (1999), conteúdo pode ser definido como sendo o conjunto de conhecimentos sistemáticos sobre o fenômeno educativo. Já disciplina acadêmica ou científica é um termo utilizado para um campo de conhecimento específico [...] “caracterizado pelo fato de ter uma história conhecida e um objeto de estudo, um corpus de conhecimento e métodos próprios.” (p. 342)

Pode-se dizer que o conteúdo de um determinado componente curricular é aquilo que, da ciência, foi pedagogizado e adequado, “tornado assimilável pelos alunos em espaço e tempo escolares.” (Saviani, apud, Soares et al., 1992, p.213)

“Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância e constitua uma identidade intelectual e pessoal.” (Forquin, 1993, p. 168).

Forquin ressalta que, [...] “a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de valores, competências e símbolos socialmente mobilizadores.” (ibid., p. 16)

Os conteúdos para não se tornarem a própria razão do ensino, são mais que o simples resultado de uma seleção de diversas áreas temáticas. “O ensino só se reporta ao sujeito quando os conteúdos são concebidos no sentido de uma situação de aplicação subjetiva” [...], não se tratando apenas de uma seleção, mas de uma preparação didática. (Hildebrandt e Laging, 1986, p. 23)

O movimento humano tem uma intenção, um significado e os conteúdos da Educação Física passam pela sistematização desses movimentos que devem ser tematizados ou problematizados no sentido de se tornarem relevantes para a formação de um cidadão crítico e conhecedor de sua realidade.

É importante ressaltar que, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel não somente dos conteúdos de natureza conceitual (conceitos e princípios), mas também dos de natureza procedimental (saber, fazer, agir com metas) e atitudinal (normas, valores, atitudes). (PCN’s, 1998, p. 75)

Os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo) abordados nos PCN’s não devem ser descartados na seleção dos conteúdos, devidamente adequados às necessidades de cada região ou escola e também numa perspectiva interdisciplinar.

Dentro de uma visão crítico-superadora, [...] “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos”. (Coletivo de Autores, 1992, p.39)

Os elementos da cultura corporal (dança, jogo, esporte, ginástica,...) podem apresentar-se na escola través de temas, tendo como objeto de estudo a expressão ou a linguagem do corpo.

Resende e Soares (1997) ressaltam que a seleção de conteúdos de ensino, na perspectiva da cultura corporal, pode ajudar a desenvolver nos alunos a noção de historicidade, uma vez [...] “que a produção humana representa apenas um estágio da humanidade − ou seja, não existiam em determinadas épocas e serão superadas em outras”. (p.34)

Moreira (1992) faz três constatações sobre a questão do conteúdo programático da Educação Física. A primeira é que todas as propostas curriculares seguem uma sequencialidade e na Educação Física isso não ocorre. Aí se faz um questionamento, ou a Educação Física, ou os demais componentes curriculares, ou ambos, estão inadequados numa proposta pedagógica escolar.

A segunda observação é que a Educação Física é tida como atividade periférica na escola, uma vez que professores e administração não dão a devida importância aos conteúdos dessa disciplina.

E a terceira evidência é a constatação de que a Educação Física é apenas prática de atividades, subjugadas, ainda, por condições atmosféricas.

De posse dessas reflexões acerca dos conteúdos curriculares da Educação Física escolar, procuraremos destacar alguns critérios para a seleção desses conteúdos.

**3. Critérios para a seleção de conteúdos**

Veremos a seguir alguns critérios sugeridos para a organização, sistematização e seleção de conteúdos, visando a formação integral e a aprendizagem significativa e contextualizada do indivíduo.

Algumas questões estruturais ou institucionais podem interferir na escolha do conteúdo e principalmente na forma a ser trabalhado, como por exemplo: tempo de aula, número de alunos na turma, recursos materiais disponíveis, espaço físico adequado, etc.

A abordagem dos conteúdos, numa perspectiva mais ampla, deve estar voltada para a natureza conceitual, procedimental e atitudinal.

Deve-se atentar para a relevância social do conteúdo no sentido de adequá-los à realidade sócio-política e histórica do aluno, tornando assim a aprendizagem mais concreta e significativa.

A adequação dos conteúdos às condições dos alunos também se faz importante. Dessa forma devem ser observadas as características e potenciais cognitivos, motores, afetivo-sociais, interesses e necessidades, faixa etária, bem como, as competências e habilidades dos educandos.

A atualização constante dos conteúdos e a possibilidade de integração com outros temas e disciplinas são necessárias para que o aluno tenha acesso ao avanço do conhecimento e da ciência e não tenha uma visão fragmentada da realidade.

O Coletivo de Autores (op. cit., p. 33) destaca a “espiralidade da incorporação das referências do pensamento”, para que se tenha a compreensão das diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento e ampliá-las, complementando, atualizando e relacionando com a totalidade do saber constituído.

Finalizando, de uma forma geral, as escolas seguem um referencial curricular baseado na “concepção da lógica formal”, caracterizando-se pela fragmentação, estaticidade, unilateralidade e linearidade. Em contrapartida, dentro de uma visão crítico-superadora que adota a “concepção da lógica dialética”, os princípios que norteiam a seleção de conteúdos devem pautar-se na totalidade, contradição, movimento e mudança qualitativa.

**4. Considerações finais**

Quando se analisa a dinâmica curricular, numa abordagem de seleção, organização e sistematização de conteúdos, deve-se atentar para a importância de alguns critérios no sentido de viabilizar uma aprendizagem significativa e construtiva do educando.

Os conteúdos possuem sua importância na construção de um corpo de conhecimentos e de uma proposta pedagógica, mas não podem se tornar a própria razão do ensino.

A pura transmissão de conhecimentos não pode ser considerada a principal função do professor, que deve ampliar horizontes para uma formação integral do aluno, envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Trata-se, pois, de uma perspectiva voltada para uma maior preocupação com o aspecto didático-pedagógico da atividade física, atualizando as temáticas, os enfoques e as preocupações do ensino e da pesquisa.

**Obs.**

O autor é Mestrando em Ciência da Motricidade Humana (UCB), Professor de Educação Física da rede municipal de Itaboraí e São Gonçalo e da rede particular de Niterói.

**Referências bibliográficas**

COLETIVO de Autores. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

FARIA JÚNIOR, Alfredo, FARIA, Eduardo J. C. Didática de Educação Física. In: FARIA JÚNIOR, Alfredo et al. Uma introdução à Educação Física. Niterói - RJ: Corpus, 1999. 486 p., p. 341-383.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HILDEBRANDT, Reiner, LAGING, Ralf. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MEDINA, João Paulo S. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1987.

MOREIRA, Wagner W. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

RESENDE, Helder G., SOARES, Antonio J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. Perspectivas em Educação Física escolar. Niterói: EDUFF, v. 1, p. 29-40, mar, 1997.

SECRETARIA de Educação Fundamental. PCN’s - 3º e 4º ciclos: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

###### SOARES, Carmem L., et al. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: GERBARA, A. et al. MOREIRA, Wagner W. (org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. 260 p., p. 211-224.

###### **RELATO DE EXPERIÊNCIA: PREPARAÇÃO PARA UM ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL -VISÃO DO JOVEM SOBRE O IDOSO E SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**

**Profa. Cristina de Matos Peixoto Fanzeres**

**Profa. Évelin Mendes Araújo**

**Profa. Renata Maria Burnier**

**Resumo:** *O objetivo do presente trabalho oriunda de questionamentos sobre o velhice de maneira que, enquanto professores de Educação Física atuando em escolas públicas, a vir incluir aos nossos planejamentos escolares conceitos que levem nossos alunos a refletirem sobre o processo de envelhecimento.*

*Inicialmente nos utilizamos de alguns fundamentos para conceituar o que vamos chamar de ‘imagem do idoso’ na nossa sociedade. No momento seguinte, solicitamos aos nossos alunos a participarem de nossa investigação que envolvia a percepção deles expressa a partir de desenhos, pequenas redações e relatos sobre os conceitos e preconceitos que envolvem os idosos. E por fim, de posse dos resultados obtidos, concluímos a questão de nossa proposta neste relato de experiência.*

**Introdução.**

Nossa intenção foi de retratar de que forma os jovens vêem os velhos e também como eles percebem o seu próprio processo de envelhecimento. Este trabalho foi realizado com estudantes que tinham entre 10 a 20 anos de idade que pertenciam as escolas públicas em que atuávamos no ano 2000.

**A face da velhice.**

O envelhecimento da população brasileira é um fato incontestável (VERA,1994) e a importância da conscientização de nossos jovens com o processo de envelhecimento (ALVES JUNIOR,1998) levaram-nos a necessidade de analisar a formação imaginário social sobre a velhice. De acordo com FARIA JUNIOR (1997), os idosos fazem parte do grupo de ‘marginalizados’ de nossa sociedade pelo fato de sua capacidade produtiva ser considerada diminuída . “*Com isso passam a ser vistos como um grupo minoritário marcado por uma série de rotulações negativas, o que tem contribuído para a construção social negativa estereotipada e preconceituosa da velhice*”.(FARIA JUNIOR.1997.op.cit).

Essa discriminação acaba tirando a identidade dos mais velhos, induzindo-os ao isolamento, asilamento e a morte social, fomentando a idéia de inutilidade e dependência.

No Brasil existe uma acentuada desigualdade no quadro socio-econômico onde grande parte são de idosos e se encontram na pobreza, sendo obrigados a conviver com o sofrimento, a violência, a discriminação social e desrespeito a sua cidadania.

Diante dos relatos apresentados pelos nossos alunos outro dado importante a ser interpretado são as fantasias passadas pelos contos de fadas. Esses são repletos de imaginação, difusores de modelos, de regras comportamentais, de padrões morais, impregnados de significações ideológicas e valores estéticos e sociais.

Situações encontradas no dia a dia da família, por vezes, coloca a imagem do idoso como ‘vilão-vítima’. Em histórias infantis tais como Branca de Neve, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho são refletidos conceitos e preconceitos que reforçam o estereótipo dos idosos que são armazenados na memória das crianças.

É explícita a valorização do jovem pela sociedade em detrimento do idoso. Isso pode ser comprovado em charges, jornais e muitos outros meios de expressão. Na televisão, especialmente nos programas humorísticos projetam-se visuais de velhos colocando-os em situações muitas vezes ridículas e constrangedoras .

Como são pequenos consumidores e por não serem mais produtivos , os idosos ocupam espaços reduzidos e pouco tempo nas imagens televisivas quase sempre na maior parte dedicadas a crianças, jovens e adultos de meia idade.

Outro exemplo de imagem sobre velhice encontra-se na simbologia citada por Paz (2000) através de estátuas referenciando as estações do ano com as fases da lua, ciclo solar, idade humana e seus atributos. Em síntese, as correspondências são as seguintes:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| FASES DA LUA  (MULHER) | CICLO SOLAR | IDADE HUMANA | ATRIBUTOS |
| Crescente | Primavera | Infância | Vivacidade |
| Nova | Verão | Adolescência/juventude | Vitalidade |
| Cheia | Outono | Maturidade | Exuberância |
| Minguante | Inverno | Velhice | Fragilidade |

As imagens observadas no quadro acima influenciam na formação do imaginário, mas não significa que elas sejam eternas ou imutáveis. Necessário se faz uma conscientização dos jovens e dos velhos sobre a importância de cada um na sociedade colaborando para a construção de seu desenvolvimento cultural, social e econômico.

A partir de questionamentos levantados nas aulas do curso de pós graduação da disciplina sobre ‘Preparação para um envelhecimento saudável’, vimos a necessidade de reavaliarmos a nossa prática na escola. Procuramos adequar nossos questionamentos ao que sugere “os temas transversais” contido nos parâmetros curriculares (BRASIL,1997) tendo em vista que ‘*a escola, mais que transmitir conhecimentos consolidados, deve capacitar os alunos a adquirir novos conhecimentos em um processo permanente de aprendizagem”*(Ibid).

Baseando-se na proposta anteriormente citada, procuramos incluir questões nos nossos alunos da importância de uma prática regular de atividades físicas a fim de serem mantidos hábitos saudáveis fazendo com que a conscientização de uma preparação para um envelhecimento saudável faça parte de uma educação permanente. Entretanto sabemos que após o período escolar a prática da Educação Física diminui bastante, e de certa forma podemos dizer que grande parte dos idosos não praticou qualquer atividade física durante a sua vida adulta. Supomos que pode ser explicado por algum tipo de preconceito.

Tendo como base a lei 8842 de 01/94, que trata da política nacional do idoso e tem como uma das ações governamentais “*inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo do envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos*”(BRASIL,1996), realizamos então um trabalho nas escolas em que atuamos abrangendo alunos correspondentes as séries de 5ªa 8ªdo Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Grupos investigados.**

Nas escolas investigadas onde encontraram-se crianças de 10 a 16 anos correspondentes de 5ª a 8ª séries, não houve qualquer preparação sobre a reflexão do envelhecimento. Entramos na sala de aula e pedimos aos alunos para que pensassem sobre o velho, idoso e posteriormente começassem a imaginar sobre o seu futuro ou seja o investimento em sua saúde retratando como eles seriam quando idosos. Já com os alunos do Ensino Médio, fizemos uma prévia sobre o assunto da velhice através de indagações, questionamentos e reflexões. Sendo assim foram apresentadas três situações distintas:

* Ao o grupo de 6ª a 8ª série foi pedida a imagem de um idoso e como ele se vê idoso através desenhos e pequenas redações.
* Aos da 5ªsérie, foram pedidas suas imagens enquanto e quando idoso através de desenhos
* E para os do Ensino Médio, através de pequenas redações pediu-se sua imagem enquanto jovem e quando idoso.

Para a maioria dos alunos, a reflexão sobre o idoso ocasionou surpresa por ser um assunto nunca abordado. A aceitação e empenho foram positivos observando-se uma boa colaboração.

De acordo com o resultado obtido, constatou-se que os alunos não possuem conhecimento nem preparação para o envelhecimento. Ficaram evidentes, através dos relatos e desenhos sobre os idosos, a dependência, a tristeza, a solidão, a falta de função na sociedade e até mesmo dentro de sua própria família por serem considerados um “peso”, um “fardo” a ser “carregado”. Houve também uma preocupação excessiva com a aparência física na juventude e a sua perda quase total na velhice.

**Conclusão**

Segundo o trabalho realizado, observamos que grande parte dos jovens vêem o idoso como uma pessoa despreparada para enfrentar a sua própria velhice. Uma parcela considerável dos velhos de hoje por sua vez, não tiveram em sua juventude a preocupação na preservação de sua saúde física e emocional. Concluímos também a necessidade da importância da inclusão deste tema nos currículos escolares na preparação dos jovens para o envelhecimento saudável e “*posicionar-se contra qualquer discriminação”*(BRASIL, 1997). A Educação Física passaria a ser uma prática permanente fazendo com que os alunos fossem capazes de valorizar e ‘*adotar hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e a saúde coletiva*”(ibid).

Para podermos concretizar o nosso trabalho, vimos a necessidade de uma ampliação dos conteúdos da Educação Física. Para tanto, faz-se necessária a preparação dos alunos para uma Educação Física mais abrangente, independente e acima de tudo criadora de hábitos e atitudes saudáveis a fim de proporcionar a autonomia vinda dos conhecimentos oriundos da nossa disciplina .Assim sendo, estaríamos colaborando para a formação de cidadãos autônomos, críticos e transformadores.

A partir deste relato de experiência temos freqüentemente abordado por nossos alunos questões que envolvem preconceitos sobre o envelhecimento. Acreditamos que diante das respostas que hoje nos são dadas pelos nossos alunos, eles já perceberam diferentemente a velhice e seu próprio envelhecimento.

### Obs.

As autoras, Profas. Cristina de Matos Peixoto Fanzeres, Évelin Mendes Araújo e Renata Maria Burnier estão no curso de especialização lato senso em Educação Física Escolar da UFF.

### Referências bibliográficas

PAZ, Serafim F.(2000). *Envelhecer com cidadania, quem sabe um dia?* RJ: ANG

MAGALHÃES, Dirceu .N.(1989). *A invenção social da velhice*. RJ: Papagaio.

FARIA JUNIOR, Alfredo G.(1997). *Repercussões do fenômeno do Ageism na formação de . professores de Educação Física.* Goiania: Anais do CBCE.

ALVES JUNIOR, Edmundo D.(1998). *A escola na preparação do envelhecimento saudável..*

Niterói :UFF (MIMEO).

VERAS, Renato P.(1994). *País jovem com cabelos brancos*. RJ: Dumará.

MOTA, Jorge & CARVALHO, Joana. (1999). *Actas do seminário . A qualidade de vida do*

*Idoso*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

BRASIL, lei 8842.(1996). *Direitos da terceira idade*. Brasília.

**REORDENAMENTO, NOVAS COMPETÊNCIAS**

**E EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Profa. Graziany Penna Dias**

**Resumo:** *O objetivo deste texto é discutir a questão das novas competências , contextualizando os seus antecedentes calcados na reorganização do mundo do trabalho, e suas relações com a educação física. Para tal o texto baseou-se neste conceito proposto à instituição escolar, e que está sendo divulgado com o intuito a sua implantação nas ações pedagógicas das disciplinas que compõem o currículo formal. No caso da educação física, pode-se perceber então que estas competências terão por intenção balizar os objetivos-conteúdos-métodos que deverão estar orientados à formação do indivíduo para a esfera produtiva.*

**Introdução**

O objetivo deste texto é discutir a questão das novas competências , contextualizando os seus antecedentes calcados na reorganização do mundo do trabalho, e suas relações com a educação física. Para tal o texto baseou-se neste conceito proposto à instituição escolar, e que está sendo divulgado com o intuito a sua implantação nas ações pedagógicas das disciplinas que compõem o currículo formal. No caso da educação física, pode-se perceber então que estas competências terão por intenção balizar os objetivos-conteúdos-métodos que deverão estar orientados à formação do indivíduo para a esfera produtiva.

**Reordenamento do mundo do trabalho e as novas competências**

Atualmente estamos presenciando no mundo várias transformações provenientes de políticas estruturais que têm se pautado no processo de reestruturação do sistema capitalista, que havia adentrado em mais uma crise no começo da década de 90 (Anderson, 1999). Tais transformações estão sendo impostas aos países do capitalismo periférico, através de órgãos internacionais conhecidos como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e que estão à serviço dos países do capitalismo central (Leher, 1999; Soares, 1998).

No tocante a estas reestruturações uma das principais se encontra em voga atualmente é a globalização, construída na crise estrutural do capitalismo. Ideologicamente a globalização é divulgada/imposta como sendo um processo de integração mundial responsável por uma repartição menos desigual das riquezas. Porém, ao contrário desta tese, a globalização liberou “todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidos, com dificuldades no decorrer da fase precedente” (Chesnais, 2001: 12).

Essa construção hegemônica do neoliberalismo vai se impondo através de reformas em vários planos, sejam estas educacionais, sociais, econômicas, políticas, etc. Ideologicamente, os financiadores do neoliberalismo, incutem a idéia de que todo este processo é necessário para resolver os problemas sócio-econômicos derivados da crise que vem assolando todo o globo (Gentili, 1995).

No entanto, a análise de realidades recentes têm apontado o contrário. O que se tem percebido é o fracasso neoliberal em solucionar os problemas de miséria e pobreza. Tanto é que segundo Soares (ibid. pág. 30) “(...) o próprio Banco Mundial admite o seu baixo desempenho no combate à pobreza”.

Com a reorganização do mundo do trabalho, ditadas pela globalização, um novo perfil de trabalhador se faz necessário para atender as exigências de um mercado dinâmico (Silva, 1997; Frigotto, 2000). Vale ressaltar que este mercado dinâmico encontra-se em quadros de precarização, partindo para a informalidade de empregos temporários sem garantias trabalhistas definidas e asseguradas (Antunes, 1997). Ao se pensar neste trabalhador, é válido imaginar quem vai prepará-lo. A partir daí nos remete a pensar na escola, e com isso, nas adaptações feitas no plano educacional.

Como nos afirma Gentili (ibid.: 232) em relação a esta reforma estrutural

*“(...) os períodos pós-crise implicam em numerosos desafios para a classe dominante ou para as frações dela que hegemonizam o processo. Trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política (tal como defendem alternativamente as versões economicistas ou políticistas), mas também da criação de uma nova ordem cultural”.*

Desta feita temos que no âmbito da escola o futuro trabalhador deverá adquirir conhecimentos subordinados não só a uma visão multifuncional que agremie em seu interior as polivalências, visando a superação de modelos de produção do passado (Taylorismo/Fordismo) que entraram em crise (obsolescência). Para questão de elucidação, estes modelos se baseavam no trabalhador adquirir modos de pensar definidos e restritos a partir do lugar a ser ocupado no trabalho segmentado e hierarquizado, denotando total alienação de todo o processo (Frigotto, 2000).

Do exposto acima, parece que as polivalências são um dos importantes diferenciais para as novas exigências do capitalismo em seu processo de reestruturação neoliberal. Mas em que vão consistir estas polivalências? Em que se baseiam?

Em resposta a estas questões, tem se divulgado no âmbito educacional o ensino das novas competências que vão se basear nas qualidades sócio-psicológicas do ser humano (Castro, 1994 In: Frigotto, 2000). Sob este prisma tem-se capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em grupo, criatividade, decisão, resolução de problemas, entre outros. Porém é importante frisar que o ensino destas novas competências vão convergir para uma via à qual não se pretende indivíduos críticos à sua realidade. A superação aqui, encontra-se apenas nos modos de produção do passado supra citados.

Em vista disto, pode-se perceber que a questão das novas competências traz em seu bojo, uma versatilidade e consenso, que arrisco-me a dizer, nunca vista antes. Trata-se de um tipo de exploração que estabelece ligações muito complexas, introjetando no trabalhador seus códigos e sentidos.

A partir do exposto acima, podemos ver que estas novas competências vem a se instaurar para uma maioria (classe trabalhadora) para que esta possa atender aos anseios de uma minoria (burguesia). Disto temos que esta polivalência não irá atender à classe trabalhadora, não obstante é necessário fazer o contraponto ao discurso ideológico das novas competências na escola contextualizando os seus antecedentes históricos e apontando os seus determinantes, ou seja, para onde este processo está caminhando.

Portanto, percebendo que este necessita de muitos estudos e discussões de cunho crítico, ao contrário do que vem sendo feito.

**As novas competências e a educação física**

A educação atualmente tem passado por profundas modificações, principalmente no que concerne a incorporar nas ações pedagógicas às novas competências que o futuro trabalhador deverá possuir para atender às demandas provenientes das exigências do dito mercado de trabalho.

Nesta perspectiva é possível visualizar que a questão das competências é um dos marcos principais na educação e que tem impulsionado exaustivas discussões e formulações para a sua divulgação e empregabilidade nas escolas. Como exemplo disto, na revista Nova Escola do mês de setembro de 2000 saiu uma matéria com o título “Para Aprender (e desenvolver) Competências”. Esta matéria basicamente tratava de divulgar as competências como sendo imprescindíveis para o momento em que estamos vivendo, sendo então importante que a escola e o professor procurem se informar sobre elas para poder implantá-las nas suas ações pedagógicas. Apesar de não se saber ao certo quantas e quais são estas competências, as autoras Gentile e Bencini (Nova Escola, 2000) arriscam algumas como a criatividade, criticidade, trabalho em grupo, compreensão e atuação no meio social e outros.

Inclusive, a questão das novas competências para a educação, pode ser claramente vista num dos atuais projetos da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), em cooperação com a Fundação Roberto Marinho (FRM). O Projeto Teleducação Para o Trabalho, que vai dizer nas suas considerações iniciais que:

*“À educação compete, portanto, propiciar ao cidadão condições para que exerça funções políticas, produtivas e culturais, se o especialista é anacrônico, já não serve também o mero acadêmico, o dirigente literato, bom orador, com sólida cultura geral, mas que não domina a dimensão instrumental, científico-técnica do Trabalho.*

*Frise-se, portanto, que não se trata de uma estratégia de educação para uma categoria, mas constitui-se no novo princípio educativo a organizar as propostas pedagógicas para todos os cidadãos, a partir da organicidade entre ciência, tecnologia e cultura típica do trabalho no atual estágio de desenvolvimento dos fatores de produção na sociedade contemporânea” (FIESP/FRM, 1994 :5 In: Andrade, 1996: 81).*

À primeira vista, estas competências parecem realmente imprescindíveis e necessárias extravasando os limites para além de uma visão mercadológica, mas para uma vida em sociedade. Porém uma análise simplista como esta, recai num equivocado entendimento destas competências. Isto porque analisar estas competências sem um viés histórico-crítico corresponderia a uma observação abstrata do fenômeno.

Não é possível entender o real papel das competências sem contextualizá-las sob o referencial do materialismo histórico dialético. Pois só a partir deste tipo de análise é que é possível entender que o papel destas competências é atender as necessidades, por parte do capitalismo, de um novo modelo de trabalhador polivalente para as novas tecnologias (Nozaki, 1999; Frigotto, 2000).

Desta feita, tenho portanto o entendimento de que sendo a escola uma das responsáveis para esta nova formação, as disciplinas que compõem o seu currículo deverão dar conta de atender a estas novas exigências. Pensando especificamente no caso da educação física, cabe aqui fazer alguns questionamentos que serão a base deste estudo. Sob a égide destas novas competências, a educação física contribui para formação do novo trabalhador? No caso dela não contribuir, como fica a sua situação na escola?

É necessário lembrar que a mesma já correu sérios riscos de ser retirada da escola quando da discussão/aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96. No artigo que fazia referência à educação física, lia-se “valorização da disciplina”, deixando livre a interpretação, justamente no momento onde se estava diminuindo gastos com a educação sob a idéia da ordem econômica além de priorizar disciplinas de cunho técnico científico definidos, imprescindíveis a formação de mão-de-obra (Pinheiro, 1997: 68).

Justificar tal estudo, para mim, se torna tarefa fácil pois a realidade que nos está sendo imposta é veiculada sem qualquer discussão crítica do assunto. Como dado importante sobre isto, em recente concurso público para professores PI e PII para o município do Rio de Janeiro, consta na bibliografia específica à educação física um livro escrito pelo sociólogo suíço Phillipe Perenoud cujo título é “Construir as Competências desde a Escola”. Este autor pode ser considerado como um dos grandes influenciadores da implementação das novas competências no Brasil.

Fatos como este só vem a subsidiar ainda mais o argumento esboçado ao longo deste texto, de como este assunto esta sendo tratado sem discussão. Desta forma penso que este acontecimento se configura em uma mais uma estratégia de se estabelecer as novas competências no interior da escola.

Em vista disto se torna mais clara a necessidade de conhecer e aprofundar sobre as novas competências e as suas relações/possibilidades com a educação física, não perdendo de vista o olhar histórico crítico.

**Obs.**

O autor é aluno do Programa de Especialização em Fundamentos Teórico e Metodológicos do Ensino da Educação Física Escolar

**Referências bibliográficas**

ANDERSON, Perry. Balanço Neoliberal. In: Sader, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Anisio Flávio. Jogando no Campo do Adversário – O Projeto Empresarial de Formação do “Novo Trabalhador”. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1996.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho?: Ensaio Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho - 4ª ed. - São Paulo: Cortes; campinas, 1997.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital Financeiro no Comando. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. N.º 05, p. 07-28, Outubro 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real - 4ª - São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da Escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. Para Aprender (e desenvolver) Competências. In: Revista Nova Escola. Ano XV, n.º 135, p 12-17, set. 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública - A Desordem Neoliberal, a violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da Escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEHER, Roberto. O Bird e as Reformas Neoliberal na Educação. PUC Viva Revista. n.º 5, p 16-22, jun. 1999.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O Mundo do Trabalho e o Reordenamento da Educação Física Brasileira. Revista da Educação Física/UEM 10(1): 3-12, 1999.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Discutindo Alguns Pontos da Nova-Velha LDB. Caderno de Debates. Ano IV, vol. 05, p 16, 1997.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos. Revista Motrivivência. Ano IX, n.º 10, p 121-141, dez 1997.

**RESGATANDO AS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS**

**NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Profa. Nadir Guido Ramos**

**Profa. Ana Cecília Rosa da M. Silva**

**Profa. Angela Marques S. Rodrigues**

**Profa. Claudinéia Nascimento das Neves**

**Profa. Mônica da Cunha Monteiro**

**Profa. Nilcéia Tiburso da Silva**

**Resumo:** *O trabalho “Resgatando as brincadeiras tradicionais na Educação Infantil” da E.M. Aurelina D. Cavalcanti; aborda os riscos da cultura “funk” no interior da Educação Infantil e aponta para a necessidade de refletir sobre os meios de comunicação de massa na formação das crianças. O ensino das brincadeiras tradicionais no contexto escolar situou um novo fenômeno educativo dentro da escola, e resultou na necessidade de novas aprendizagens, de formação de conceitos contra-hegemônicos e a produção histórica de brinquedos tradicionais no processo de ensino.*

Dar aula para Educação Infantil é algo muito complexo e de difícil execução. Só mesmo professores preparados para o trabalho com o público infantil percebem as mudanças epistemológicas presentes a cada passo de sua ação pedagógica. Os professores da E.M. Professora Aurelina Dias Cavalcanti perceberam o mesmo problema em diferentes turmas da Educação Infantil. Um problema que parte dos meios de comunicação de massa e segue introgetando nas mentes infantis, danças sensualistas de época, o discurso funk presente nos movimentos corporais dos alunos e as falas colocadas no mesmo contexto educacional dão conta de um novo fenômeno educativo: “As mulheres são maravilhosas, gostosas e poposudas.” (Ruan, 4 anos, 2º período da Ed. Infantil E.M. Professora Aurelina Dias Cavalcanti).

Este discurso nos apresenta a educação funk difundida por todo o Brasil. Possibilita a Ruan expressar um novo comportamento e efetuar descobertas sobre a situação da mulher na sociedade brasileira, da cultura de massa e de palavras novas, diferentes do vocabulário escolar. Apresenta-nos, também, que as crianças trazem para dentro da escola uma cultura que a própria antropologia nacional busca explicações. Junto com as músicas, as danças que as crianças aprendem fora da escola, vêm a tendência da sexualidade precoce, do sexismo e da afirmação masculina: “O funk provoca uma separação brutal entre os sexos e acentua a hipertrofia da sexualidade como forma de afirmação masculina. Além disso, não é uma cultura enraizada na população brasileira.” (Zaluar, 2001:1)

Este fenômeno suscita, no nosso entender, uma situação didática específica para abordar um problema cultural, uma pedagogia que investigue e estude a realidade social dos nossos alunos e quais os instrumentos educativos que dispomos para responder às questões formadoras que representam a história e o contexto real da escola em que trabalhamos.

Há uma visão social de que a brincadeira infantil pode vir a ser instrumento de entreterimento das crianças na Educação Infantil. Atividades que aparentemente não têm nenhuma função educacional. Esta visão foi radicalmente desconstruída pelos professores que trabalham com o público infantil. Aliás, o resgate das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil foi o caminho pedagógico mais consciente e lúcido a ser seguido, encontrado pelos professores para superar a alienação cultural em que vivem as crianças na escola.

Foram muitas as situações didáticas encontradas pelos professores para reviver, discutir, praticar suas ações pedagógicas no seu local de ensino. As bases se assentaram a partir das brincadeiras tradicionais socializadas pelas crianças, obrigando os professores a construírem um anedotário repleto de jogos e brinquedos. Esta ação levou-nos a explicar a trajetória histórica das brincadeiras infantis, da sedução das imagens televisivas, da iniciação sexual precoce, da tecnologia formando habilidades e cultura.

Como segunda atividade pedagógica, fomos desenvolver uma pesquisa histórica junto dos pais dos nossos alunos, que contribuíram enormemente, nos oferecendo diferentes situações de brincadeiras históricas, que brincaram e ainda brincam com seus filhos. O que estamos vivendo confirma o que nos diz o referencial curricular nacional para Educação Infantil: “A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante. O convite aos familiares para irem à instituição pode ser feito sob diversos pretextos, desde o simples relato ao vivo de um caso já mencionado pela criança, até a participação em alguma atividade para a qual possa ter uma contribuição especial.”(Brasil,, 1998:42)

Procuramos compreender o fenômeno educativo do “funk” e a sua divulgação propagada no cotidiano social do aluno. As ações pedagógicas foram no sentido de interpretar, ouvir e compreender a representatividade cultural que está subjacente ao seu fazer social, confrontando com as brincadeiras tradicionais que nos permitiram uma nova ação pedagógica, uma nova visão espistemológica e a construção coletiva de outras ações para nortear o trabalho escolar.

Através do resgate das brincadeiras tradicionais vivenciamos um processo permeado pelos avanços educativos que o jogo promove, da riqueza motriz que as brincadeiras proporcionam, da construção de pesquisa de alunos, professores, pais, que a escola experimentou. Uma das ações pedagógicas trabalhadas na Educação Infantil foi o “chá da vovó”, em que os pais e avós das crianças resolveram aceitar o convite dos professores para comunicarem as brincadeiras e os jogos que viveram na sua infância.

Esta ação permitiu que as crianças compreendessem o processo histórico das brincadeiras tradicionais. Os professores construíram com seus alunos diferentes jogos e brinquedos tradicionais como “biloquê”, “vai e vem”, bolas de meia, boliche, “pé de lata” etc. Os pais perceberam que era necessário também a sua contribuição e produziram alguns brinquedos tradicionais como carrinho de rolimã, futebol de pregos, carrinhos de lata etc.

Aprofundando a pedagogia de resgate das brincadeiras tradicionais, uma turma de 6ª série da escola abordou o tema com sua professora de Educação Artística extraindo uma discussão sobre as brincadeiras tradicionais. Disso resultou a construção de brinquedos, fazendo com que os próprios alunos do 2º segmento vivenciassem um tema pedagógico que foi detonando na Educação Infantil.

O trabalho com as brincadeiras tradicionais desde a Educação Infantil está sendo um caminho para compreendermos o valor da linguagem “funk” no seio escolar e no contexto do aluno. Nossa finalidade persiste na busca de compreendermos a inculpação, via meios de comunicação, para não sermos (professores e alunos) agentes passivos frente à ideologia sexista e secregadora. Vivenciar outras experiências motrizes, perceber outros paradigmas educativos são os objetivos dos sujeitos históricos, críticos e independentes dentro da escola.

Câmara Cascudo (1989) divulgou a importância dos jogos tradicionais e testemunhou as épocas, as iconografias e as expressões corporais em geral dos brinquedos. Esta via aberta, nos serve de motivo para nos desafiar no mundo das brincadeiras. Com efeito, a postura histórica de Câmara Cascudo pode estudar no âmbito da cultura de massas, de maneira crítica e de confronto, aproximando cada vez mais o universo lúdico da realidade escolar:

*“A reunião dos jogos e brinquedos infantis num ensaio de confronto seria tarefa maravilhosa de beleza e utilidade. Beleza de trabalho humano e sensível durante séculos. Alegria de pesquisar, cortejar, deduzir, descrever o movimento, a força, o ímpeto desses jogos perpétuos mantidos pelo homem na memória, repetidos, como que ressuscitados, quando a idade atinge a área deliciosa da agilidade e do arrojo juvenil. E ainda o calor espiritual com a criança que vive em nós. Todos esses jogos têm a sua mímica imortal.”*

**Obs.**

As autoras, profs. Profa. Nadir Guido Ramos, Ana Cecília Rosa da M. Silva, Angela Marques S. Rodrigues, Claudinéia Nascimento das Neves, Mônica da Cunha Monteiro e Nilcéia Tiburso da Silva são professoras da E.M. Aurelina Dias Cavalcati

**Referências bibliográficas:**

ALVES, Sérgio. Cientistas sociais se dividem: uns apontam preconceito velado contra pobres, outros alienação. Rio de Janeiro: Idéias Livros, Jornal do Brasil. n.º 747, 24/03/01.

BRASIL, Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / MEC. Brasília SEF, 1998.

CARNEIRO, Angela. Tapa de pelica. O Globo. Rio de Janeiro, Opinião, 13/03/01.

CASCUDO, Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. São Paulo : Ed. Global, 1989.

SANT’ANA. A.R. Anomia ética e estética. O Globo. Rio de Janeiro: Prosa e Verso, 17/03/01.

UTZERI, Fritz. Búlica ou búrica? Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 18/03/01.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Funk you. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 28/03/01.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**SÃO GONÇALO E SEUS JOGOS ESTUDANTIS:**

**UMA ANÁLISE CRÍTICA**1

**Prof. Marcelo Paula de Melo**

**Resumo:** *Este texto pretende discutir algumas considerações acerca dos Jogos Escolares de São Gonçalo (JESG) e também dos Jogos das Escolas Estaduais e Municipais de São Gonçalo (JEEMSG). Além da revisão da literatura também realizamos entrevistas com os dirigentes da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de São Gonçalo (Semel/SG), bem como a análise do regulamento oficial do JESG 2000 e também de documentos referentes a estes eventos.*

**Introdução:**

O esporte pode ser considerado um dos mais importantes fenômenos sociais de nossos dias. Sendo assim, imagina-se que a Escola represente um papel relevante no que se refere a sua contextualização enquanto um de seus conteúdos. Entretanto, o que se costuma evidenciar em alguns casos são abordagens que pouco contribuem para sua apreensão.

Durante muito tempo, papel da disciplina Educação Física na Escola resumia-se a identificar os alunos mais hábeis que comporiam as equipes esportivas desta instituição nos jogos escolares. Aliada a uma concepção estritamente tecnicista de ensino dos esportes pensava-se então na descoberta de grandes talentos através destes eventos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997)2.

Buscando contrapor visões limitadas acerca da Educação Física, começou-se a questionar alguns valores arraigados em seu interior. Um desses valores é em relação ao esporte escolar. Com isso, pensou numa concepção que o considerasse não apenas perspectivando a formação de atletas, ou seja, que sua prática no âmbito escolar não venha a ter os mesmos objetivos da Instituição Esportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Uma das maneiras de entendermos como o esporte é concebido, pelo Poder Público, enquanto conteúdo curricular pode ser através dos Jogos Estudantis. Neste evento podemos avaliar que concepções pedagógicas são privilegiadas; ou então se estrutura favorece destes Jogos condiz com sua o papel que acredito que deva ter na Escola.

A partir dessas considerações iniciais é que pretendo discutir os sentidos e os papéis atribuídos ao esporte escolar pela PMSG, através da Secretaria Municipal de Esporte Lazer. A escolha deste órgão se deu pelo fato de ser este o setor responsável pela elaboração dos JESG e do JEEMSG. Partiu-se da análise do regulamento geral que regem tais competições, de documentos da Semel bem como de entrevistas com seus dirigentes. O material investigado é referente ao ano 2000.3

**JESG 2000- Discutindo sua estrutura**

A já outrora denunciada utilização do esporte escolar unicamente como base para a pirâmide esportiva ainda se faz presente como um dos objetivos que regem o JESG. Nota-se isso na identificação dos objetivos principais do evento, que seria de “propiciar oportu-nidades para o surgimento de novos talentos esportivos” (PMSG/SEMEL, 2000, p. 01).

Além disso, a associação entre o esporte de alto rendimento com o esporte Escolar ocorre a todo instante no Regulamento Geral do JESG 2000 (PMSG/SEMEL, 2000). Neste os alunos participantes são classificados de três maneiras diferentes: como aluno-atleta (14 vezes); como atleta (8 vezes); somente como aluno (6 vezes). Por conseguinte ao referir-se ao professor responsável pela equipe, assume a ambígua denominação de “professor-técnico” por sete (7) vezes, inclusive dando nome ao Título XI, que discorre sobre a situação deste profissional, ao passo que por apenas quatro (4) vezes este é denominado professor.

Sob um olhar menos atento esses fatos podem parecer de menor importância ou então como sendo somente questão de denominação. No entanto, penso que à figura do estudante é acrescida ou então sobreposta à figura do atleta, que seria o esportista profis-sional. Tal situação também se faz presente no caso do professor, que é o profissional da educação, onde a figura deste é transformada/ transfigurada com a de um treinador.

Mesmo que um aluno tenha alguma experiência em clubes, o comportamento exigi-do dele enquanto partícipe de jogo do campeonato estudantil não pode ser o mesmo que treinador dele esperará/exigirá na competição da Instituição esportiva. Na medida que a denominação que é atribuída as duas situações da prática esportiva é a mesma, também poderia afirmar que situação é a mesma embora é mister que fique claro a diferença no que se refere aos propósitos das duas situações.

O outro objetivo a que se propõe os JESG 2000 é da mais alta validade pedagógica, ou seja, “promover o esporte como manifestação das atividades desenvolvidas na comuni-dade escolar” (PMSG/ SEMEL, 2000, p.01). Entretanto, é preciso definir o que se espera dessa promoção, e mais ainda, que esporte quer-se promover. Levanto essas questões pensando na possibilidade dessas competições apenas como um palco para o chamado Esporte na Escola (VAGO apud OLIVEIRA, 1999), que é aquele relacionado com os princípios da instituição esportiva que entra pelos portões da Escola sem receber nenhum tratamento didático-pedagógico, ou melhor, até recebendo, mas sempre visando o rendimento máximo, a competitividade exacerbada, em detrimento do Esporte da Escola, que seria aquela manifestação social que é pedagogizado para tornar-se um assunto a ser tratado pela escola como um conteúdo curricular, procurando permitir aos alunos a oportunidade não apenas de aprendê-lo, como também de apreendê-lo (OLIVEIRA, 1999) de maneira a não ser somente mais um consumidor passivo do espetáculo esportivo.

O terceiro objetivo do JESG refere-se a capacidade do esporte escolar “democra-tizar a prática das atividades esportivas, assegurando a todos o direito de participação e valorizando o tratamento didático-pedagógico” (PMSG/SEMEL, 2000 p.1). Sinceramente, prefiro relativizar essa última afirmação por entender que o esporte escolar pode tornar-se um elemento que promoveria justamente o contrário do afirmado acima, que seria a exclusão sistematicamente dos menos hábeis, o comprometeria a tal democratização das práticas esportivas.

Pensar em democratizar a prática da atividade esportiva significa criar mecanismos para que pelo menos todos os inscritos participem. Ainda assim, não devemos esquecer que os “escolhidos” são apenas um diminuto grupo do universo de cada escola. Com isso, não seria errado afirmar que, mesmo que democratizássemos o acesso a prática esportiva nos Jogos Estudantis estaríamos atingindo apenas uma pequena parcela de alunos. Ainda assim teria mais sentido pedagógico do que Jogos com modelos copiados de competições oficiais.

No que se refere ao tratamento didático-pedagógico é importante discutirmos, pois tal expressão pode assumir vários significados. Seu caráter dúbio pode ser expresso nas várias possibilidades de abordar a questão. Desde uma perspectiva altamente tecnicista, estando identificada com um competitivismo extrema, passando abordagens crítico-superadoras, entre outras poderíamos estar abordando pedagogicamente o esporte. No entanto, quanto se aponta a valorização do tratamento didático-pedagógico não se está definindo o que realmente se espera disso.

Para definir o que realmente espera-se dos jogos, passo a bola a SEMEL :

“Intercolegial consagrado no município, os Jogos Escolares de São Gonçalo acontecem a onze anos. Dele participam em torno de seis mil atletas de estabelecimentos de ensino das redes particular, municipal e estadual, durante cerca de 9 meses do ano. A competição é conhecida por revelar talentos no esporte gonçalense” (PMSG/SEMEL 2000, p. 18. grifo meu).

Além do JESG, também realiza-se outra competição estudantil no município: Os Jogos das Escolas Estaduais e Municipais de São Gonçalo -JEEMSG. Nesse torneio só fazem parte as escolas públicas existentes no município.

A proposta de existência desses jogos é no mínimo surpreendente, pois afinal as redes municipais e estaduais de ensino também fazem parte do JESG. A justificativa de sua existência é pautada num paternalismo que considera a escola pública inferior a escola particular, sendo incapaz de competir com esta em pé de igualdade. É claro que em nenhum momento se ouve que este contexto histórico é fruto do descaso para com a educação pública de qualidade. Paulo Roberto Rocha, superintendente de esporte, ao justificar a criação do JEEMSG, afirma que:

“como o JESG envolve a escola particular e esta tem uma estrutura muito maior que a escola pública. Não é que a escola pública não participe do JESG, mas na maioria das modalidades ela tem uma certa inferioridade e no caso do JEEMSG, onde só participam escolas públicas, elas têm uma certa equivalência na disputas das modali-dades” (comunicação pessoal, 2000)

O reconhecimento da menor infra-estrutura da Escola pública é citado nesse caso como se fosse uma simples questão de competência, e não como fruto da ação do próprio Estado, que ao longo dos anos, foram promovendo o sucateamento da rede pública de ensino em consonância com a expansão da rede privada. Fica bem explícito que esta proposta busca não privilegiar a Escola pública e sim atuar como um elemento que buscará amenizar a situação.

Conclusão

Indubitavelmente acredito nos potenciais pedagógicos existentes nos esportes, e com isso penso esta crítica ao esporte de rendimento na escola não tem a intenção de abolir sua prática do universo escolar. Penso sim, que esta deveria dar-se de maneira diferenciada da propalada pela visão hegemônica de sociedade. Não obstante, é preciso conceber os esportes para além da aptidão física e de celeiro de craques (BRACHT, 2000). Isto sim garantiria a ampliação de suas possibilidades pedagógicas no que se refere a formação dos alunos.

Abordar criticamente o esporte não significa a desconsiderar sua dimensão técnica. O que é mister nessa nova abordagem é que o ensino das técnicas -fundamentais para seu andamento- adquira novos sentidos, e sobretudo, possibilite aos alunos a compreensão de sua inserção e importância como um dos elementos a serem considerados, e não o único que deva ser prestigiado no ensino dos esportes.

Interessante observar que “sendo a escola uma instituição da sociedade, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituem a existência destes” (COELHO, 1992, p. 37). A partir disto, considero importante que o trato com os esportes assuma o compromisso de perspectivar a não o ocultamento e a desconsideração dos problemas que rondam o esporte no Brasil, e com isso, estender a leque de informações que os alunos precisam ter para poderem realizar uma leitura crítica do mundo.

Termino este texto sonhando e mais ainda lutando para que chegue o dia em teremos Jogos estudantis que não mais pautados em princípios da instituição esportiva. Que o esporte possa ser considerado como de fundamental importância para a formação do aluno não por possibilitar que este seja atleta de um clube, mas sim que este possa viver o esporte para o resto de sua vida. Não esporte altamente competitivo, e sim aquele que o possibilitará encontra-se com seus amigos e jogar futebol ou outra modalidade no fim de semana. E independente de quem vença que todos possam curtir estarem juntos jogando. E só.

**Notas:**

1 Texto produzido a partir de minha monografia de fim de curso apresentada à Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, sob a orientação do Prof. Dr. Victor Andrade de Melo. Ver referências.

2 Segundo Ghiraldelli Júnior “nos anos 60-70 praticamente cria-se uma situação inédita: o desporto de alto nível subjuga a Educação Física, tentando colocá-la como mero apêndice de um projeto que privilegie o Treinamento desportivo” (1997, p.30).

3 Neste ano realizou-se a décima- segunda edição do JESG.

**Referências bibliográficas**

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento, Porto Alegre, v.06, n. 12, p. XIV-XX, 2000/1.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) O educador: vida e morte. 10edº Rio de Janeiro: Graal, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 6º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MELO, Marcelo Paula. Políticas públicas de esporte/lazer em São Gonçalo: Uma análise crítica da atuação da Semel/SG. Rio de Janeiro: EEFD/UFRJ, 2001. (memória de bacharelado em Educação Física).

OLIVEIRA, Sávio Assis de. A Reinvenção do esporte: possibilidades na prática pedagógica. Recife: UFPE, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. SEMEL Integrar para vencer: São Gonçalo. São Gonçalo. 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. XII JESG 2000. Jogos Escolares de São Gonçalo: Regulamento Geral. São Gonçalo, 2000. 16p.

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS ALUNOS SOBRE A**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Profa. Elaine de Brito Carneiro**

**Profa. Dra. Ludmila Mourão**

Resumo: *Este trabalho tenta identificar o(s) significado(s) da Educação Física para os alunos do ensino fundamental da Rede Pública de São Gonçalo. A teoria de Lovisolo (1997), a de que as ações dos indivíduos é determinada pela convergência ou não entre os motivos gosto, utilidade e norma, foi aplicada na análise dos dados. Este estudo piloto faz parte da dissertação de mestrado da autora na UGF. O estudo foi realizado com alunos de 7ª e 8 ª séries. Porém, para este trabalho foram selecionados somente seis de um total de treze perguntas. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa e a técnica foi a análise de conteúdo.*

# Introdução

Este trabalho consiste em identificar o(s) significado(s) da Educação Física para os alunos do ensino fundamental da rede pública de São Gonçalo. A hipótese geral que estamos nos baseando é a de que os alunos constroem este significado a partir do gosto por esta disciplina.

Segundo Lovisolo (1997,p.51) três motivos destacam-se ao observar a atividade das pessoas de modo descritivo, sob o ponto de vista de como explicam suas condutas. Para o autor *“as pessoas acreditam que fazem coisas ou agem porque: a) seguem uma norma (lei, regra, regulamentação, hábito ou costume ), b) pretendem alcançar algum objetivo ou finalidade utilitária e c) gostam ou derivam algum prazer daquilo que fazem.”*

A norma, a utilidade e o gosto podem associar-se ou contrapor-se de várias formas para determinar uma ação. E segundo Lovisolo (Ibdem p.51 e p.52), *“a convergência entre os três motivos determinaria uma situação ideal na qual realizamos ações porque a norma assim* *ordena, porque gostamos e porque obtemos alguma utilidade”,* acrescenta ao dizer que “um mundo humano no qual os três motivos convergissem   
seria um mundo ideal, talvez um mundo feliz, pois não implicaria em divergências entre normas, utilidades e gostos”. E mais : “Viver é desenvolver e usar a arte de conciliar os três motivos; é reduzir suas divergências e as tormentas que provocam”(p.52)

Mais adiante o autor aponta para o fato de que estas três motivações “refletem e adquirem significado, no marco de três modos ou imagens de entendermos a conduta em sociedade”(p.53). E o autor denomina como sendo o “modo ou a imagem” coletivista relacionado ao motivo da norma, o individualista utilitário com a utilidade e por último individualista do prazer relacionado ao gosto. Esses modos ou imagens são entendimentos da ação individual e da sociedade.

* Modo de caráter coletivista (p.53), *“imagina a conduta como resultado de forças coletivas mediadas por processos de socialização. O indivíduo age segundo normas, que* *expressam representações e valores de seu grupo social ou sociedade”)*.
* O Modo individualista utilitário (p.54), “concentra suas atenções no indivíduo e na utilidade das ações. Os indivíduos seriam seres , pelo menos razoáveis, que agem procurando alguma utilidade, isto é, tentando preencher alguma necessidade prática, de praxe vinculada à esfera da produção e reprodução”. Segundo o autor a natureza dos indivíduos seria interesseira e até egoísta.
* O Modo individualista do prazer (p.54), *“apresenta indivíduos orientados pela obtenção do prazer, da satisfação de pulsões e desejos”.*

Com relação o motivo utilidade e gosto, o autor acredita que as pessoas fazem coisas determinadas por razões práticas, por necessidade, pelas exigências de viver e sobreviver, por motivações portanto utilitárias. Ou as fazem porque gostam, porque gratificam seus sentidos, porque são prazerosas, portanto, por razões estéticas. O autor destaca a seguinte observação: Os educadores, familiares e escolares têm grandes dificuldades em despertar o gosto ou prazer pelo esforço em atividades socialmente valorizadas sobretudo pelas suas atividades”. E segundo Lovisolo *é no gosto que está a singularidade do indivíduo, a sua individualidade, as diferenças e, na procura ativa dos gostos a sua autonomia(p.69).*

E é fundamentada nesta teoria que atribui o agir das pessoas em determinadas situações relacionado aos motivos da norma, da utilidade e do gosto que se tentará identificar as relações da mesma com o estudo dos significados da Educação Física Escolar pelos alunos da Rede Pública de Ensino das Escolas do Município de São Gonçalo.

**Metodologia**

A metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa. Este estudo piloto foi realizado com dez alunos da rede pública de São Gonçalo. Cinco destes entrevistados são de uma escola da rede municipal, quatro alunos cursam a 8ª série do ensino fundamental e um aluno cursa a 7ª série. Os outros entrevistados são alunos de uma escola do estado deste mesmo município e estão cursando a 8ª série do ensino fundamental. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi - estruturada. Ela foi aplicada com um roteiro de treze questões, mas para este trabalho privilegiou-se seis questões diretamente relacionadas ao problema. A técnica utilizada para analisar os dados foi a análise de conteúdo. O objeto desta técnica é a palavra; isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. A análise de conteúdo considera as significações, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, de acordo com Bardin, (1997).

**Discussão dos dados**

Ao analisar as respostas da pergunta, Por que você vai a escola? , identificamos que a palavra futuro aparece nas respostas de nove alunos entrevistados. E todos estes relacionam a sua ida a escola pela importância que esta apresenta para o seu futuro. A palavra progresso também aparece na resposta de um dos alunos, além de depositar no professor a responsabilidade de transmitir o conhecimento necessário para se progredir na vida, quando diz que vai a escola *“para aprender com os professores porque eles nos passam tudo que eu preciso para progredir na vida”.* Observa-se nos discursos dos alunos que a escola ainda traz consigo a imagem formada no século XIX, quando a partir da interferência do Estado na Educação surgem as escolas destinadas a oferecer *“um mínimo de educação escolar considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva, da civilização* *industrial moderna”,* Teixeira (1969,p.52 e p.53).

Observa-se aí que ir a escola está relacionada a utilidade que o estudo poderá ter para o futuro do aluno. Embora este aluno não perceba a utilidade no seu presente. Pois, todos os dez relacionam a sua utilidade para um futuro distante.

Analisando as respostas da segunda pergunta - O que está faltando na escola para ela se tornar um local em que você tenha mais satisfação em estar presente?, identificou-se que cinco alunos se posicionaram a favor de melhorias das instalações de suas escolas, como: bebedouros, salas de aula, bibliotecas, entre outras. Destaca-se aí a resposta de uma das entrevistadas: *“Eu acho que é limpeza das salas, cadeiras, mesa (pixação)! Fica um local muito desagradável de se aprender!”.* Dois alunos destacaram a indisciplina dos alunos como um ítem que falta para uma escola mais prazerosa. Outros dois mencionaram a necessidade de organização : *“Aqui no ... está* *tendo muita bagunça, muita desordem, ...”*. Em duas outras respostas, eles apontaram a necessidade de melhorar o ensino. Em outras duas respostas, aparece o professor. No primeiro momento há a necessidade de uma maior socialização do professor com o aluno e no segundo momento, o aluno contesta a falta de assiduidade do professor e relaciona isto a deficiência na sua aprendizagem: *“... em matéria de professor, as vezes falta muito professor. Não tem como ter muitas aulas e não aprende muitas coisas aqui dentro...”*. Apontou-se também o mau tratamento que os alunos recebem dos funcionários da escola, segundo resposta de uma aluna. Ainda analisando o conteúdo da pergunta acima, uma aluna da escola do estado respondeu que falta tudo. *“Tudo, limpeza, melhores condições para os alunos. Tudo, está faltando tudo aqui nesta escola! Verbas, tudo, tudo, tudo! Várias escolas aí, públicas aí, tem time de futebol. Nossa escola só as vezes participa de campeonatos. Este ano não vai participar também, por causa de uma confusão teve aí. Falta tudo, tudo, tudo! Acho que assim a gente se interessaria mais pelos estudos”.* A relação de motivo que aparece na análise dos conteúdos fornecidos pelos alunos é a norma. De acordo com Lovisolo (p.58): *“... há por certo um consenso sobre o fato de a regulamentação da vida escolar pelas normas ter perdido, por várias razões, grande parte de seu poder orientador. Assim, a perda de poder das normas ter-se-ia tornado uma das dimensões centrais da crise da educação escolar, como é repetidamente constatado pelo discurso docente”.*

Parece que o mínimo de educação escolar oferecido no século XIX para a civilização industrial da época continua sendo proposta da sociedade contemporânea. Parece que a idéia de se oferecer o mínimo e o acomodar-se a ele anestesiou as consciências daqueles que fazem a Educação neste país, ao ponto de não perceberem ou fingirem, que até mesmo os alunos conseguem distinguir o mínimo do insuficiente e igualar o seu discurso ao dos docentes.

Na pergunta - Você gosta de Educação Física na Escola? , todos os 10 dez alunos responderam que sim. Dois alunos relacionaram a Educação Física a um momento de descontração. Utilizando para isto o verbo distrair: “*Gosto, porque distrai a cabeça”. “ ... é uma maneira de distrair um pouco a mente”.* Outros dois alunos justificaram o gosto pela Educação Física porque nas aulas de Educação Física eles praticavam esportes. Um aluno justificou o seu gosto porque na escola que ele estuda, o professor transmite outros conhecimentos e não somente futebol. Outro aluno entrevistado da escola municipal vê na Educação Física Escolar a possibilidade daqueles que trabalham e não podem fazer atividades físicas fora da escola terem um momento de lazer. Uma aluna identifica o momento para jogar o futebol e também o momento de socialização entre os alunos*: “Claro, porque gosto muito, é a hora que a gente joga futebol, geral se reúne”.* Um aluno vê a possibilidade de aprender muita coisa com a Educação Física . Outro aluno afirma aprender várias coisas com a EF.

Analisando o conteúdo desta pergunta observou-se uma relação muito evidente do motivo gosto com a prática da Educação Física. Observamos também que a relação utilidade aparece de forma bem diluída. Ou seja, o que motiva a participação dos alunos nas aulas de Educação Física é o gosto, é o prazer em participar.

Na quarta questão - O que você proporia para que as aulas de Educação Física se tornassem mais prazerosa?, propuseram mais jogos. Outros dois alunos sugeriram uma maior diversificação nas aulas: *“Não só dá a mesma coisa sempre, as mesmas coisas repetidas. Dá um dia volei, basquete, assim fica melhor” .*Os alunos parecem perceber que as aulas de Educação Física acontecem muito pelo improviso, não havendo diversificação do seu conteúdo. E o mais interessante é identificar que os próprios alunos percebendo a falta da didática da Educação Física na Escola, tentam resolver o impasse, sugerindo eles próprios o que e como a Educação Física deva abordar os seus conteúdos. Uma aluna demonstra a necessidade de realizar atividades físicas e desportivas fora da escola. Um outro aluno diz que *“os professores deveriam dar os esportes que os alunos gostam para que todos participem juntos, dar ginástica também”.* Um aluno identifica não ter sugestão, estando bom para ele a Educação Física. E ainda um outro sugere mais tempo para o futebol e direitos iguais para meninos e meninas. Parece que falta norma, regra, regulamentação no conteúdo e na didática das aulas de Educação Física.

Ao fazer a quinta pergunta - Existe alguma diferença entre a atividade físico - desportiva praticada fora da escola e a Educação Física Escolar ? E por que?, quatro alunos que praticavam atividades fora da escola responderam não ver diferença entre as duas. Segundo resposta de um aluno: *“Acho que não, é tudo igual !”*. Duas alunas não responderam por não praticarem atividades físico desportivas fora da escola. Três alunos do município observaram diferenças. Analisando as respostas observou-se que a diferença identificada pelos alunos está nas normas de funcionamento destas estruturas fora da escola. As atividades oferecidas fora da escola estão voltadas para o desempenho físico, técnico e tático das modalidade esportiva.

Na sexta e última pergunta - O que a Educação Física significa para você?, obteve-se as seguintes respostas: *\_ Um amor pelo esporte.\_ Me sinto livre! Venho de um monte de matéria e na Educação Física me sinto distante.\_ Fico mais relaxada!\_ Me sinto feliz, me sinto contente porque a gente vai fugir um pouco da sala de aula. Na Educação Física a gente fica mais livre, mais solto, relacionado ao espaço.\_ Lazer dos alunos, melhor momento que tem...\_ Alegria.\_ Significa muita coisa. Porque a gente aprende bastante na Educação Física. É muito bom que a gente distrai a cabeça no colégio.\_ Uma matéria boa de se lidar, de praticar esportes, só!\_ Não tenho como explicar. Não sei o que ela pode ser!\_ Significa um exercício para o corpo e para a mente.\_ A Educação Física ajuda a gente a repor as energias de outras áreas. A Educação Física relaxa a gente mais. Deixa a gente mais relaxada. As outras áreas ocupam muito a nossa cabeça. É mais prazeroso do que outra matéria.* Observou-se aí que os alunos relacionam o significado da Educação Física com a estética. “A estética é um conjunto de discursos que discorre sobre o gosto e o prazer fundados no sentido”( Lovisolo,1997,p:65).

**Considerações Finais**

A Educação Física é uma disciplina obrigatória como as outras, no currículo do ensino fundamental. Pôde-se observar que os alunos são movidos pelo gosto ao se relacionarem com às aulas de Educação Física. E o significado da Educação Física para estes alunos está relacionado ao modo ou imagem individualista do prazer de acordo com as análises realizadas e as linguagens apresentadas pelo autor na referência de análise desta pesquisa piloto, feita com os alunos da Rede Municipal de São Gonçalo.

**Obs.**

As autora Profa. Elaine de Brito Carneiro é mestranda em educação física e a profa. Dra. Ludmila Mourão são da UGF

**Referências bibliográficas**

Bardin, L.(1997). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Lovisolo, H.(1997). Estética, Esporte e Educação Física. Rio de Janeiro : Sprint.

Teixeira, A . (1999). Educação no Brasil. 3ª edição.Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

**SOBRE O ENSINO DA GYMNASTICA**1

**Profa. Fernanda Simone Lopes de Paiva**

**Profa. Patricia Regina Lopes de Paiva**

**Resumo:** *A presente comunicação apresenta e analisa um dos episódios que remonta os primórdios da educação física no Brasil. Trata-se do processo sobre o ensino da gymnastica nas escolas públicas da Corte. Como se trata de fato pouco conhecido na área, optamos pela sua sumária descrição seguida de análise. Desse evento depreendemos pontos importantes tanto para o entendimento como para problematização de questões afetas, ainda hoje, à educação física escolar.*

**Palavras iniciais**

Em 25 de abril de 1873 foi enviado aos membros da Comissão designada para conduzir o processo de consulta acerca da proposta apresentada à Inspectoria da Instrucção Publica na Côrte pelo Cap. Ataliba Manoel Fernandes, mestre de gymnastica, o oficio que encaminhava sua exposição de motivos e projecto explicativo complementar para a realização “nas Escólas publicas de Instrucção primaria do sexo masculino, o ensino racional, methodico e progressivo da gymnastica elementar, [visando] o desenvolvimento physico dos alumnos, [como] aconselhado pelos preceitos hygienicos e regras da boa educação e Civilidade”(f. 1).2

Essa Comissão, por sua vez, encaminhou em 30 de abril aos Diretores das escolas públicas da Corte cópia da solicitação, pedindo o seu exame e marcando uma reunião para deliberações. Os impossibilitados de comparecer a essa reunião deveriam se manifestar por escrito.

A reunião foi realizada em 13 de maio e teve a presença de quinze diretores mais dois membros da Comissão. Foram também recebidos seis manifestações por escrito. Em 9 de junho a ata foi aprovada e no dia 15 encaminhado ao Inspector Geral da Instrucção Publica o parecer da Comissão, juntamente com demais documentos recebidos.

Desse processo interessa-nos destacar e problematizar algumas das representações construídas e circulantes.

**A temática e as representações circulantes**

Os argumentos elencados pelo Cap. Ataliba para a criação e regularização do ensino da ginástica são: ela fora "[desde a Grécia Antiga] considerada como parte da hygiene" porque influenciadora "notável" da "economia animal"; nas nações adiantadas da Europa ocupava lugar importante como "parte integrante da educação da mocidade" (f. 3) e, por fim, havia sido seu ensino regulamentado na instrução pública da Corte. Esses argumentos se repetem vez por outra nas vozes dos diretores. Já o parecer final da Comissão busca dar-lhe sustentação, reconhecendo-a "como meio de satisfazer a uma necessidade palpitante da educação physica das crianças" (f. 37).

No que tange ao "método" e aos conteúdos de ensino a discussão se desenrola de forma diversa. O proponente informa que o ensino da ginástica se daria através de exercícios de corpo livre e de exercícios dependentes do aparelho e acessórios. Em ambos, seriam aplicáveis exercícios de flexibilidade, equilíbrios, lutas, forças, saltos e, ainda, exercícios pírricos, de natação, de volteios e militares. Para tanto, precisaria de um aparelho específico, um pórtico, no qual se poderia adaptar barras fixa, argolas, trapézio, escada de cordas, paus e cabos volantes, barras paralelas, escadas de madeiras, graduador de saltos, além de pesos, cordas, cabos tamboretes e um último acessório que não foi possível identificar. O Cap. Ataliba se oferecia para confeccionar e restaurar apparelhos exitentes em alguns colégios particulares.

Os diretores, por sua vez, não gostavam da idéia da construção de pórticos “por duas razões: 1ª porque só adoptamos os 1º e 2º gráos de gymnastica nas escolas primarias, isto é, exercicios preliminares, movimentos parciaes, e de flexões (em geral), marchar, corridas, saltos (simples) exercicios pyrrichos, equilibrios (em terra firme), exercicios com marombas, e com os mils (como parte complementar ás leis de equilibrio). Entendemos que do portico sahem os volants [...]. 2º porque nossas escolas ao menos, por enquanto, não o comportão, mesmo os de 3ª classe, que regula de 3½ a 4 metros de altura; e sendo necessario que taes exercicios sejão especialmente feitos ao ar livre e sobre o chão de areia ou de terra coberta de páo de serra, os quintaes das escolas da cidade, quando os há, são por demais pequenos para as necessidades domesticas do professor” (f. 10b).

Aliás, os diretores davam preferência à introdução da ginástica elementar, sugerindo, inclusive, outras vias que não o systhema do Cap. Ataliba. Duas propostas de "método" são apontadas por eles: 1. que, de fato, se adotasse o Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia que havia sido traduzido e distribuído pelo Governo às escolas e, 2. que se adotasse o sistema do Dr. Barnetts que, segundo informações, acabara de ser adotado em muitas Escolas dos Estados Unidos.

A indicação da Comissão era que se adotasse o sistema do Dr. Barnetts para o ensino da ginástica elementar, enquanto o Governo tomasse providências para a resolução do problema de espaço e construção de pórticos nas escolas. Para a Comissão uma outra preocupação era central para a adoção e realização do ensino da ginástica nas escolas: era que ela fosse dividida "em gráos, de sorte que só se ensine nas escolas a parte propriamente hygienica, deixando tudo o quanto é applicavel a profissões especiaes, para um ensino technico também especial, como o que soe dar nas escolas de Marinha, e de applicação do exercito"(f. 40). Nesse sentido, a Comissão estava convicta sobre a desmilitarizada a ginástica para pudesse "satisfazer ao pensamento fundamental de uma educação completa" (f. 41).

Aliás, a preocupação em discutir tempos, espaço e materialidade dessa prática na escola também se faz presente. No que tange ao tempo, a discussão é encaminhada tanto no sentido de os professores já terem coisas mais importantes para fazer do que se dedicar ao ensino da ginástica – isto é, discriminando curricularmente a ginástica –, como no sentido de fundamentar um melhor horário para o seu enquadramento: no “meio das aulas”, como um recreio? Após as mesmas?

A Comissão propõe uma alteração de grande envergadura no funcionamento das escolas a partir dessa questão. Reconhecendo como vexatória a organização do tempo escolar em dois turnos, sugere que todas as escolas da Corte passem a funcionar "em uma só sessão; divida-se o trabalho diário em duas secções, separadas por um intervallo de uma hora, e faça-se nessa hora funccionar a aula de Gymnastica" (f. 39). O argumento é que além de sanar o vexame, poderia ela servir como diversão e recreio, concorrendo "para amenisar os outros exercicios da vida escolar" (f. 40).

O debate sobre o espaço aparece intimamente ligado a questão da materialidade das práticas escolares no processo em discussão. Por um lado, os diretores se queixam das inadequações higiênicas das casas que dirigem e, como já dito, não vislumbram a construção de pórticos. Por outro, a exeqüibilidade do ensino da ginástica parece se concretizar nos exercícios a mão livre ou com pequenos aparelhos, como as borrachas3 do sistema Barnetts.

A materialidade dos acessórios é importante também na medida em que desemboca na questão da habilidade e da habilitação para o ensino da ginástica. Já se colocava toda uma discussão sobre a competência para esse ensino e sua remuneração.

O Cap. Ataliba é taxativo caracterizando que ao mestre de ginástica cabem atribuições que dependem de “processo, methodo, linguagem concisa e clara, dedicação ao trabalho reunindo certo gráo de energia e tenacidade” (f. 4). Alguns diretores entendem que a ginástica elementar pode ser dada por qualquer pessoa, cabendo aos entendidos “na arte” seu ensino em níveis mais elevados. Essas representações tem como pano de fundo a questão da especialização e formação profissional. A Comissão busca equacionar o problema da seguinte forma: as primeiras dificuldades seriam removidas com a adoção do sistema Barnetts. Caberia, então, ao governo, investir na formação de professores criando aulas de ginástica a serem ministradas por "professor idôneo". Isso obrigaria "os ditos adjuntos e adjuntas a aprender o que depois deverão ensinar"(f. 44). Além disso, recomendam que os futuros candidatos ao professorado público prestassem exame de ginástica.

Por fim, neste texto, destacamos que a proposta do Cap Ataliba era para escolas do sexo masculino. Na reunião com os diretores, ao discutir-se quem teria direito a que tipo de ginástica, sugere-se uma primeira graduação: o sistema de Barnetts poderia ser adotado “para exercícios diários nas escolas de ambos os sexos” (f. 18b), ao passo que os propostos pelo Cap. Ataliba formariam uma ‘segunda parte da matéria’ consagrada, uma vez por semana, e dirigida pelo próprio Capitão, aos “meninos que já souberem a parte elementar” e que seriam os únicos a freqüentar tais aulas. Os diretores rechaçam essa divisão opinando que “todos os alumnos devem ir ás lições” (f. 18b). Mas a tese da prática da ginástica por meninas é sustentada mesmo no parecer da Comissão. O argumento: faltam às mulheres as devidas condições de robustez para ser mãe.

**Apontamentos de estudo**

A localização desse documento traz novas informações para discutirmos antigas questões, ao que parece, tão antigas quanto o próprio documento. Questões especificamente escolares, tais como tempo, espaço, materialidade das práticas escolares, “métodos’ e conteúdos de ensino, educação generificada. A hipótese de trabalho que construímos é que a educação física, como parte integrante da tríade spenceriana, foi pilar importante na própria conformação da forma escolar e do campo pedagógico. A ginástica, parte integrante dessa educação física, não como conteúdo, mas como forma de ensino (o que aqui não equivale a idéia de “método” para ensino de exercícios), era apenas uma de suas manifestações, perfilada a outros preceitos higienicos como, por exemplo, a organização, na totalidade, dos tempos e espaços escolares.

Outro ponto importante, extensamente debatido, diz respeito a construção de uma especialidade e a formação profissional. Neste momento, visualizamos que o que ganha força é a formação do professor propriamente dita. Aquele que atuaria no ensino das primeiras letras e que deveria ser formado e capacitado para ministrar – também – o ensino da ginástica. O parecer da Comissão extrapola sua temática original sugerindo que, para aquela uma hora de diversão e recreio, além da disciplina4 de ginástica devam ser incorporados o ensino da música e do desenho linear. A questão nos anos 70 dos oitocentos ainda está colocada nos termos que os professores “normalistas” deveriam possuir uma melhor formação. Entretanto, ela construia condições de possibilidade para sua recolocação: num futuro próximo seria possível perguntar, afinal, quem são os “professores idoneos”? Aqueles professores que deveriam formar os novos professores. Além do que, superada a ginástica elementar, quem continuaria cuidando “da arte”?

Por fim, a questão da legitimação está colocada desde o início do processo pelo proponente. Os argumentos já são nossos conhecidos: advinham em boa parte dos ganhos na “economia animal”. Mas chamamos atenção para o fato de uma preocupação com a educação integral já se fazer presente, tal qual era possível ser colocada naquela mentalidade. De certo, o projeto da educação integral guarda intimidade com aquilo que convencionamos chamar de educação higienista. Essa intimidade merece ser melhor conhecida. Isso porque, ao que parece, uma estranha permanência perdura até nossos dias... Todos “sabemos” intuitiva, mas talvez hoje de forma nem tão incontestável, que a educação física é importante e merece ter seu lugar na escola. Mas, como alertara um diretor nos idos 1873, falta aos seus proponentes “talento e illustração sufficientes para elucidar questões como a de que se tracta em toda a sua plenitude, desenvolvendo a these que d’ella resulta em toda a sua amplidão” (f. 7b)...

**Obs.**

As autoras, Profa Fernanda Simone Lopes de Paiva é professora do DG/CEFD/UFES e doutoranda (linha de pesquisa história social e educação) na FaE/UFMG, e a Profa. Patricia Regina Lopes de Paiva é licenciada em Educação Física pela Universidade Gama Filho e assistente da pesquisa.

**Notas:**

1. Esse artigo deriva de um estudo de maior fôlego, em andamento – a tese de doutorado de uma das autoras.

2. Os trechos citados em nosso texto pertencem a diferente documentos ajuntados, tais como ofícios, pareceres, atas em processo que pode ser localizado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de janeiro, códice 11.4.14. Fazemos referência as folhas posteriormente numeradas no processo. Quando se tratar de um verso de folha, para efeito desse texto, já que as mesmas não se encontram numerados no manuscrito, referenciaremos, por exemplo, (f. 1b).

3. Eram quatro tiras de borracha que se diferenciavam no grau de dificuldade de seu tensionamento. Nas extremidades tinham peças de madeira para evitar acidentes no manuseio.

1. O termo é corrente no processo.

**UM PEQUENO PANORAMA SOBRE O PROFESSOR**

**DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PAPEL NA SOCIEDADE.**

**Acadêmico Edson de Moraes Neto**

#### Resumo: *Atualmente nos deparamos um crescente das idéias neo-liberais, por conta desta ação há a constate retirada de direitos sociais e trabalhistas, acentuando assim as diferenças sociais. Há alguns instrumentos que servem para a massificação da ideologia dominante, portanto para a manutenção do status quo, um deles é a da Indústria Cultural onde a Educação Física promover práticas e modas que tem a ver com a lógica mercantilista de culto ao corpo estando mais comprometida com esta lógica do que com a real promoção da saúde e do bem estar físico dos praticantes de atividade física e sua atuação, contrária à ideologia imposta possibilitando alguns questionamentos como: estaríamos devidamente habilitados para exercer a profissão? E se analisarmos especificamente o exercício dentro do campo da Educação Física escolar, abre-se campo ainda maior para a discussão de nossas práticas frente aos anseios da sociedade e de nossa legitimidade profissional.*

“É nesse sentido que reinsisto em que FORMAR é muito mais do que puramente TREINAR o educando no desempenho de destrezas.” Paulo Freire

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o professor de Educação Física e seu papel na nossa sociedade atual. Para este fim tem-se a necessidade de descrever o panorama atual do Brasil, tendo em vista os fatores internos e externos estão envolvidos, associando a formação profissional a nível superior do professor de Educação Física, suas práticas e seu compromisso político e pedagógico e a interação destes com a sociedade atual.

Nosso objetivo neste trabalho é mostrar a indissocibilidade de nossa prática, que deve ser comprometida com as classes mais desfavorecidas, agindo sobre os fatores que regem toda a dinâmica política e social a ser mostrada.

### Onde estamos

Com a queda dos mais significativos estados comunistas do mundo, URSS e leste europeu, nos deparamos com um crescente das idéias neo-liberais e de globalização da economia difundidas pelo grupo de países economicamente dominante (G7 +1) através de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que tem por objetivo a manutenção do jugo político e econômico exercido sobre os países do chamado terceiro mundo através da implantação de planos e políticas econômicas de acordo com os interesses do G7+1, as políticas de ajustes estruturais descritas por Celi Taffarel (1998). Dentro destes “ajustes” temos as Políticas de privatização (Plano Nacional de Desestatização) que é responsável pela venda de estatais de diversos setores a empresas multinacionais, que visam somente o lucro. Serviços estes que passam a ser regulados pelo mercado e por agências reguladoras como a ANEEL e ANATEL desresponsabilizando o estado por tais serviços em prejuízos à população, demissão de funcionários e na piora do serviço, contrariando o argumento de que privatizar melhoraria o serviço e a livre concorrência diminuiria os preços. Por conta desta ação há a constate retirada de direitos sociais e trabalhista, acentuando assim as diferenças sociais e o poder de manipulação da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

A partir deste panorama exposto fica clara a luta entre classes onde a classe proprietária luta pela manutenção do status quo e ampliação de seus lucros e do jugo sobre a classe proletária, que por sua vez luta pela manutenção de seus direitos, sua existência digna e por igualdade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Uma outra parte desta política é o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo descrito por Celi Taffarel (1998) que atinge diretamente a educação através da implantação de políticas de educação baseadas em "el desarollo en la práctica. La enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia" um documento redigido pelo Banco Mundial afim de estabelecer sua política de interesses, buscando a massificação de sua ideologia através do estabelecimento das seguintes metas para a educação superior brasileira:

* Avaliação institucional (Exame Nacional de Cursos) - organismo responsável pela avaliação dos cursos de nível superior de diversas carreiras com critérios de acordo com a ideologia de mercado e por conseqüência vem prejudicando as universidades públicas, historicamente centros de resistência político - ideológica;
* Autonomia universitária plena - plano que sujeita as instituições de ensino superior e sua produção científica aos incentivos financeiros da iniciativa privada, inserindo assim toda a produção de conhecimento na lógica de mercado e sujeitando assim aos interesses das empresas e não do interesse da sociedade.
* Melhoria do ensino - por fim este plano prevê alterações curriculares que regulamentem esta lógica mercantilista da transmissão e produção do conhecimento destruindo todo o caráter crítico e independente que deve envolver o ensino superior.

Este assalto às consciências é parte primordial da luta da classe proprietária pela massificação de sua ideologia frente ao pensamento e necessidades da classe trabalhadora.

Há alguns instrumentos que servem para a massificação da ideologia dominante, portanto para a manutenção do status quo, um deles é de especial interesse para nossa análise que se seguirá sobre a formação do professor de Educação Física: a Industria Cultural. O conceito de Industria Cultural foi estabelecido por T.W. Adorno e Max Horkheimer e a define como “algo que trabalha com a idéia de massa, ou seja, um aglomerado de pessoas que pensem, sintam e agem de maneira uniforme” (MELO, 2001). A Educação Física se insere no contexto da Indústria Cultural ao ser instrumento promotor de práticas e modas que tem a ver com a lógica mercantilista de culto ao corpo e consumo de bens, estando mais comprometida com esta lógica do que com a real promoção da saúde e do bem estar físico dos praticantes de atividade física bem como com uma atuação pedagógica, contrária à ideologia imposta.

#### **Quem somos**

Ao vivermos dentro de nossa profissão um momento ímpar com o estabelecimento de um conselho regulamentador, com o dito propósito de regulamentar a profissão e assegurar o campo de trabalho para profissionais devidamente habilitados, e de toda uma legislação em torno desta contata-se uma total omissão por parte da maioria acerca desta de outras questões.

Ao discutirmos regulamentação cabe-nos o seguinte questionamento: um conselho realmente asseguraria os espaços para aqueles que são devidamente formados e capazes de exercer com um mínimo de condições a atividade profissional? E encaminhando mais a discussão aqui proposta: mesmos aqueles que passam pelo ensino superior com o objetivo de exercer a atividade estariam devidamente habilitados para exercer a profissão nos diversos campos profissionais abrangidos pela Educação Física? A uma resposta negativa põem-se em cheque a questão da regulamentação.

E se analisarmos especificamente o exercício dentro do campo da Educação Física escolar, abre-se campo ainda maior para a discussão e o real questionamento de nossas práticas frente aos anseios da sociedade e de nossa legitimidade profissional neste âmbito. Segundo LIBÂNEO (in QUELHAS, 1996) “a presença de uma disciplina no âmbito escolar só se justificaria pela sua função social e pedagógica, se tornando essencial a sua presença com o estabelecimento de objetivos prioritários, dando a devida relevância às questões sociais, políticas (algo que causa ojeriza em determinados professores), profissionais e culturais.” Panorama notadamente conflitante com a prática observada na maioria das aulas de Educação Física, normalmente seletivas e excludentes com o objetivo puro e simples da iniciação desportiva, tendo como modelo o desporto de alto nível e ignorando condições sociais e econômicas1. Esta visão de Educação Física nos é difundida através da ação de veículos como a mídia2, a Indústria Cultural (já citada anteriormente) e a nossa própria formação a nível superior influenciada grandemente pela ação das duas anteriores e ignorando vários fatores como conhecimento científico e pedagógico, como constatado pelo professor Haimo Feinsterseifer (in QUELHAS, 1996) em sua análise da formação profissional em Educação Física:

1. Processo de formação a-crítico;
2. Processo de formação a-histórico;
3. Processo de formação a-cientifico;
4. Currículo desportivizado;
5. Desconsideração do contexto de inserção social;
6. Fragmentação do saber;
7. Dicotomia entre teoria e prática;
8. Processo de formação para estabilização do sistema vigente;
9. Importação e aceitação de modelos teóricos a-criticamente;
10. Orientação na formação voltada para atender as classes favorecidas socialmente;
11. Interpretação do esporte como estabilizador do sistema ; condicionamento; rendimento; aptidão física; importação cultural; alienador; pautado no modelo de alto rendimento.

O que está descrito acima, tem estreita relação com a prática observada e vem a relacionar com o panorama social descrito na primeira parte deste trabalho, onde agimos como simples estabilizadores do sistema vigente com a nossa posição tida por a-política e desinteressada. Condição onde também podemos ressaltar a produção de conhecimento, primordial para quem trabalha com educação e está comprometido com o saber e a formação do ser humano. Na nossa área, quando ocorre algum tipo de pesquisa é em áreas das ciências biomédicas desprezando as ciências humanas, tão importantes quanto as biomédicas. Para exemplificar recorro novamente à Paulo Freire: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

**Conclusão**

Ao final deste trabalho onde cita-se o contexto social, político e econômico em que se insere as classes desfavorecidas do Brasil, e a atuação do professor de Educação Física embasada por sua formação nas faculdades, descomprometida com estes; conclui-se que a Educação Física não possui legitimidade no ensino de nível fundamental e médio por não preencher os requisitos para a formação do ser humano, bem como por seu descompromisso pedagógico; nossa dependência científica de outras carreiras pelo pouco conhecimento produzido na área e assim como em outras épocas servimos como instrumento para massificação ideológica e atendimento dos propósitos da classe dominante;

**Obs.**

# O autor, Edson de Moraes Neto, é acadêmico de educação física da EEFD – UFRJ

**Notas:**

1. A escola como “celeiro de atletas”, algo que volta à tona frente ao nosso “fracasso” nas olimpíadas de Sidney em 2000,e é prática em diversas escolas paranaenses com o projeto VIVA VOLEI da CBV e apoiado pelo governo estadual.

2. Ver o texto “Educação Física: mídia reforça distorções” i n www.Observatoriodaimprensa.com.br de 07 de março de 2001.

**Referências bibliográficas**

PAULO, Freire. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12a edição. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

QUELHAS, Márcia Moreno. Conhecimento e trabalho pedagógico com as camadas populares no ensino público: o curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro. UFRJ. 1996.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo. Cortez.1992.

TAFFAREL, Celi Neusa Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às conciências e o amoldamento subjetivo. Revista da Educação Física/UEM. Volume 9, numero 1. 1998. p.13-23.

MELO, Macelo Paula de.Políticas públicas de esporte e lazer em São Gonçalo, uma análise crítica de atuação da SEMEL/SG.Rio de Janeiro.EEFD/UFRJ.2001.(Memória de Bacharelado).

**UMA CONCEPÇÃO UNIVERSAL DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS E HUMANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR** 1

**Prof. Fabio de Faria Peres**

**Resumo:** *Atualmente, a Educação Física escolar, assim como toda a diversidade de atuação da Educação Física brasileira se encontram sob uma perspectiva dicotômica de ciência que a divide entre as áreas humanas e naturais. Tal panorama é justificado pela maneira que a ciência se desenvolveu na sociedade ocidental e, principalmente, pelo desenrolar desta mesma sociedade durante os mais distintos períodos da história. Neste contexto, o objetivo principal deste o trabalho é defender uma concepção ciência mais ampla que, ao contrário da tradicional, não fragmenta o ser humano.*

## Introdução

Tradicionalmente, o corpus teórico da Educação Física brasileira e por conseguinte, os seus mais diversos campos de atuação, divergem explicitamente em duas áreas distintas – ciências naturais e ciências humanas. Durante o curso universitário tal separação é bastante evidenciada, ao ponto que as pessoas relacionadas a cada uma delas negam a relevância ou até mesmo a necessidade da existência da outra na Educação Física. Como conseqüência, tal concepção de educação física permeia o processo de ensino-aprendizagem escolar. Haja visto, professores do ensino fundamental se dedicarem exclusivamente as questões relativas à performance.

Entretanto, tal situação, apesar de absurda, bem como o desenrolar do conhecimento científico podem em parte ser explicados pelo processo sócio-histórico-cultural da sociedade ocidental, como cita Aranha e Martins (1986, p.117): “(...) a razão humana adquire formas diferentes no correr dos tempos, dependendo da maneira pela qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca. Queremos dizer que a razão é histórica e vai sendo tecida na trama da existência humana”.

# Um breve histórico do desenvolvimento das ciências

Os gregos ao romperem com o mundo mítico e com o saber de natureza imediata dão origem a uma forma de pensar abstrata e racional, que pode ser chamada de ciência, mas no entanto, ainda intensamente vinculada à filosofia. São exemplos conhecidos, os filósofos Aristóteles (séc. IV a.C.), Pitágoras (séc. VI a.C.), Tales (séc. VI a.C.), Euclides (séc. III a.C.), Arquimedes (séc. III a.C.) que produziram importantes contribuições teóricas, principalmente no que viriam a ser chamadas de matemática, física e astronomia.

Posteriormente, no século V, com a queda do Império Romano, a cultura greco-romana praticamente desaparece, dando lugar ao poder absoluto da Igreja Católica que através da sua religião, como forma de manter o seu poder e divulgar a sua concepção, agrega a razão, a ciência e a filosofia à fé. Assim, durante quase toda a Idade Média, a razão se encontra a serviço da crença. Um exemplo clássico é a transformação do pensamento aristotélico, antes condenado, em parte fundamental da filosofia cristã aristotélico-tomista2. Quando isto não ocorria, um dos artifícios usados pela Inquisição (Santo Ofício), diga-se de passagem “em nome de Deus”, era queimar o acusado vivo, como no caso de Giordano Bruno (séc. XVI) incriminado por acreditar, entre outras coisas, na infinidade do universo (ARANHA, MARTINS, 1986).

Indiferente as concepções dicotômicas do Renascimento (séc. XV), é a partir dele que se inicia, apesar de paulatinamente, a dissociação entre a religião e o saber. A origem do conhecimento começa a voltar a ser de caráter especulativo e não apenas contemplativo (COSTA, 1997).

Entretanto, é somente no século XVII, com a criação do método científico estruturado na experimentação e na matematização, que há a quebra das relações da filosofia e da ciência com teologia que até então, desde o início da Idade Média se encontravam com intensos liames. Assim, dá-se origem a concepção de ciência na Idade Moderna que pode ser atribuída à Galileu Galilei (1564-1642) que teve importantes contribuições na astronomia e na física, sendo a mais conhecida a defesa do modelo copernicano (heliocentrismo), onde a Terra deixa de ser o centro do universo, característico do modelo aristotélico e ptolomaico (geocentrismo).

Em grande parte, tal momento crucial da história se dá em virtude da formação da ordem burguesa, que propicia ao homem da época uma nova postura diante do mundo ao valorizar o trabalho. Por conseguinte, a concepção moderna de ciência encontra-se baseada na crença da racionalidade do mundo e, consequentemente, associada à técnica, já que ao “dominar” e a compreender a natureza, melhor a classe burguesa seria favorecida financeiramente.

Nos séculos que se seguem, o método científico originado na física evolui e se torna modelo para outras “ciências particulares”. Pode-se destacar a elaboração da primeira teoria científica - Teoria da Gravidade - proposta por Newton (1642-1727); o surgimento no século XVIII da concepção moderna de química; e o grande desenvolvimento das ciências biológicas no século XIX com Lamarck (1744-1829), Darwin (1809-1882), Pasteur (1822-1895), Mendel (1822-1884) entre outros.

Esta espantosa evolução das chamadas ciências naturais no século XIX e a credibilidade no seu método, faz com que as ciências humanas se distanciem da filosofia. Destarte, este ideal de cientificidade, característico das ciências naturais e com seus alicerces na experimentação e matematização, permeia as ciências humanas. Dá-se então, início a uma série de dificuldades que as ciências humanas ainda hoje se defrontam (ARANHA, MARTINS, 1986).

## O caminho tortuoso das ciências humanas

Com o cientificismo – o dogmatismo da racionalidade das ciências naturais e de seu método - ou seja, a crença neste modelo como o único habilitado a explicar e a conhecer a realidade, as ciências humanas desde o seu desenvolvimento no século XIX até os dias de hoje vêm enfrentando muitos obstáculos a fim de se estabelecerem efetivamente como ciência.

A primeira dificuldade reside em relação ao objeto. No caso das ciências naturais o objeto de pesquisa se encontra fora ou indiretamente relacionada ao indivíduo, ao passo que nas ciências humanas o objeto é o próprio ser que conhece, imerso invariavelmente numa complexidade de fatores intangíveis cuja a mensuração é extremamente controversa.

Neste mesmo contexto, surge um outro aspecto problemático, identificar e controlar o que as ciências naturais chamam de variáveis, além do como e do por que destas exercerem influências nos seres humanos (ARANHA, MARTINS, 1986).

Uma outra observação subsequente é que ao contrário dos experimentos das ciências naturais, onde os fenômenos ou os fatos podem e são desejáveis que sejam reproduzidos, as ciências humanas ao tentarem a repetição dos mesmos se deparam com uma dificuldade que é bem ilustrada nas palavras de Paulo Freire (1999, p.48): “No jogo constante de suas respostas altera-se no próprio ato de responder (...) A captação que faz dos dados objetivos (...) é naturalmente crítica, por isso, reflexiva (...)”. Neste sentido, a repetição de qualquer vivência sempre terá importância e conotações diferentes para o ser humano que a vive.

Ademais, mesmo que se questione a respeito dos sentimentos, o ser humano pode voluntária ou involuntariamente não verbalizá-los. Ressalva-se ainda, uma outra questão ao refletir sobre a citação de Paulo Freire: subentende a idéia de liberdade humana. Em contrapartida, as ciências naturais buscam incessantemente a regularidade dos fatos.

Por fim, há uma diferença essencial entre as ciências. Enquanto que nas ciências naturais há o desejo, em última análise, de quantificar. Nas ciências humanas isto nem sempre se faz verdade, já que na maioria das vezes os aspectos pesquisados são de ordem qualitativa.

Contudo, o sentimento cientificista acabou por derivar o positivismo, que apesar de ter sido idealizado no século XIX, ainda exerce enorme influência e propicia conseqüências relevantes, não só nas ciências humanas, mas na postura do ser humano diante de si próprio, da sociedade e na maneira de interpretar a realidade.

De fato, o positivismo, apesar das diferenças citadas entre as ciências, “converteu” e “limitou” as ciências humanas às ciências naturais, além de as reduzir ao fato observável, “real”. Um exemplo bastante conhecido é a transposição da Teoria Evolucionista de Darwin para questões sociais (o darwinismo social) que convergiu com a postura presunçosa européia de que as sociedades tradicionais estavam em estágios inferiores e que a “evolução natural” deveria tender para o modelo da sociedade européia (COSTA, 1997).

## Algumas implicações

Como conseqüência do panorama cientificista, o objetivo positivista de limitar tudo à razão, acabou por criar paradoxalmente na sociedade contemporânea os mitos da cientificidade, do especialista, da tecnocracia e do progresso.

De certa forma, pode-se dizer que todos estes mitos estão inter-relacionados e que derivam do mito da cientificidade, que é, resumidamente, aquele que hierarquiza o saber. O poder é de quem possui o saber cientifico, o único capaz de compreender e interpretar a realidade.

Cria-se assim, uma outra hierarquia, que é o mito do especialista, ou seja, as únicas pessoas que podem se expressar são aquelas que detêm este saber. Consequentemente, gera-se o mito da tecnocracia: o rumo da sociedade depende dos técnicos e das suas técnicas. Um exemplo atual deste mito é como a questão ambiental é tratada. A redução da poluição, segundo alguns renomados especialistas, depende exclusivamente do aperfeiçoamento das técnicas e da criação de técnicas alternativas, e não do que se chama de vontade política.

Subseqüentemente, se a técnica expressa o domínio do ser humano sobre a natureza, a descoberta de técnicas novas pressupõe uma ascensão da sociedade, denominada progresso. Entretanto, sabe-se que muitas das novas técnicas promoveram, por exemplo, o desemprego, a poluição e a miséria. Este é o mito do progresso (ARANHA, MARTINS, 1986).

## Por uma nova concepção

Constatamos, portanto, os estorvos que ambas as ciências, principalmente as ciências humanas, vêm se deparando ao longo da história. Isto gerou a dicotomia ciências naturais e ciências humanas presente em todas áreas do conhecimento humano, inclusive na Educação Física, bem como na sua ramificação escolar.

No entanto, deve-se lutar por uma relação dialética entre elas. De tal maneira a formar uma unidade no saber, que por conseguinte, propiciará a não fragmentação do ser.

Neste sentido, esta visão pretende considerar todos aspectos intervenientes no ser humano, sejam eles de caráter biológico, social, político, psíquico, cultural, econômico, estético entre outros. Ou seja, pretende ser uma visão universal, onde não existe um saber único, melhor e tampouco inacabável. Lembra-se que o ser humano ao se autoproduzir continuamente nas suas relações consigo e com o mundo, implica dizer que sempre surgirão mudanças e novas formas de saber.

**Notas:**

1. Este artigo, em última análise, tem sua origem a partir da disciplina Filosofia ministrada no CAp/UERJ em 1994, onde foi adotado o livro Filosofando: introdução à filosofia (1986) escrito pelas professoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. Destarte, traçou-se relações entre o desenrolar da ciência, descrito no referido livro, e a situação atual que grande parte dos docentes em educação física se defrontam.

2. Aristotélico-tomista: filosofia de Aristóteles sob a ótica do pensamento cristão de Santo Tomás de Aquino.

**Obs.** O autor é recém-formado pela UFRJ.

**Referências bibliográficas**

ARANHA, Maria Lúcia Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PALESTRAS

**ÁGUIA E A GALINHA:**

**O KARATE E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Profa. MS. Silvana Rigido Duino**

**Resumo:** *Este relato de experiência pauta-se na relação de superioridade que se processa entre o especialista (instrutor) de karate e o professor de educação física. Somente o “faixa preta” detém o poder de transmitir conhecimentos sobre a luta. O professor não tem condições de fazê-lo ou, pelo menos, acredita que não. Estamos diante da relação metafórica da águia e da galinha de Leonardo Boff (1997). Como profissionais da educação, temos em nossa formação uma águia que pode alçar vôos inimagináveis, entretanto, acreditamos que somos galinhas e que, portanto, não temos o direito de “ciscar” no terreno sagrado dessa luta marcial. Nossa graduação tem um caráter generalista, seu currículo apresenta os desportos com bola, a natação, a ginástica olímpica, o atletismo, as lutas entre outros. Por que somos aptos a desenvolver trabalhos escolares em todas essas disciplinas com exceção das lutas? Por que ministramos excelentes aulas na piscina, na quadra, no ginásio de ginástica sem sermos especialistas nessas áreas e, no entanto não podemos alcançar as lutas? Não estamos discutindo a formação e o aprimoramento técnico de um atleta. Estamos levantando a questão de utilizarmos mais um meio para o desenvolvimento da educação física escolar por intermédio de um conteúdo diferenciado que é o karate. Inclusive poderíamos estar falando, também, do judô e da capoeira. Paulo Freire (1980) preconiza a educação como prática da liberdade. Boff (1997) nos instiga a libertar nossa dimensão-águia. Enfim, o educador deve se posicionar nesse contexto. Com responsabilidade, comprometimento e sabedoria, facilitará novos horizontes para a educação dentro de uma ação transformadora do ensino.*

“Devemos ser do tamanho do que vemos não do tamanho de nossa altura”.

Fernando Pessoa

O nosso interesse pelas lutas inseridas na educação física escolar surgiu na década de 80, quando em concomitância com a graduação em educação física nos graduávamos em karate. A prática ao longo de todos esses anos confirma nossas expectativas sobre a importância da inserção das lutas no contexto escolar.

É imperativo que busquemos caminhos que orientem e estimulem o professor de educação física no sentido do reconhecimento do seu próprio potencial para a exploração positiva do potencial educativo das lutas em seu ambiente escolar. É, portanto, nossa responsabilidade o desenvolvimento de pesquisas para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos que se fazem sempre presentes nessa caminhada.

Com base nessas assertivas este artigo, então, pretende corroborar com o objetivo do V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE), analisando e discutindo os conteúdos da educação física, buscando diferentes possibilidades de adequação a uma nova perspectiva de atividade física na escola. Continuaremos, assim, a propor a inserção do karate nesse contexto. Duino (1999) já indicava esse caminho: “Devemos estimular, também, a prática do Karate enquanto Educação Física desenvolvida nas escolas”.(p. 82)

O karate, bem como, o judô, a capoeira, etc., podem ser utilizados como mais um meio para o desenvolvimento da educação física por intermédio de seus conteúdos diferenciados, de suas filosofias de ensino e de seus conteúdos histórico-filosóficos. Não estamos discutindo a formação e o aprimoramento técnico de um atleta, estamos falando de alunos em formação no seu ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN/1998) determinam e valorizam a participação dos alunos em jogos, lutas e esportes dentro do contexto escolar, seja de forma recreativa ou competitiva. O referido documento destaca que: “Num país em que pulsam a capoeira, o samba [...], entre outras manifestações, é surpreendente o fato de a educação física, [...] ter desconsiderado essas produções de cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem”. (p.71 e 72)

Ao professor de educação física, comprometido com sua prática escolar, cabe a função de entender a cultura corporal de seus alunos buscando novos horizontes que estimulem esse objetivo e orientem o conteúdo prático e teórico da disciplina. Segundo a Revista Nova Escola (2000),

*“Essa compreensão amplia os objetivos do educador, que deixa de querer apenas garimpar futuros atletas e passa a se preocupar com a formação de cidadãos. Inclusive com atividades tipicamente regionais – como a Capoeira, o frevo, e muitos outros jogos, danças, lutas e brincadeiras. Só para estimular a participação de todos. Exatamente como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais”. (p.17)*

Gadotti (1991) afirma, “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar suas contradições, comprometer-se com esse mundo, para recria-lo constantemente”. (p.90)

Duino (1999) confirma que a educação se realiza diante do envolvimento dos que ocupam o espaço escolar, sejam eles alunos ou professores: “... todos acolhendo a multiplicidade das vozes da razão e reavaliando os fins da educação: autonomia, liberdade, emancipação, entre outros”. (p.40)

Enfim, defendemos a escola como lugar democrático onde se desenvolvem a cidadania e a educação. Alcançaremos nossos objetivos diante de uma ação transformadora de ensino, baseada na concepção freireana (1980) da educação como prática da liberdade. Duino (1999) quando resolveu discutir pedagogicamente o Karate, o fez embasada, principalmente, nas leituras de Freire.

É primordial que o educador assuma seu papel e se permita ser águia, como na metáfora de Boff (1997), diante da sociedade. O professor de educação física é graduado, portanto habilitado, para trabalhar com movimento, seja este movimento qual for. A educação física escolar pode e deve lançar mão das lutas, bem como da ginástica olímpica, dos desportos com bola, do atletismo, da natação, das danças entre outros. Os PCN orientam nossa prática nesse sentido.

O imaginário social desenvolvido acerca das lutas, principalmente, envolve uma certa relação entre o sagrado e o profano, relação discutida com propriedade por Eliade (1996). Ansart (1978) esclarece que o imaginário social é o conjunto de “sistemas de representações através dos quais as sociedades se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e seus valores”. (p.22)

Está no imaginário dos alunos, dos pais e, até mesmo, dos professores, que somente o “faixa preta” de karate ou judô, por exemplo, é quem poderá instruir alunos sobre esses lutas. O lugar sagrado desse instrutor é fortalecido no momento em que os profissionais de educação física não se posicionam diante desse contexto, acreditando, realmente, serem incapazes de trabalhar com as técnicas e filosofias dessas lutas como mais um conteúdo diferenciado para o desenvolvimento motor de seus alunos no ambiente escolar.

Novamente, então, voltamos à metáfora de Boff (1997) para perguntar: Somos águias ou somos galinhas? Continuaremos a “ciscar” em pequenos terreiros como galinhas, ou alçaremos vôos ilimitados como águias, como educadores que somos?

**Obs.**

A autora, Profa. MS. Silvana Rigido Duino, é professora da UNIVERSO

**Referências bibliográficas**

BOFF, L. (1997). A águia e a galinha. Rio de Janeiro: Vozes.

DUINO, S. R. (1999). Concepção educacional do karate na Universidade Federal do Rio de Janeiro: Um estudo de caso do departamento de lutas da Escola de Educação Física e Desportos. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.

ELIADE, M. (1996). O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, P. (1980). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (1991). Educação e poder. São Paulo: Cortez.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). Parâmetros curriculares nacionais de educação física. Brasília.

**CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

**LUTA ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**

**A CONTRIBUIÇÃO DO JUDÔ**

**Profa. Ms. Rosa Malena de Araújo Carvalho**

**Resumo:** *Ao elegermos a perspectiva da Cultura Corporal, orientando a Educação Física Escolar, o Judô é compreendido enquanto produção humana, histórico-social. Está, portanto, inserido em uma área do conhecimento que tem como um dos principais objetivos apreender a expressão corporal como linguagem, trabalho e poder.*

*Compreendido assim, defendemos a inclusão nos programas de ensino de qualquer unidade escolar – pois a ênfase não será na aprendizagem da excelência do gesto esportivo. Estas premissas fazem parte do texto que se segue – o qual foi escrito e será apresentado por um “duplo especialista” no judô.*

*“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.*

*Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,*

*depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.*

*E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*- Me ajuda a olhar!” (Galeano, 1995, página 15)*

As análises que se seguem são feitas por um “duplo” especialista no judô: em um primeiro momento, a minha trajetória enquanto praticante e atleta do esporte – chegando ao segundo grau (dan) de faixa preta e, em um segundo momento, a minha formação acadêmica – o primeiro curso de especialização (Latu Sensu) realizado foi em judô, na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, logo após graduada em Licenciatura em Educação Física pela mesma instituição. A monografia final deste curso foi intitulada “Judô – uma proposta de ensino” e teve a orientação do Professor Ney Wilson Pereira.

Ao mesmo tempo, esta minha condição de “duplo” especialista no judô, junto com a minha percepção de mundo e de busca profissional, faz-me acreditar ser uma aliada dos demais profissionais da Educação Física na superação de algumas idéias e valores dominantes, parte do senso comum pedagógico (1): a de que ser um bom professor da área é sinônimo de excelente executante das atividades ensinadas; a de que atletas são “naturalmente” melhores profissionais porque dominam a técnica ensinada; etc.

Este texto e apresentação estão embasados por esta relação direta com o judô, assim como por minha atuação como pessoa/cidadã e, como profissional da educação. A minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve voltada para a instituição escolar. Priorizo entender, cada vez mais, a relação da Educação Física com este sistema social, buscando sua contribuição em uma educação democrática – diretamente associada com relações sociais também democráticas. Ter realizado o curso de Especialização em Educação Física Escolar (UFF) e, o Mestrado em Educação (UFF), conteve a necessidade deste entendimento junto a outros profissionais da educação – afinal, um projeto de escola e de sociedade não se faz isoladamente.

O meu relato também está alicerçado em duas grandes experiências realizadas diretamente com o judô na instituição pública de ensino: através do município do Rio de Janeiro (Clube Escolar – 1995) e, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ – 1999).

**Um pouco de história...**

Como se constituiu a relação do movimento corporal ao processo pedagógico desenvolvido pela escola? Existe formulação teórica a este respeito? Como o judô entra nesta discussão?

Similar à Europa, a presença do movimento na instituição escolar – através da Educação Física – deveu-se à influência de vários médicos e intelectuais que a percebiam enquanto uma forma de garantir dois fatores que necessitavam atenção do Brasil urbano e industrial que nascia: saúde e educação. Época em que as idéias científicas começam a predominar na forma de entender e explicar tudo e todos.

Com esta perspectiva, a Educação Física inicia com a percepção de um corpo a-histórico, pensado da mesma forma científica de explicar todas as questões sociais. E, nesta época – década de 30 – como as ciências naturais predominam, o corpo é percebido em sua dimensão anátomo-fisiológica.

Os Métodos Ginásticos possuem este entendimento e, por isto, representam a primeira forma de inserção institucional da Educação Física. São tratados como uma prática neutra, formadora de um indivíduo genérico / abstrato – contribuindo, assim, para afirmar a idéia de um homem natural e biológico. Estes métodos (Alemão, Sueco, Inglês e Francês) possuem as características de um trio de instituições - do qual a escola não faz parte: 1) militar: organização hierárquica; instrução através do comando daquele que ministra a atividade; formação em colunas e fileiras (como as tropas militares); 2) médica: ênfase no destaque dos corpos anatômicos e fisiologicamente saudáveis e; 3) fabril: auxiliando na otimização dos gestos para o desenvolvimento e o progresso (2).

Posteriormente, nos anos 50 e 60, predominam as idéias da psico-pedagogização – a qual está diretamente relacionada à “Teoria do Capital Humano” (3), sendo uma das responsáveis pela constituição da concepção pedagógica de cunho tecnicista, de formação acrítica. Neste momento, a Educação Física começa a esboçar os seus objetivos predominantemente educativos – ou seja, pensados a partir da instituição escolar. Porém, coloca-os acima das lutas políticas, dos interesses diversos dos grupos ou classes, do contexto em que esta instituição está inserida.

Estas idéias culminam, durante o período ditatorial dos anos 60 e 70, com um enorme investimento na difusão esportiva – principalmente nas modalidades disputadas durante os Jogos Olímpicos. As escolas são percebidas como local para revelação e seleção de talentos, de futuros grandes atletas.

No início da década de 80, vivemos um momento chamado “redemocratização” – no qual começamos a sair da plena opressão, tortura e não garantia dos direitos humanos em que toda a América Latina viveu na época. Neste momento, os diversos setores sociais discutem as práticas e idéias que predominaram na repressão social, política, cultural. Os professores que compões as diversas unidades de ensino do sistema escolar fazem parte deste processo – afinal, que tipo de cidadão estava-se educando? Para que tipo de sociedade? Que idéias e ideais defender?

Um período com reflexões e tensões nada fáceis – no caso da Educação Física Escolar, alguns autores sinalizaram que a profissão passava por uma “crise de identidade”(4). As discussões surgidas a partir daí começam a construir uma outra maneira de encaminhar a Educação Física na escola, através da sua relação com o mundo da cultura. Nesta perspectiva, aborda - através do seu conteúdo curricular – a construção e contextualização histórica das manifestações corporais.

**Sobre conhecimento e conteúdo**

Para a discussão de hoje, de que nos auxilia mencionar as concepções e fundamentos que constituíram e constituem a Educação Física Escolar? Em que isto nos permite abordar a questão proposta como tema central deste EnFEFE – os conteúdos? E, em particular, as lutas?

Partiremos de perguntas que consideramos anteriores a estas: o que é conhecimento? O que é conteúdo? Qual o sentido pedagógico, social, político, cultural, histórico, sociológico, antropológico e filosófico dos conteúdos escolares? Para os fins desta apresentação, não iremos nos deter nas várias formas de compreender e explicar estas questões, mas explicitar a maneira como aqui está sendo entendido.

Libâneo (1990), ao considerar o ensino como atividade específica da escola, coloca a relação do aluno com o conhecimento como ponto central deste processo escolar. Nos diz que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais, organizados com o objetivo de que o aluno assimile e aplique em sua prática cotidiana.

Os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e, vão sendo sistematizados e transformados em objeto de ensino. Na escola, este conhecimento do mundo objetivo, da realidade criada, é organizado em conteúdos de ensino.

Por estar ligado à realidade construída, percebemos que a relação entre o conhecimento, o processo de ensinar e o de aprender é dinâmica. Por isto, na seleção e organização lógica dos conteúdos para serem transmitidos, o contexto e a necessidade dos alunos fazem parte deste processo – assim como os propósitos e peculiaridades da unidade escolar e dos seus profissionais.

Luckesi (1994), nos diz que “A prática pedagógica diária pouco tem levado em conta a reflexão crítica sobre o que vem a ser o conhecimento. Na maior parte da vezes ela se fundamenta no senso comum sobre o que seja o conhecimento e o seu processo” (página 102). Desta maneira – não apenas na Educação Física Escolar -, o senso comum pedagógico pouco considera a história que o conhecimento possui: sua trajetória para estar como hoje se apresenta; seus erros e acertos; as relações com a natureza e as relações socialmente produzidas, etc.

Um pensamento ainda presente na escola e, aliado a dicotomia instituída (principalmente nas sociedades ocidentais) entre corpo / mente, podemos arriscar a dizer que esta forma de pensar tem muita força na Educação Física Escolar. Afinal, nossos gestos e ações corporais ainda são percebidos como uma forma “natural” de ser e agir – sem levar em consideração a aprendizagem feita para realizar determinado gesto ou ação, além de desconsiderarmos as imposições, construções e criações sociais.

Tentando superar o senso comum predominante, o conhecimento é pensado como compreensão da realidade, a qual se adquire através da confrontação com esta mesma realidade. Neste processo, o entendimento que vamos construindo nos auxilia a tornar as coisas e situações mais inteligíveis.

Assim, concordamos com estes conceitos que nos fazem entender o conhecimento como tudo que adquirimos – seja através das aulas, dos livros, das conversas, das observações do cotidiano, das relações informais, etc – com o objetivo de alcançar entendimento da realidade. E é este objetivo que se torna central na atitude de conhecer – e não apenas querer memorizar o que está contido nos livros ou repetir mecanicamente um gesto observado.

Por estes autores, confirmamos a significação de conteúdo como sinônimo para conhecimento. Podemos, então, dizer que o conteúdo específico da Educação Física é uma das formas de organização do conhecimento produzido em sociedade. Nesta perspectiva, quando realizamos um breve levantamento das concepções / paradigmas presentes na área, percebemos o tratamento dado ao conhecimento, assim como o que se quer abordar – ou seja, a seleção dada aos conteúdos. A forma específica de cada concepção abordá-los.

**O combate corporal – em particular o Judô – como conhecimento de ensino**

Estas breves reflexões já nos dão uma idéia do quanto o conteúdo privilegiado está diretamente relacionado com os propósitos, objetivos da instituição escolar e/ou do educador que a constitui. Reproduzo a realidade construída ou faço uma análise crítica antes de elaborar um programa de curso, unidade de ensino ou plano de aula? Ao realizarmos estas considerações na abordagem sobre os conteúdos da Educação Física Escolar, podemos considerar o judô uma forma de conhecimento?

Levando em consideração as reflexões anteriores e, constatando a trajetória construída por esta luta dos tempos e, a sua relação com a realidade que lhe deu origem, acreditamos que sim. O combate corporal sempre esteve presente na história da humanidade, principalmente pela necessidade de sobrevivência. Inicialmente esteve fundamentado em métodos que imitavam os movimentos dos animais - num desdobramento constante através dos tempos, o homem amplia as formas de lutar.

Em todas as partes do mundo antigo, tanto no Oriente como no Ocidente, as primitivas lutas continham funções militares e religiosas; pois a concepção da vida e do mundo abrangia ambos os aspectos. A história das artes marciais, portanto, foi permeada por características mitológicas. No Japão, elas foram sistematizadas à sombra do Budismo – influenciando muitas gerações e formas de combater.

O lutar corresponde a um combate corporal, com a intenção de atacar e defender. Cada luta possuí uma configuração específica, materializada através dos seguintes itens: indumentária; forma com que se coloca frente ao adversário; o espaço utilizado; as maneiras de se conduzir e deslocar neste espaço e; as maneiras específicas dos seus ataques e defesas.

Assim, o judô possuí: como local específico o dojô – uma sala com os tatamis (têm a função de amortizar a queda do corpo no solo); o deslocamento suave – evitando perda de contato com o solo e desequilíbrios; o quimono como roupa apropriada para a luta; o desequilíbrio, projeção e domínio do adversário no solo como principais movimentos de ataque; contra-golpes e esquivas como defesas possíveis.

Dominar o adversário (através do “agarrar” sua roupa em determinadas maneiras e posições); derrubá-lo no chão (aproveitando um momento de desequilíbrio, aplicar golpes específicos em que o quadril, braço e/ou pé servem como alavancas) e; mantê-lo no chão (por meio de técnicas de imobilização) podem ser momentos ricos de aprendizagem, pois muitas soluções são possíveis para cada uma dessas etapas do combate. Cabe a cada um encontrar a sua solução – a melhor naquele momento, frente àquele adversário.

Lutar supõe poder aplicar ações motoras particulares, do modo mais diversificado e eficaz possível. É muito difícil – senão impossível – estabelecer limites entre a atividade motora e a intelectual. Quando uma acontece, seguramente está havendo a outra. A atividade física, havendo de ser apreendida, não pode ser considerada unicamente no plano motor – principalmente como entendemos: desprovida de atitude cognoscente.

Temos clareza disto ao observar a complexidade do combate: usamos, simultaneamente, as formas de ataque e defesa, combinando ações apropriadas aos fins desejados. Esta contribuição na elaboração mental do praticante fica mais rica quando há uma reflexão sobre o desenvolvido na atividade e seu contexto de aplicação – reorganizando suas ações.

Outro aspecto importante de enriquecimento que o judô pode trazer é que o aprendizado das técnicas, a situação de luta (propiciando um amplo contato corporal), o respeitar a pessoa com quem se treina, o cerimonial da saudação antes e depois da luta, etc, possibilita aumentar a autoconfiança e, o reconhecimento e afirmação do adversário como uma pessoa que deve ser respeitada – como ser humano e como pessoa que possibilita o desenvolvimento da luta. Combater é utilizar competências particulares para dominar o outro, mas também é agir controlando / observando as atitudes do outro.

Como o combate se desenvolve em um espaço definido, a criança deve situar-se agindo no espaço, definindo pontos de referência. As situações experimentadas durante as situações de oposição, a denominação das partes do corpo durante a investida e o convite para representar-se em ação, contribuem para aperfeiçoamento, consciente, do corpo em construção.

Outra questão de destaque dentre os aspectos sócio-afetivos diz respeito à consideração das diferenças – seja em relação ao nível de aprendizagem (ao mais graduado é ensinado o cuidado com o menos graduado), seja em relação às diferenças físicas (aproveitando o específico do outro na escolha das técnicas).

Ao falar de relação e integração, enfatizamos o aspecto social e cultural. O judô tem sua origem no Japão e, foi uma das formas do imigrante japonês manter sua identidade e se relacionar com o meio social em que se insere. Partindo desta afirmação, muitos dizem que é um esporte “alienígena” e, portanto, totalmente fora dos padrões e costumes brasileiros. Certo, mas em uma época em que falamos em globalização e multiculturalismo, não podemos esquecer de dois pontos fundamentais: 1º) existe a divisão geográfica, mas o ser humano é potencialmente universal e, o que ele produz faz parte do patrimônio histórico da humanidade e; 2º) ao assimilar uma produção cultural de outro povo – se esta não é imposta -, o novo grupo social faz as suas adaptações, como diz o ditado popular: “Quem conta um conto, aumenta um ponto...”. No caso do judô brasileiro, ele tem suas diferenças e especificidades. Por exemplo: a predominante forma brasileira de relação - na qual está contida o lado brincalhão, irreverente, extrovertido – também está presente no judô, diferente da predominante rigidez e hierarquia japonesa, fruto de uma sociedade de castas”.

**Reflexões e sugestões para debate e possível encaminhamento do Judô na escola**

As análises anteriores nos sugerem que alguns pensamentos instituídos podem ser superados na organização do conhecimento abordado pela Educação Física Escolar. A partir do que observamos em nossa prática pedagógica, elegemos três diretamente relacionados ao judô para serem repensados:

a) “Esta prática é perigosa e geradora de agressividade”: não acreditamos que acabemos com a agressividade das pessoas, através da educação – até mesmo porque a agressividade é importante em algumas situações de medo e defesa. O objetivo principal é potencializar esta agressividade em situações de crescimento e compreensão da realidade.

Outro aspecto importante a observar neste item – agressividade: ao não negar a agressividade do ser humano e relacioná-la com atividades e atitudes possíveis em sociedade, trabalhamos a questão da violência, fixamos limites.

b) “Realização desta prática esportiva depende de um conhecimento aprofundado das técnicas próprias do esporte”: voltamos à questão do trato com o conhecimento: sabendo que é uma produção histórico-social, a partir de um nível de conhecimento que permita o professor definir e explorar as ações fundamentais, ele poderá confeccionar (inclusive com os alunos) uma lista de competências que podem ser usadas e aperfeiçoadas (considerando também as condições e tempos disponíveis).

c) “Há um material específico e indispensável ao seu desenvolvimento” – por quê? Qual o objetivo principal? Voltamos a discussão sobre os paradigmas da Educação Física – os quais determinam a seleção dos conteúdos, o estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançados.

Algumas adaptações podem ser feitas em relação ao espaço físico e a indumentária, conservando a essência da luta que são as suas formas de ataque, defesa e deslocamento no espaço. Espaço e material alternativo já faz parte do cotidiano da maioria dos professores – afinal, em que condições trabalhamos com o handebol e o basquetebol, por exemplo?

Na experiência realizada em 1995 – através do Projeto Clube Escolar, realizado pela SME do Rio de Janeiro – o nosso dojô era formado por colchões e a roupa foi confeccionada por algumas mães, a partir de algumas costuradas pela minha própria mãe – Marlene Carvalho.

O Projeto Clube Escolar é um dos exemplos do quanto as pessoas querem realizar atividades recreativas e esportivas, as quais muitas vezes lhes são negadas pela falta de espaço físico, tempo livre e/ou condição financeira. As pessoas faziam filas, para inscrição, ainda de madrugada. Ficavam decepcionadas quando não conseguiam vaga. O clube escolar atende às crianças e jovens regularmente matriculados na rede pública do município do Rio de Janeiro, os quais poderiam freqüentar atividades esportivas, artísticas e a sala de leitura no turno em que não tivessem aula na escola. Trabalhei no clube escolar de Realengo e, a procura foi tão grande pelo judô que, eram três turmas previstas, mas abrimos quatro.

A partir desta experiência e da realizada no ISERJ, aliada ao referencial teórico e, sabendo que todos nós somos ávidos do “Como fazer?”, trago uma sugestão de organização de aula – não como uma receita de bolo, um modelo – mas como possibilidade de materializarmos o refletido anteriormente e, discutirmos no momento rico que é o debate.

O Coletivo de autores (1998) nos traz algumas formas de organização do conhecimento e sua abordagem metodológica. Como compartilhamos os mesmos princípios fundamentais, organizamos a sugestão da aula nas três fases propostas pelo livro, pois considero excelente a finalidade explicativa que propõe atingir.

Na 1ª fase são discutidos os objetivos e conteúdos com os alunos – na perspectiva de que entendam e que se organizem para realizar as atividades propostas. A 2ª fase compreende a apreensão do conhecimento e a 3ª fase é o espaço para avaliar o realizado, levantando questões para as aulas seguintes.

No exemplo proposto, o objetivo da aula é a adaptação (através de diversas formas de deslocamento) no espaço físico a ser utilizado para a realização do judô.

1ª fase:

Conversar com os alunos sobre as formas possíveis de deslocamento;

Chamar atenção para o que o ambiente (dojô) tem de particular; o fato de estarmos descalços e as roupas que utilizamos: quimono ou outra folgada e que cubra braços e pernas.

2ª fase:

Propor a movimentação livre no espaço, buscando:

Os movimentos possíveis naquele espaço;

Os movimentos facilitados por aquele espaço;

Perceber como as diferentes partes do corpo tocam no solo;

As formas de deslocar que facilitem o “não cair”;

Perceber os benefícios de usar uma roupa que cubra o corpo todo.

3ª fase:

Em dupla ou trio: perceber o(s) movimento(s) realizado(s) em comum; selecionar o que melhor facilita o deslocamento no ambiente – demonstrá-lo para os demais grupos;

Utilizar a escrita ou o desenho para relatar os movimentos mais prazerosos; os de mais fácil e rápido deslocamento.

Por estas descrições, realizadas no momento do planejamento, percebemos que o professor também estabelece relação com o conteúdo. Não pode, portanto, trabalhar sem o mínimo de conhecimento sobre o assunto – o outro lado da mesma moeda que aponta o “especialista” como o mais adequado para o ensino de determinadas modalidades...

A formação do professor também tem relação coma sua forma de abordar o conhecimento - afinal, quais os caminhos necessários para ser um professor? A formação inicia e termina com a graduação universitária? Quando e, por quantos, “ser professor” é uma opção, um desejo? Muitas vezes percebemos leigos trabalhando na área esportiva por “falta de opção” – seja por não ter qualificação profissional ou, por não conseguir emprego em sua área de formação.

Finalizando, a intenção era apenas escrever sobre a possibilidade da luta – em particular o judô – ser percebida como conteúdo da Educação Física Escolar. Necessário se fez resgatar a trajetória da área; discutir sobre o que entendemos por conhecimento; recordar algumas experiências; mencionar a formação do professor... O que nos sinaliza o quanto não é uma discussão isolada ou, simplesmente, estar “a favor” ou “contra” incluir determinada modalidade como parte integrante desta área do ensino.

Por outro lado, estas relações reafirmam a idéia de conhecimento ser a possibilidade de compreender e interferir na realidade – a qual é múltipla e,a o mesmo tempo é singular, pois não queremos conhecer “qualquer uma”, de “qualquer maneira” ou, de uma “única maneira”.

**E para quê conhecer a realidade?**

Encerro este texto tentando responder a esta pergunta, através de mais uma citação do Eduardo Galeano – com o qual muito tenho aprendido:

*“Ao interpretar a realidade, ao redescobri-la, a literatura [e toda produção humana] pode ajudar a conhecê-la. E conhecê-la é o primeiro passo necessário para transformá-la: não existe experiência de transformação social e política que não se desenvolva a partir de um aprofundamento da consciência da realidade.” (Galeano, 1994)*

**Obs.**

A autora , Profa. MS Rosa Malena de Araújo Carvalho é Mestre em Educação (UFF) e professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

**Notas:**

(1) Luckesi (1999) nos esclarece sobre a questão do senso comum pedagógico. Mais adiante voltaremos a esta questão.

(2) Sobre taylorismo é elucidativa a leitura de Rago et Moreira (1988).

(3) Sobre esta questão, Cunha (1982) nos traz grande colaboração.

(4) A este respeito: Oliveira (1988).

**Referências bibliográficas:**

CARVALHO, Rosa Malena A (1989) – Judô – uma proposta de ensino Rio de Janeiro: RJ: Escola de educação Física da UFRJ – Monografia final da pós-graduação em Judô. Xerox mimeo.

COLETIVO DE AUTORES (1998) – Metodologia do ensino da EducaçãoFísica São Paulo: SP: Cortez Editora, 5ª ed.

CUNHA, L.A (1982) – Uma leitura da teoria da escola capitalista Rio de Janeiro: RJ: Achimé

GALEANO, Eduardo (1994) – Ser como eles Rio de Janeiro: RJ: Renavan, 2ª ed.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (1995) – O livro dos abraços Porto Alegre: RS: L&PM, 4ª ed.

LIBÂNEO, José C. (1995) – Didática São Paulo: SP: Cortez Editora, 9ª ed.

LUCKESI, Cipriano C. (1999) – Filosofia da educação São Paulo: SP: Cortez Editora, 14ª ed.

OLIVEIRA, V.M. (1983) – O que é Educação Física Brasiliense

RAGO et MOREIRA (19 ) – O que é Taylorismo Brasiliense

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CAPOEIRA:**

**DÁ PARA TRABALHAR JUNTO?**

**Prof. Ms. Luiz Otavio Neves Mattos**

**Resumo:** *O texto tem o intuito de relatar uma experiência de trabalho da disciplina Educação Física com o conteúdo Capoeira, realizada em duas turmas de sétima série, numa escola privada, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no segundo semestre do ano letivo de 1997.*

Em se tratando de um relato de experiência apresentarei os procedimentos adotados por mim no decorrer de três momentos do trabalho: o primeiro que chamarei aqui de etapa do planejamento e negociação junto aos alunos; o segundo que se trata da etapa da execução do projeto (aulas expositivas, aulas práticas, leitura e debates de textos, palestras etc.) e, por último, a etapa da conclusão e avaliação do trabalho.

No texto procurarei ser fiel a fatos, considerados por mim como positivos e negativos, que ocorreram durante a realização desse trabalho os quais, acredito, poderão dar, a dimensão mais precisa das dificuldades que, também, surgiram e que tiveram de ser encaminhadas.

**De que escola estou falando?**

A Escola Bosque fica situada no bairro da Gávea, como já mencionado, e atende a uma comunidade de classe média de bairros como: Leblon, Ipanema, Lagoa, Gávea, Copacabana, São Conrado, Barra etc.

Seus(uas) alunos(as) têm aulas de Educação Física desde a Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio, sendo que no Ensino Fundamental I e II o horário é composto de duas aulas de cinqüenta minutos por semana.

Talvez seja importante lembrar que muitos(as) alunos(as) oriundos(as) de outras escolas chegavam à escola com experiências diferentes das nossas, inclusive no que se refere ao número de aulas de Educação Física que eles(as) tinham, por semana, em suas antigas escolas.

As aulas de Educação Física são ministradas sem divisão de sexos em dois espaços principais da escola: um ginásio poliesportivo coberto e uma quadra menor, também poliesportiva, sem cobertura.

**A educação física e o ano letivo de 1997 na Escola Bosque**

Pois bem, como tradicionalmente ocorre em nossa escolas, no início do ano letivo devemos apresentar às coordenações os nossos planejamentos, ou melhor, o planejamento do ano inteiro. Sempre achei uma pretensão muito grande de nossas partes conseguirmos durante uma semana (tempo destinado pelas escolas, ou muitas vezes nem isso, para os períodos de “reciclagem” e de planejamento realizados antes do início das aulas, no começo do ano letivo) construir o trabalho para um ano todo. Fazendo uma comparação com o mundo do samba, poderíamos pegar o exemplo da organização das Escolas de Samba, ou melhor, essas escolas passam o ano inteiro planejando e trabalhando para o que vai acontecer em um dia, enquanto nossas escolas passam, às vezes, um dia preparando o que vai ocorrer durante um ano.

Deixando as comparações de lado, volto a relatar o desenvolvimento do planejamento da Educação Física no ano de 1997 na Escola Bosque e acrescento que, especificamente para a sétima série (as outras séries trabalharam com outros temas), o primeiro semestre teve como conteúdo Os Jogos e as Brincadeiras Populares e ao segundo semestre ficou reservado o trabalho com a unidade Capoeira.

Um dos cuidados que procurei ter na elaboração do planejamento foi o de fazer constar nele um espaço reservado às “necessidades” que eu teria para o desenvolvimento do trabalho com Capoeira. Dentre elas poderia destacar: um equipamento de som (toca fita e caixa de som) disponível para trabalhar com músicas de Capoeira durante as aulas; extensão elétrica para ligar o aparelho de som; tomada elétrica no ginásio e/ou na quadra descoberta; instrumentos musicais (berimbau, atabaque e pandeiro) e a disponibilização de alguma verba para o pagamento de palestras que viriam a ser dadas por mestres capoeiristas convidados.

As solicitações dessas “necessidades” por si só não geraram o seu atendimento, tornando o trabalho um tanto quanto prejudicado em alguns momentos. Entretanto, tratarei dessas e outras dificuldades mais a frente quando estarei falando da etapa de execução do projeto.

Relatei até aqui a maneira como se deu o planejamento junto a instituição, acredito, então, que seja interessante abordar a partir de agora como se deu esse processo junto aos(às) alunos(as).

**A etapa do planejamento e negociação junto aos alunos**

Sempre adotei como prática logo no início do ano apresentar aos(às) alunos(as) o planejamento com seus desdobramentos: objetivos, metas possíveis de serem alcançadas, formas para alcançá-las, atividades possíveis de serem realizadas durante o período de trabalho e, por último, como será feita a avaliação.

Contudo já venho usando, com relativo êxito, a estratégia de estimular os(as) alunos(as) a sugerirem novos elementos ao planejamento (sem fugir do tema central), elementos esses, que sejam do interesse deles(as) mas que por desconhecimento, ou desvalorização da minha parte, não os tenha previsto no planejamento. Logo após um período inicial de sugestões (parecido com o que costumamos classificar de tempestade de idéias), as discutimos e votamos para selecionar as que realmente são do interesse da maioria da turma.

Essas sugestões são divididas por mim em duas categorias: a primeira está no campo das atividades práticas, ou melhor, os(as) alunos(as) sugerem práticas corporais antes não previstas no meu planejamento e que eles(as) acreditam que contribuirão para ampliar seus conhecimentos naquele tema, ou pura e simplesmente porque gostariam de praticar durante as aulas alguns movimentos que eles(as) já dominam. A segunda, se situa no campo do que eu chamo de reflexão teórica, ou melhor, além dos temas e textos propostos por mim para debatermos os(as) alunos(as) podem e devem sugerir outros que venham contribuir para o enriquecimento das discussões acerca do assunto estudado.

O planejamento da Capoeira em 1997 na Escola Bosque acabou ficando assim (todos os elementos grifados e sublinhados são sugestões dos alunos e alunas):

**Conteúdos a serem trabalhados:**

Histórico da Capoeira: Regional e de Angola

Movimentos da Capoeira: ginga, aú, golpes básicos (benção, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, queixada, rasteira, negativa, rolê, cocorinha, esquivas, martelo, martelo com salto)

Atividades de destreza: saltar, rolar, equilibrar, fazer estrela etc.

Utilização dos instrumentos e variedade de toques (aulas com convidados)

Roda

Maculelê

Temas para reflexão teórica:

A Capoeira e os Quilombos: símbolos de resistência

A Capoeira como elemento da cultura corporal do brasileiro

Capoeira: jogo, dança, luta ou esporte?

A evolução da Capoeira: os brancos e a mulher

Capoeira e Jiu-Jitsu: discriminações semelhantes ou não?

**Objetivos:**

Tomar contato com um tema da cultura corporal brasileira, sua história e sua prática;

Pesquisar sobre as diferenças entre a capoeira de Angola e Regional;

Vivenciar, através de dramatizações, a realidade do negro afro-brasileiro, que criou essa forma de defesa;

Experimentar o jogo da capoeira com seus golpes, atividades de destreza e o toque dos instrumentos.

Etapa da execução do projeto

Essa etapa se constituiu, na verdade, das aulas das turmas de sétima série no segundo semestre do ano letivo de 1997. Durante esse período os(as) alunos(as) tiveram oportunidade de vivenciar as atividades programadas no planejamento, de lerem e discutirem textos e de participarem de palestras feitas por dois mestres convidados por mim para falarem sobre a Capoeira a partir de sua visões, ou melhor, um mestre ligado à Capoeira de Angola e outro à Capoeira Regional.

Algumas das aulas desse semestre, também foram usadas para a prática de jogos como: futebol, queimado, pique-bandeira etc, resultado do processo de negociação entre mim e os(as) alunos(as), atendendo a uma demanda tradicional de jovens nessa faixa etária, e, também, com o intuito de não tornar maçante o trabalho com o tema da Capoeira.

Gostaria de apresentar, nesse momento, algumas dificuldades que ocorreram durante esse período e que, de certa forma, dão a dimensão da particularidade dessa opção de trabalhar com um tema que foge aos tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de Educação Física em nossas escolas. Coisas como:

O equipamento de som durante mito tempo não ficou disponibilizado na quadra para ser usado o que gerou, por diversas vezes, o atraso do início das aulas, até que o material chegasse;

Os(as) alunos(as) se sentiam envergonhados ao fazerem os movimentos da Capoeira pois o ginásio coberto ficava na entrada escola, tornando as aulas visíveis a todos que entrassem na escola, sem nenhuma privacidade. Seria melhor se tivéssemos uma sala onde pudéssemos fazer as primeiras aulas da unidade, possibilitando, assim, uma maior ambientação dos(as)alunos(as) à atividade;

As palestras e vivências dadas pelos dois mestres de Capoeira foram gratuitas, ou melhor, a escola não disponibilizou recursos financeiros, apesar de estar ciente da necessidade desde o início do ano, para que eu pudesse pagar pelos serviços prestados pelos dois convidados. O acerto foi feito na base da “camaradagem”;

Os instrumentos pedidos no início do ano (berimbau, pandeiro e atabaque) não foram comprados pela escola apesar de serem materiais que poderiam fazer parte do acervo da escola para outros trabalhos e eventos. Conseguimos vivenciar alguns toques da Capoeira em virtude da aulas dadas pelos mestres convidados que levaram seus próprios instrumentos e, também, porque eu e alguns(as) alunos(as) levávamos para as aulas pandeiros, berimbaus e alguns instrumentos que faziam o papel do atabaque.

Entretanto, acredito que uma das maiores dificuldades que encontrei no trabalho com Capoeira foi a resistência inicial de vários(as) alunos(as) e a resistência permanente de alguns(as) poucos(as), mesmo eu tendo adotado, permanentemente, uma postura de negociação e flexibilização junto a eles(as).

Credito isso, principalmente, ao fato de estar a Educação Física e seus conteúdos intimamente vinculada a uma cultura esportivizada nas escolas e, em especial no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

**Etapa da conclusão e avaliação do trabalho**

Essa etapa teve como objetivo fazer com que os(as) alunos(as) das duas turmas de sétima série pudessem apresentar para a escola em um evento cultural interno, o resultado, ou melhor, o que havíamos produzido de conhecimento acerca do tema Capoeira durante o segundo semestre de 1997.

A forma proposta por mim e aceita pelas duas turmas foi a de que eles(as) apresentassem o que aprenderam através de uma dramatização.

Cada turma discutiu internamente de que maneira iria abordar o tema e transformá-lo em uma pequena peça teatral com seus roteiros, textos, personagens, diálogos, cenários etc.

Uma das sétimas séries resolveu abordar a evolução da Capoeira no Rio de Janeiro fazendo um breve histórico dramatizado iniciando-se no final do século XIX (sua criação, sua importância para a população negra da época etc.); passando pelo seu “embranquecimento”, ou melhor, pelo movimento da regionalização e da adaptação da Capoeira para atrair e abrir passagem para a prática de pessoas de setores da sociedade não oriundos dos (as) escravos(as) (década de 30 do século passado) e, por último, a popularização da Capoeira no final do século XX, com o aumento da prática entre as mulheres e os diversos movimentos, inclusive, no sentido de transformá-la em “esporte nacional”.

A outra turma preferiu tratar da Capoeira no seu berço, ou melhor, resolveu retratar o seu surgimento a partir do cotidiano sofrido dos(as) negros(as) como forma de resistência nas fazendas de engenho e, especialmente, nas senzalas e quilombos.

As duas turmas contavam com a minha assessoria na procura de textos para embasarem os diálogos e, também, do professor de Teatro da escola que nos ajudava na montagem geral das esquetes.

Ao final desse processo de construção a turma que tratou do cotidiano das senzalas levou o trabalho até o final fazendo uma apresentação bastante interessante no dia previsto pela escola para esse fim, entretanto, a outra turma, apesar de estar com quase todo o trabalho concluído, por desavenças entre alguns alunos(as), não conseguiu apresentar sua produção final.

**Conclusão**

Provavelmente para alguém não muito familiarizado com esse ambiente de trabalho que envolve adolescentes e a disciplina Educação Física não houve no relato anterior a apresentação de uma grande proposta, elaborada e desenvolvida dentro de padrões mais tradicionais em nossa área, contudo, não se trata aqui de apresentar somente os êxitos de uma receita bem feita, ao contrário, procurei apresentar os avanços possíveis, os recuos necessários e as negociações imprescindíveis para que possamos trabalhar no sentido de romper com uma cultura enraizada nessa disciplina: a cultura do handebol, do basquetebol, do futebol e do voleibol.

Não que eu tenha algo contra os esportes na escola. Entendo-os como produções do Homem e como tal devem ser socializados no ambiente escolar com nossos(as) alunos(as).

Entretanto acredito que, em primeiro lugar, seria de uma estreiteza muito grande acharmos que o universo esportivo produzido historicamente durante nossa existência se resume a esses quatro elementos.

Em segundo lugar, a Capoeira, seus movimentos, suas músicas, enfim, sua história (ou talvez, suas histórias) é parte da construção de nossa cultura e deve ser valorizada por nós educadores.

Por último, entendo como um desafio importante para nós, professores(as) de Educação Física, a criação de espaços em nossos locais de trabalho para que possamos romper com uma lógica instituída há anos de que somos meros “ensinadores” de esportes.

Não penso que seja fácil isso mas acho que é extremamente necessário tanto para nós como para nossos(as) alunos(as) que, muitas vezes, não terão na escola qualquer outro espaço institucionalizado para vivenciar, debater e refletir sobre temas dessa natureza.

**Obs.**

O autor, Prof. Ms. Luiz Otavio Neves Mattos, é Mestre em Educação Brasileira PUC-RJ, professor da rede pública estadual do RJ e da Escola Bosque

**RELATÓRIO DO V EnFEFE**

**TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O IV EnFEFE:**

**UM DIÁLOGO COM O VIVIDO**

É com muita satisfação que participamos da mesa de avaliação de um encontro que, em um momento tão difícil, reuni tantos pares querendo discutir opiniões, impressões, vivências, conceitos, enfim, tantos colegas desta categoria profissional repensando seu cotidiano e suas reflexões sobre o momento educacional e social em que vivemos.

Para falar de avaliação, tema tão complexo, partimos da reflexão que é necessário rediscutir o seu sentido. Trabalhamos, assim, com a ampliação de seu conceito, deixando de lado a quantificação, a hierarquização, etc. para priorizar o entendimento de que o ato de avaliar passa muito mais pela necessidade de compreender. Por isso consideramos importante uma breve retrospectiva dos eventos anteriores, pois tivemos o prazer e a oportunidade de participar de todos. Esperando, que tenhamos o entendimento que nos relembra o Eduardo Galeano: “Recordar: Do latim re-cordis, tornar a passar pelo coração” (In Livro dos Abraços, 1995, Porto Alegre: RS: L&PM, 4ª ed.).

Percebemos que a organização do EnFEFE – composta pelos docentes do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação Física da UFF - vem peocupando-se em discutir o que está sendo considerado mais urgente pelo conjunto de professores da área. Querendo ressaltar esta perspectiva, mencionamos o que foi realizado nos encontros anteriores:

O I EnFEFE abordou o cotidiano (“Cotidiano do Professor de Educação Física: desafios para a relação teoria-prática”) colocando em questão, através de quatro mesas: o professor; o aluno; a escola e; as políticas educacionais.

O II EnFEFE teve como tema central “Rumos da Educação Física Escolar” e contou com três mesas sobre o assunto: os rumos a partir de práticas culturais concretas; a Educação Física na nova LDB e; as idéias e realidades na escola.

O III EnFEFE abordou “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Educação Física na Escola” em três análises: os PCNs e a educação brasileira; as diretrizes para a Educação Física em relação à realidade brasileira e; algumas interpretações e alternativas de implementação.

O IV EnFEFE elegeu como principal o planejamento (“Planejando a Educação Física Escolar”) e as mesas abordaram as questões centrais: as propostas pedagógicas; a organização curricular e; a avaliação.

Neste pequeno histórico, encontramos os princípios que orientam o trabalho da organização: a luta por uma sociedade mais justa e igualitária; o conhecimento da Educação Física relacionado com as concepções de ser humano e de sociedade; a integração entre os que estão no ensino básico e os que estão na universidade preocupados com a produção acadêmica e; o desenvolvimento de uma práxis centrada na realidade da escola.

O EnFEFE se configura num evento de práticas democráticas e favorecedoras aos processos pedagógicos, portando discutir sobre a realização desse encontro, vai para além de pontuar questões de aperfeiçoamento de mecanismos burocráticos e organizacionais. Nesse sentido, optamos por trazer para o foco de nossas análises um paradigma de avaliação no qual “a ética se sobrepõe a técnica” (Barriga, 1982).

Através deste breve painel sobre os temas centrais dos encontros até aqui realizados, percebemos que há uma preocupação com as temáticas que representam relevo e problema na atualidade; apresenta-se como alternativa e contraponto aos eventos com preocupação exclusiva e/ou principalmente a mercadológica; busca, com seriedade, trazer as discussões travadas na academia, por renomados profissionais sem, contudo, excluir os novos pesquisadores. Por isso, pontuar algumas questões que foram tecidas no IV EnFEFE, nos faz partir de uma polifonia proporcionada pelos espaços de construções coletivas criados nesse encontro. Este fato permite que professores de Educação Física, envolvidos nesse contexto, percorram diferentes caminhos, construindo trilhas, seguindo e deixando pistas, movidos por um desejo compartilhado e um objetivo comum de pensar e discutir sobre uma Educação Física inserida no ambiente escolar e comprometida com um projeto de Educação democrático e inclusivo.

A luz dessas reflexões, se estabelecem relações e diálogos entre todos os participantes, reafirmando a cada ano o reconhecimento e a qualidade desse evento que se destaca no campo da Educação Física no Rio de Janeiro e com grande repercussão a nível regional e até nacional.

Para nós, dessa comissão de avaliação, o IV EnFEFE se colocou como um local onde as práticas que constituem o cotidiano dos educadores ganharam visibilidade nas escolhas dos temas, nos critérios de seleção dos temas livres e nas discussões, trazendo como marco a indissociabilidade teoria/prática no planejamento da Educação Física Escolar. Nesse sentido, caracteriza-se como um encontro importante no qual a multiplicidade dos sons emergem das vozes dos atores que constróem e reconstróem cotidianamente, num movimento dinâmico e dialético o fazer/pensar da escola. Sob essa ótica esse evento potencializou uma discussão sobre a heteregeoneidade, incorporando a diferença como uma característica positiva, abrindo possibilidades de mudanças.

Por compreendermos que a lógica que rege o EnFEFE, está pautada num projeto político definido, cujas bases estão na defesa e na luta por uma sociedade mais justa e solidária, entendemos que as palestras e os critérios de seleção dos trabalhos apresentados estavam coerentes com os objetivos propostos pela Comissão Organizadora, e relacionados à temática geral e as respectivas subtemáticas do evento, assim como os debates e as trocas de informações com o público presente.

Assim, querendo colaborar com esta forma de acontecer com que o EnFEFE vem desenvolvendo-se, levantamos algumas inquietações e sugestões para serem analisadas no desdobramento do próximo.

Considerando o crescente número de inscrições e as observações feitas nas fichas de avaliação geral do encontro, acreditamos que caberá a organização reelaborar as questões pertinentes ao tempo e a forma de apresentação dos trabalhos - a possibilidade de apresentar trabalhos no formato de painel pode ser um dos caminhos.

O pensar a relação teoria e prática também na dinâmica do evento - incluir oficinas e/ou mini-cursos podem ser maneiras de não reproduzir os locais e pessoas “que pensam e falam” (como predomina o pensamento sobre as universidades, os congressos, seminários, encontros) dos locais e pessoas “que executam” (como muitos pensam a escola básica, as dinâmicas de grupo, oficinas e mini-cursos).

Concluindo, cabe a nós parabenizar todos os profissionais do Departamento de Educação Física e Desportos da UFF, pela persistência e coragem de realizar um evento que nos encanta, ao mesmo tempo, pela simplicidade e pela capacidade de complexidade e riqueza que se fundamenta para desafiar o cenário político e educacional contemporâneo, rompendo com processos homogêneos e lineares para articular as diferenças em torno da elaboração de um projeto coletivo, implicado com uma Educação Física Escolar crítica e uma escola mais solidária.

A comissão de avaliação

Prof. Ms. Carlos Fernando Ferreira da Cunha

Profa. Martha Lenora Queiroz Copolillo

Profa. Ms. Rosa Malena de Araújo Carvalho

1. [↑](#endnote-ref-2)