



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Selau, Bento

O comportamento lúdico infantil em aulas de natação

Movimento, vol. VII, núm. 13, diciembre, 2000, pp. 52-60

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318299007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O comportamento lúdico infantil em aulas de natação

Bento Selau*

Resumo

O presente artigo tem como finalidade descrever os momentos de um trabalho que realizamos a respeito da análise do comportamento lúdico da criança no meio líquido, relacionado a um programa de ensino de natação. Analisa as principais teorias acerca do binômio desenvolvimento e aprendizagem, teorias do jogo e o comportamento infantil no meio líquido. A temática em questão pretende contribuir para que se repensem novas atividades para crianças na água.

Abstract

The present article aims to describe parts of a project about the analysis of the ludic behavior of children in the water, linked to a program to teach swimming. It analyses the main theories on the binomial growth and learning, theories of games and the behavior of children in the water. This article intends to help on reconsidering new activities for children in the water.

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DO ESTUDO

Este artigo de pesquisa tem por finalidade apresentar os momentos de um trabalho que realizamos no âmbito da iniciação científica, a respeito da análise do comportamento lúdico infantil em aulas de natação. As interpretações que fazemos do brincar infantil são sustentadas por um referencial teórico que apresentamos no decorrer.

Não é pretensão deste, prestar juízo de mérito sobre as práticas de ensino de natação usuais, que estão centradas na aprendizagem de

técnicas de nadar (crawl, costas, peito e borboleta), conforme Berlioux (1974), desde a década de 1970. Propomos-nos estudar o comportamento lúdico da criança inserida neste processo.

Quando mencionamos o comportamento lúdico, referimo-nos ao termo genérico insituito para as atividades de prazer, não racionalizado, sem competitividade, conforme Falkenbach (1998). Utilizamo-nos da palavra jogo durante este estudo, para nos referirmos ao brincar (predominante na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil), pois jogo, de acordo com Negrine (1994 A), é a utilização universal, inclusive nos estudos relacionados com as atividades lúdicas da infância.

A fim de que possamos desenvolver este trabalho se torna necessário que sejam estudados e confrontados com aspectos teóricos relacionados com a temática proposta. Assim, é importante que sejam desenvolvidos: (1) aspectos básicos pertinentes ao binômio desenvolvimento-aprendizagem da criança (uma vez que o estudo será em um ambiente formativo de ensino-aprendizagem em natação); (2) as principais teorias que falam do jogo infantil; (3) as atividades lúdicas na água; (4) a descrição dos aspectos metodológicos que foram utilizados para a investigação; (5) a análise da atividade lúdica infantil no meio líquido.

Enfim, se busca através destes estudos, contribuir com os conhecimentos desenvolvidos a preencher uma lacuna, que persiste nos processos de ensino-aprendizagem na água voltados para crianças em idade pré-escolar, que é a da atividade lúdica.

INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Para que se faça uma análise coerente a respeito da atividade lúdica infantil no meio líquido, é necessário que se conheçam as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança em idade escolar, considerando, para tal, o pensa-

Sobre o Esporte para Crianças e Jovens

Adroaldo Gaya*

As PRIMEIRAS PALAVRAS

As primeiras palavras são de parabéns à Revista Movimento. O tema proposto para debate em sua edição de nº 12, *O Esporte na Escola e o Esporte de Rendimento*¹, configura-se como atual e de muita relevância. Está a comprovar as discussões que ocorrem no país sobre a necessidade da constituição de uma política de esportes que tem sido estimulada pelo Ministério de Esportes e Turismo (MET) do Governo Federal e pela própria Assembléia da República, entre outras instituições representativas de nossa sociedade. Ressalte-se no âmbito do MET a criação de uma Câmara Setorial sobre o Esporte e nela a formação de um grupo especial cuja meta configura-se na preocupação em definir rumos para o esporte de crianças e jovens.

Evidentemente a Revista Movimento ao proporcionar tal debate em sua sessão Temas Polêmicos, na expectativa de que possamos contar com a participação de vários pesquisadores e estudiosos das diversas áreas das ciências do esporte e da educação física, presta efetivo serviço a comunidade esportiva na medida em que estará colaboran-

do para a qualificação das discussões que poderão orientar os rumos do esporte no Brasil.

Sobre o debate que agora tem início afirmo que foi com a devida atenção que li e reli os textos de Elenor Kunz e Vai ter Bracht. Evidentemente temos algumas diferenças conceituais sobre a forma como fizemos a leitura do significado do esporte como fenômeno social e, por conseguinte, como tratá-lo como conteúdo pedagógico. Todavia, no ensaio que ora introduzo não tenho a intenção de esgrimir diretamente contra seus argumentos. Entretanto, será inevitável que em algumas passagens eu deva sublinhar algumas diferenças e defender-me de algumas estocadas que principalmente a espada de Valter Bracht desferiu com agilidade sobre algumas das concepções teóricas sobre as quais divergimos. É claro, sempre pautado por uma linha ética que pressupõe indiscutível respeito pessoal e alta consideração acadêmica. Não gostaria de ver repetido nestes Temas Polêmicos ataques pessoais e desrespeito a instituições como ocorreu lamentavelmente em outra oportunidade².

Entendo, que devo aprovei-

tar este espaço para expressar de forma mais clara possível minhas convicções, meu entendimento e minhas crenças sobre o conhecimento referente ao esporte de crianças e jovens com o intuito de oferecer aos leitores da Movimento alternativa de interpretá-lo para além daquelas já tão repetidamente descritas em nossas revistas e anuncias das nos inúmeros congressos e simpósios pelo Brasil.

Por fim, nessas primeiras palavras introdutórias, a revelia dos editores da revista³, gostaria de convidar outros estudiosos e não só brasileiros, a participar desse promissor debate. São tantos professores e pesquisadores com quem pude conversar ao longo do tempo em encontros fraternos e de muita riqueza intelectual que com suas idéias claras, embora divergentes das visões mais ou menos hegemônicas que se estabeleceram no Brasil, evitam participar de debates como esse. Com isso, deixam de colaborar efetivamente para construção de um quadro teórico passível de traduzir os muitos significados do esporte. Aliás, como afirma Jorge Bento, o esporte é polissêmico e polimorfo, portanto, como pretendo demonstrar à frente, não pode ser apreendido em sua complexidade de formas e sentidos por uma qualquer teoria unificadora seja ela de cunho científico, filosófico ou ideológico.

Defendo esta tese no início do ensaio. Vou utilizar-me de

um texto cujo o título é: *O Jogo de Bola entre os Espelhos*. Através desta analogia tento demonstrar que todo o conhecimento sobre o esporte (e não só) pode ter pretensão de validade. Todavia, seja como for, este conhecimento representará sempre uma visão parcial do fenômeno maior. Jamais interpretará a realidade em todo o seu significado. De outra maneira poderíamos dizer que é evidente que qualquer disciplina das ciências do esporte pode constituir subsídios¹ para a compreensão deste fenômeno da cultura corporal. A fisiologia, a biomecânica, a bioquímica, a psicologia, a antropologia a sociologia, etc, enfim qualquer área de estudo científico tem sua legitimidade efetiva para colaborar com o edifício teórico sobre o esporte. Mas, tenho claro, nenhuma delas isoladamente tem legitimidade para requerer para si a hegemonia do discurso.

Afirmo, através do texto, que já não acredito em qualquer discurso unificador sobre o esporte (e não só). Não creio na(s) Ciência(s) do Esporte(s), não vejo a possibilidade de sucesso nas tentativas interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares no intuito do discurso unificador capaz de apreender sentido plural do esporte. Por isto, entendo como necessário relativizar seu discurso no tempo e no espaço de cada olhar disciplinar e com isso conceber sua pluralidade de significados.

Na segunda parte do ensaio trato da relação possível entre uma provável essência singular inerente às práticas esportivas e os sentidos ou significados múltiplos atribuídos por seus praticantes. Retorno ao tema⁴ tendo em vista: (a) a sua relevância como pensamento introdutório a filosofia do esporte; (b) sua possibilidade em viabilizar uma epistemologia que supere o realismo científico⁵ predominante nas ciências do esporte em prol de um realismo representativo⁶. Uma forma moderada de relativismo epistemológico onde se perceba que o conhecimento se constitui numa representação ou modelo (mais ou menos isomórfico) do real, mas não se confunde com o real; (c) a perspectiva capaz de colaborar para uma compreensão mais abrangente sobre a convivência possível do esporte na escola e o esporte de rendimento para crianças e jovens; e, (d) em relação aos textos introdutórios do presente debate, contestar a apressada avaliação de Valter Bracht que em seu artigo classifica o discurso sobre a essência do esporte como sendo "*Esta visão tosca (...)*"(p. XVI).

COM A PERMISSÃO DE DOIS MESTRES PORTUGUESES

Certamente parte do que aqui escrevo tem forte influência de dois pensadores portugueses. São dois, entre tantos intelectuais portugueses, que muito admiro e com quem muito aprendi. Leonar-

do Coimbra e Boa ventura de Sousa Santos. Leonardo Coimbra: filósofo, pedagogo e político. Mentor da filosofia criacionista e que viveu até a primeira metade do século passado. Sousa Santos: sociólogo, epistemólogo, político. Prestigiado professor da Universidade de Coimbra que tem exercido significativa influência no pensamento contemporâneo a partir à sua *abordagem autodenominada pós-moderna de oposição*,

"(...) onde se articula a crítica da modernidade com a crítica da teoria crítica da modernidade. Teoria que pretende configurar-se na consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por eles" (Santos, 2000, p.37).

Ocorre que ambos, por motivos diferentes, utilizaram-se dos espelhos como objetos para criar uma imagem metafórica por demais interessante para explicitar suas idéias. Leonardo Coimbra ao tratar da origem do conhecimento refere:

"Para o problema do conhecimento pode dar-se fundamentalmente dois tipos de solução: a da consciência passiva e conformada ao mundo e a consciência ativa e informada do mundo. Em qualquer dos casos é o conhecimento um maravilhoso espelho do Mundo, pois em qualquer dos casos é o Mundo dado à consciência que ou o repete ou o cria." (Patrício, 1992, p. 197)⁷.

Sousa Santos para caracterizar as sociedades sugere:

"(...), as sociedades são a imagem que têm de si vistas nos espelhos que constróem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. São espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade. Uma sociedade sem espelhos é uma sociedade aterrorizada pelo seu próprio terror." (Santos, 2000, p.47).

O pensamento de Leonardo Coimbra conheci através das aulas, conferências e da tese de doutoramento do filósofo, pedagogo e político humanista Manuel Ferreira Patrício. Homem das terras do Alentejo. Professor da Universidade de Évora, teórico e militante político em prol da educação. Pesquisador que construiu em sua cidade uma concepção de educação verdadeiramente cidadã. A Escola Cultural, como foi denominada por seu criador, é uma escola que integra o currículo formal, o currículo cultural e linda, promove a integração entre ambos numa prática comunitária solidária e participativa.⁸

Boaventura de Sousa Santos, conheci através do meu querido amigo e professor da Universidade do Porto Antônio Texeira Marques quando saboreávamos um bacalhau na brasa na Cantina do Carlos em Coimbra. Na margem oposta ao Rio Mondego, aolado da Associação Acadêmica de Coimbra e de onde se avista, no outro lado do rio, ao alto os prédios milenares desta prestigiada Universida-

Conhecia até então o Prof. Boaventura⁹, de suas crônicas cáusticas levadas ao ar em edições semanais pelo rádio. Também por sua militância política como participante de um movimento de vanguarda denominado de Política XXI que pela sua relevância muito seguidamente estava presente nos programas da televisão portuguesa. Preocupado na época com estudos de ordem epistemológica na qual desenvolvia minha tese de doutorado, evidentemente foram marcantes os livros de Sousa Santos: Um Discurso sobre as Ciências e Por uma Ciência Pós-Moderna, a que vieram somar-se mais tarde Pela Mão de Alice e, recentemente, A Crítica da Razão Indolente.

Apresentado por deferência de Antônio Marques, conversamos sobre política, epistemologia e sobre um amigo comum que tínhamos em Porto Alegre¹⁰. Sabendo que estaríamos na capital gaúcha meses adiante marcamos um reencontro. Foi o primeiro de tantos outros.

Pois bem, com a devida permissão desses dois intelectuais portugueses, vou utilizar-me dos espelhos como uma imagem de retórica para introduzir meus argumentos de ordem epistemológica na primeira parte deste debate sobre o esporte na escola e o esporte de rendimento. Afinal:

"O problema filosófico fundamental é problema do conhecimento. Ser o problema filosófico fundamental significa que é o

problema que serve de fundamento a todos os outros, que é o problema a partir do qual todos os problemas filosóficos se põem" (Patrício, 1992, p.195).

O JOGO DE BOLA ENTRE OS ESPELHOS

Viajava pelas estradas do interior do Rio Grande do Sul. Dirigia com cuidado. Não havia pressa. Afinal, eu tinha tempo. Meu compromisso com a Universidade de Santa Cruz do Sul era à noite. Desfrutava à paisagem muito verde dos campos do Vale do Rio Pardo. Campos cobertos por plantações de fumo, outros com pastagens habitados por gado de leite, ovelhas, alguns cavalos e pássaros. Pássaros entre os quais se destacavam alguns que com sua plumagem branca contrastavam com o verde do campo. É uma paisagem acolhedora e que transmite tranquilidade, serenidade e, da mesma maneira, traduz a força da mão trabalhadora do homem do campo.

No serpentejar da estrada em cada curva a imagem se renova. De tempos em tempos, minha atenção voltava-se para as escolas rurais. Escolas em prédio térreo de alvenaria. Prédios simples normalmente pintado de branco e com um letreiro em preto que lhes dava nome próprio.

Me interrogo: Como será a educação física das crianças que freqüentam essas escolas? Como se efetiva sua cultura esportiva? Percebo que talvez a resposta estivesse no próprio

caminho que percorria. Lembrei que passara por vários campos de futebol. Uns meio inclinados morro acima; outros habitados por animais que pastavam calmamente; outros em baixadas que certamente se enchem de água durante o período das chuvas; outros com alguns obstáculos naturais próximo a marca do escaleiro ou das linhas laterais. Mas são campos de futebol, as goleiras o identificavam. Embora as traves fossem de bambú, de troncos de eucaliptos jovens, de resto de madeiras; alguns sem a travessão superior, outros, mais sofisticados, até com redes,... eram campos de futebol.

Lembrei ainda que cruzara por duas pistas de cancha reta (corridas de cavalo), um parque de rodeios e um belo ginásio municipal de esportes. Ao longo da estrada, principalmente próximo às cidades mais urbanizadas, homens e mulheres com roupas esportivas faziam seu *jogging* e outros tantos pedalavam suas bicicletas. É evidente, o esporte estava presente em suas vidas. Mas qual seria o papel da escola neste universo da cultura esportiva? Efetivamente não saberia responder, mas reconheço seria uma tarefa importante a ser investigada.

Mas vou me deter noutra paisagem que avistei num fundo de campo junto à estrada. Lá estavam um grupo de 5 ou 6, talvez 7 ou 8 meninos e meninas jogando bola. Com uma corda amarrada entre duas canas de bambu, certa-

mente jogavam voleibol. Deixei-os para trás não sem antes dar mais uma "olhadela" pelo espelho retrovisor esquerdo de meu carro. Lá estava a imagem próxima e nítida. Olhei novamente, desta vez pelo retrovisor direito. A imagem, já mostrava o vôlei das crianças mais longe toda vez, a visão era mais panorâmica que a anterior. Retornei ao espelho esquerdo. Bem, para minha surpresa as crianças estavam mais próximas, embora com o carro em movimento. Pelo espelho interior a imagem era semelhante a do espelho esquerdo todavia, não era a mesma do espelho direito.

Tecnicamente nada de estranho pois as diferenças eram explicadas no próprio manual do carro:

"A lente do espelho retrovisor direito é parabólica e aumenta o campo de visão. No entanto, diminui o tamanho da imagem dando a impressão que o objeto refletido está mais longe que o real".

Posteriormente, já quando planejava escrever este ensaio, um amigo muito estimado, professor de física me explicou com detalhes as leis da ótica e como se podem formar as imagens reais nos espelhos côncavos e as virtuais em espelhos convexos. Discutimos também sobre o conceito operacional de imagem real passíveis de serem produzidas por espelhos côncavos utilizadas no ensino da física. Terá este conceito de imagem real a propriedade de traduzir de fato a realidade?

É a partir desta questão que inicia minhas reflexões. Trata-se do problema do conhecimento. Afinal, é através dos nossos discursos que tentamos traduzir, descrever ou interpretar o mundo real. É através de nosso verbo que tentamos descrever ou interpretar sobre o significado real do esporte. É também pelas palavras que vemos no esporte realidades convergentes ou divergentes.

Mas nossos discursos sobre o real assemelham-se a imagens verdadeiramente reais ou são imagens virtuais? Olhamos através de espelhos côncavos ou convexos? O que nos garante que a nossa verdade (ou o nosso real) coincide com a essência¹¹ do fenômeno que observamos?

E sendo assim, quais os critérios que podem atribuir a intelectuais isoladamente ou a coletivos de autores a convicção de que são detentores dos discursos capazes de expressar a realidade de qualquer fenômeno, seja natural ou social? Que critério atribuímos ao nosso discurso para descrever o esporte? Não seriam esses critérios os espelhos sobre os quais vemos o real? Todavia, quem nos garante que, para além da perspectiva do empirismo puro, o espelho (mesmo o côncavo¹²) seja capaz de traduzir o real?

Vamos imaginar a mesma viagem até Santa Cruz do Sul. Portanto, o mesmo trajeto, os mesmos campos, as mesmas escolas e o mesmo jogo de

vôlei das crianças. Desta feita vamos repetir o passeio acompanhados de colegas cujo o interesse em estudar o esporte originam-se em áreas diversas das ciências do esporte.

Façamos a primeira viagem acompanhados do Álvaro Oliveira, Jorge Pinto Ribeiro, Cláudio Gil Soares, Turíbio Leite e Manoel Costa. Apenas alguns representantes dos muitos estudiosos da fisiologia do esporte em nosso país. Pois, é provável que a descrição do jogo de vôlei das crianças se desse por aspectos referentes a rotas metabólicas, os processos de contração muscular, a bioquímica, os radicais livres, etc. Indiscutivelmente tais descrições constituiriam um quadro isomórfico¹³ da realidade. Quem sabe com esse grupo não constituíramos uma hipótese inovadora? Uma hipótese rica capaz de sugerir interpretações passíveis de constituir-se em subsídios de relevância para orientar teorias pedagógicas no âmbito da educação física ou do esporte de crianças e jovens? Mas é claro, tal teoria seria descrita a partir dos espelhos da fisiologia do exercício.

E se viajássemos com o Guimarães, Amadio, Luiz Carlos Bolli, Luiz Alberto, neste ensaio representantes do conjunto de pesquisadores de nossa biomecânica. Seria inevitável que a descrição do *jogo* das crianças seria sobre as técnicas, a eficácia dos movimentos, a cinética e a

cinemática. Talvez, se estivesse presente o Aluízio até descreveríamos sobre a adequação dos calçados em relação ao tipo de piso e altura da cesta (rede). Mas o discurso não deixaria de ser sobre as crianças que jogam vôlei, evidentemente na ótica dos espelhos da biomecânica. A descrição seria da mesma forma isomórfica à realidade e, sem dúvida, poderia fornecer importante subsídio para a pedagogia do esporte.

Troquemos os companheiros de viagem. Agora nos acompanham o Petersen, o Go Tani, os casais Canfield e Krug, os representantes da aprendizagem e do desenvolvimento motora. A descrição talvez seria realizada a partir de um debate sobre a teoria dos sistema dinâmicos. E se acaso estivesse nos acompanhando o Ruy Krebs, não escaparíamos de inserir na descrição referências a teoria ecológica de Bronffrenbrenner. Evidentemente, teríamos uma descrição isomórfica à realidade com sua devida importância para as ciências do esporte em geral e para a pedagogia do esporte em especial, mas seria uma descrição efetivada pelo espelho da aprendizagem ou do desenvolvimento motor.

Vamos a Santa Cruz acompanhado do Barbanti, do Francisco Martins, do Carlos Gomes, do Nahas e dos Guedes. A descrição possivelmente estaria centrada a partir do espelho de treinamento esportivo ou da aptidão física. Te-

ríamos visões sobre o planejamento e programas de treino para crianças e jovens. É possível algum debate sobre aptidão física referenciada à saúde ou ao desempenho esportivo. Mas, não há dúvidas ganharíamos muito com a descrição do jogo de vôlei das crianças do Vale do Rio Pardo pela ótica do treinamento esportivo.

Nesta mesma linha de raciocínio, certamente as ciências do esporte e sua pedagogia ganhariam muitos subsídios com a descrição do jogo de vôlei das crianças de nossa história pelo espelho da psicologia. Benno Becker Jr., João Batista Freire, Dietmar Samulsky, Pablo Greco poderiam viajar nesta estrada que de Porto Alegre nos leva à Santa Cruz e nos leva a imaginar o jogo de vôlei das crianças do Vale Verde. Da Silvana Goellner, do Alberto Reppold Filho, do Lamartine DaCosta, do Vitor Marinho, sem dúvida, teríamos a descrição referenciada à história. Do Vicente Molina Neto, do Marco Stigger, do Lovisollo obteríamos uma descrição antropológica e social. E, sem dúvida, todas elas seriam ricas em detalhes e capazes de subsidiar teorias relevantes às ciências do esporte.

Em síntese, teríamos discursos diversos sobre o esporte. Todos eles, dependendo do rigor de suas análises, capazes de traduzir ou interpretar determinado ângulo do jogo das crianças do Vale Verde. Poderiam efetivamente pro-

duzir teorias capazes de intervir para melhorar a qualidade do jogo. Mas, por outro lado, tenho a plena convicção que nenhum desses discursos seria capaz de apreender todos os significados desta prática humana. Afinal, as próprias crianças jogam sem qualquer necessidade de explicação científica.

Não obstante, deixo claro. Não assumo posição de ceticismo em relação ao conhecimento científico. Não compartilho com a visão do companheiro Elenor Kunz. Entendo que, enquanto professores e pesquisadores do esporte, temos o compromisso de produzir conhecimentos em formas de teoria. Do mesmo modo, tenho a convicção que o código de leitura do real proposto pela ciência é efetivamente útil para descrever determinados aspectos das práticas esportivas. Repito, certamente não poderá explicá-lo em sua totalidade mas, não duvido de sua capacidade em criar modelos diversos mais ou menos isomórficos à realidade que nos permite descrevê-lo, interpretá-lo e sobre ele intervir.

Aliás não acredito em qualquer pretensão de teorias unificadoras. Não creio, por exemplo, que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade ou qualquer coisa do gênero possa cumprir a promessa de uma teoria geral sobre o esporte. Enfim, como já referi na introdução, já não creio mais na possibilidade da(s) ciênci(a)s do esporte

com discurso unificador sobre o esporte¹⁴.

Mas, não obstante, propõo como uma das hipóteses para conduzir o presente debate, a idéia de que está na pretensão unificadora do discurso científico ou na tentativa de tornar determinado discurso científico hegemônico a pedra de toque de tantas desavenças teóricas.

Em outras palavras o problema parece ser o fato de que não relativizamos o alcance dos resultados de nossas pesquisas e de nossos discursos. Do conjunto de espelhos que refletem a realidade queremos sempre que o nosso seja o que refletia a imagem real. No entanto, não percebemos como afirma Boaventura de Sousa Santos que:

"Quanto maior é o uso de um dado espelho e quanto mais importante é esse uso, maior é a probabilidade de que ele adquira vida própria. Quando isso acontece, em vez da sociedade (em nosso caso o esporte) se ver refletida no espelho, é o espelho a pretender que a sociedade (o esporte) o reflita". (Santos, 2000,p.48).

Permitam um exemplo. Destarte a relevância indiscutível dessas descrições disciplinares sobre o esporte que descrevemos nas linhas anteriores, em nosso país um grupo importante de pensadores muito qualificados utiliza um espelho especial por onde refletem sua visão sobre a realidade. Tratam de temas ligados à educação física e ciências do esporte através de um

espelho panorâmico que lhes permite tudo assistir e sobre quase tudo apontar insuficiências. É o espelho que reflete os diversos discursos sobre a ótica da chamada teoria crítica (no texto de Valter identificada como pedagogia crítica ou sociologia crítica, p. XVII). É incrível, pois a partir desse espelho todas as outras descrições são reduzidas de importância. Tornam-se biologicistas, desenvolvimentistas, tecnicistas, a-históricas, simplistas, toscas, etc. Enfim, todos os outros espelhos são convexos e apenas refletem a imagem virtual. Somente a sociologia crítica¹⁵ é o espelho côncavo que permite ver a imagem real. É uma espécie de espelho "super-ego"¹⁶.

Mas, num breve contraponto cito novamente Boaventura de Sousa Santos:

"Uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável. Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância." (Santos, 2000,p. 29)

O que quero evidenciar neste ensaio é a necessidade de que sejamos prudentes sobre a possibilidade do conhecimento e que consideremos as limitações humanas inerentes ao ato de conhecer. Por isto, insisto numa perspectiva epistemológica que supere o

realismo absoluto. Ou seja, tomemos a consciência que o nosso discurso científico não reflete o real na sua essência. Tal essência é sempre inattingível. Poderemos abstrair discursos sobre ela, mas jamais vamos ter a certeza se em algum dia estivemos se quer perto dela.

Sugiro que se pense a partir de Leonardo Coimbra, para quem o conhecimento representa "A criação ideal da realidade concreta" (Patrício, 1992, p. 196). Ou seja, há uma realidade concreta, há um mundo real em nossa volta. A fome, a miséria, o desemprego, tal como o jogo de bola das crianças do Vale Verde, são reais. Não são imagens virtuais. Mas vamos relativizar nossos discursos. Vamos crer que ele se constitui como uma criação de nossa idéia sobre esta realidade e que, portanto, não se confunde com ela. Assim como era real o jogo das crianças, qualquer de nossas descrições entre espelhos será sempre um modelo teórico sobre o real, mas que não se confunde com ele.

Ora, se pretendemos um debate profícuo sobre o esporte na escola e esporte de rendimento deveremos, necessariamente, deixar de lado os fundamentalismos de qualquer origem. Portanto, que participem do debate fisiologistas, biomecânicos, bioquímicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos, pedagogos, etc. Todos, com seus muitos espelhos,

certamente vão nos permitir ter imagens múltiplas, da mesma forma como são múltiplos o significados e sentidos do esporte.

A PLURALIDADE DE SENTIDOS E A POSSIBILIDADE DO DEBATE FILOSÓFICO SOBRE A ESSÊNCIA DO ESPORTE

Tenho reafirmado em trabalhos anteriores (Gaya 1994¹⁷; Gaya, Campos & Balbinotte 2000¹⁸), na linha de argumentos sugeridos por Jorge Bento¹⁹, o conceito de esporte plural. Entendo que as práticas esportivas através de suas diferenciadas formas de expressão propiciam diversos sentidos ou significados que diferem a partir dos objetivos, dos sentidos e das necessidades atribuídas por seus praticantes. Tenho referido pelo menos quatro expressões para as práticas esportivas. O esporte de excelência²⁰; o esporte escolar, o esporte de lazer e o esporte de reabilitação e reeducação. Neste ensaio, coerente com o debate proposto pela Movimento, vou me deter nos dois primeiros significados. Trato portanto do esporte de excelência e do esporte na escola no âmbito específico das práticas referenciadas a crianças e jovens.

O Esporte de Excelência para crianças e jovens. Alguns pontos de vista para estimular o debate

Tenho a convicção que grande parte das desavenças

entre idéias favoráveis e contrárias ao esporte de excelência para crianças e jovens decorrem da dificuldade de comunicação entre os contendores. A falta de consenso quando se define o esporte de excelência ou de alto rendimento tem motivado interpretações muito diversas o que acaba por proporcionar um debate entre estudiosos que usam as mesmas palavras, todavia com significados distintos.

Evidentemente, não sou ingênuo ao ponto de não perceber que esta confusão de conceitos serve para muitos de nossos colegas. Provavelmente, não seria politicamente correto para alguns nomes de destaque na educação física brasileira, abandonar discursos fundamentalistas que agregam em torno de si um conjunto alargado de estudantes e profissionais cujo o sectarismo ideológico sempre estará acima de qualquer interesse teórico mais alargado.

Sobre o esporte de excelência, tenho assumido a definição proposta por DaCosta²¹. O esporte de excelência é uma expressão na qual predominam aspectos parciais do comportamento corporal e motor, objetiváveis e mensuráveis. *Expressão corporal e motora em que se evidencia um fluxo contínuo de ações com comportamentos ordenados e estáveis, aos quais se aplicam os propósitos fundamentais de padronização, sincronização e maximização* (1987, p.3).

O que pretendo sublinhar na definição de Lamartine Pereira DaCosta é que o esporte de excelência, mesmo relacionando a crianças e jovens, tem objetivos bem definidos. Entre outros ele enfatiza a maximização de desempenho. Ora, em sendo assim é exatamente esta característica que o torna inadequado para constituir-se como conteúdo da educação física escolar. O esporte de excelência é regido por princípios pedagógicos referenciados ao treino esportivo.

Não obstante, e aqui situo provavelmente uma de minhas divergências com Bracht e Kunz, entendo que o esporte de excelência não deixa de proporcionar a seus praticantes mais jovens aspectos de alto sentido formativo e educacional. Mas, em nosso meio acadêmico predomina o olhar a partir do espelho quase sempre sectário de uma teoria crítica que maximiza os excessos e, simplesmente, deixa de reconhecer aspecto positivo que esta prática pode oferecer.

Da mesma forma, é interessante vincar que muitas das críticas oriundas desta linha de pensamento, não apresentam quaisquer argumentos empíricos oriundos de investigações cujo o critério de validade científica lhes confira crédito. É de se observar os próprios textos anexados ao ensaio de Bracht. São ensaios, reflexões, ponto de vistas, tais como o que ora publico. Tem sua importância, mas não de-

vem ser tomados como modelos isomórficos da realidade a ponto de permitirem conclusões peremptórias.

Outro ponto de vista que proponho ao debate é o fato de que o discurso crítico ao qual me refiro sobre o esporte de excelência não delimita com clareza os critérios que situam determinada prática esportiva como sendo efetivamente de rendimento. Se não vejamos: uma criança ou jovem que participa de uma escolinha esportiva duas ou três horas por semana, ou um jovem tenista que pratica seu esporte diariamente podem ser considerados como praticantes de esporte de excelência ou de alto rendimento? Podemos considerar atletas de jogos escolares em geral como atletas participantes de esporte de excelência? Enfim, tais discursos que anunciam possíveis prejuízos a valores fundamentais da saúde física, psicológica e social dos mais jovens envolvidos com o esporte de rendimento estão adequados ao quadro real das práticas esportivas desses jovens? É evidente que quanto maior for a carga de treino, maior é o risco de surgirem problemas diversos e de várias origens. Mas, isto seria motivo para excluir a prática esportiva de rendimento para crianças e jovens? Ou, pelo contrário, seria motivo para que as pesquisas (a partir dos vários espelhos das ciências do esporte) pudessem ser orientadoras de uma prática pedagógica consistente que resguardasse nossos atletas

jovens de dificuldades desta ordem?

Às vezes custa a crer se em tantos discursos críticos que combatem de forma sectária o esporte de rendimento não está subjacente uma declaração de incompetência pedagógica quanto a forma de tratá-lo convenientemente. Se há desajustes e excessos nas práticas do esporte de rendimento (e realmente eles ocorrem), por que não tratamos de produzir conhecimentos capazes de adequá-lo às exigências biológicas, psicológicas e sociais inerentes aos diversos estágios de desenvolvimento da criança e jovens?

Incluo neste ensaio algumas reflexões sobre a questão do talento esportivo. Esta parece ser outra questão que causa desencontros freqüentes entre os pedagogos e sociólogos do esporte²². Ora os estudos nesta área já são muito desenvolvido internacionalmente (e não só na área esportiva)²³ o nos permite superar alguns pré-conceitos.

Talento, conforme o Novo Dicionário Aurélio (p.1348), advém do latim *talentu* que significa peso e moeda de ouro da antigüidade grega e romana. Decorrente de sua evolução semântica, talento configurou-se com o significado de algo raro e valioso no domínio intelectual ou artístico ou, ainda, como aptidão natural ou habilidade adquirida (Maia, 1997).

Na área do desporto, como

refere Borms (1997), um talento esportivo pode ser definido como um indivíduo que, num determinado estágio de desenvolvimento, dispõe de certas características somáticas, funcionais, psicológicas e de envolvimento social que o capacita, com uma grande probabilidade de acerto, para altas performances em determinadas disciplinas esportivas.

Não obstante a adequada caracterização do fenômeno, o que devemos considerar é que nesta definição está implícito um sentido de acompanhamento, de monitorização ou de avaliação, um sentido de processo do que tange ao desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, psicológicas e sociais dessas crianças e jovens que permitem com algum grau de confiabilidade prever performances futuras (a detecção do talento). Portanto, esta não é uma questão que possa ser tratada no âmbito da educação física escolar. É ingênuo o pensamento que atribui a educação física escolar a possibilidade de detectar talentos. Assim tornam-se improcedentes as críticas neste sentido. Engana-se quem entende que identificar entre os alunos da classe de educação física aquele que salta ou arremessa mais longe ou mais alto, corre, pedala ou nada mais rápido ou por mais tempo, ou aquele que acerta o alvo, ou joga com maior habilidade em determinado momento de seu desenvolvimento, possa se constituir na finalidade de

uma estratégia de talentos esportivos.

Outro aspecto a ser considerado é que um talento esportivo detém qualidades que não estão ao alcance de qualquer simples mortal. Para que se tenha idéia sobre sua excepcionalidade, estudos realizados nos países do leste europeu mostram que os talentos esportivos constituem-se na proporção de 1 a cada 10.000 jovens que se iniciam nas práticas esportivas. Ora, por esses argumentos, torna-se evidente que atribuir a educação física escolar a tarefa sobre a identificação de talentos esportivos é algo despropositado.

Sobre o texto de Valter Bracht devo registrar minha discordância sobre o parágrafo que transcrevo:

"No esporte de rendimento as ações são julgadas pelo seu resultado final, a performance esportiva mensurada/valorizada em função do código binário da vitória-derrota. Os meios em: pregados no treinamento, o próprio treinamento, tudo é medido pelo resultado final. A própria prática, o processo, a fruição do jogo não assumem importância significativa para o sistema." (p.XVI, 1^a coluna no 2º parágrafo).

Prezado companheiro, permita-me que lhe dirija diretamente esta crítica. Não faz parte do mundo real das práticas esportivas de rendimento tamanha dimensão ou obsessão pela vitória, ainda mais se tratamos do esporte de crianças e jovens. Qualquer pai, mãe, professor, treinador,

dirigente, atleta que tenha convivência em alguma comunidade esportiva sabe que o esporte de rendimento é uma escola de vida. Se apenas a vitória fosse objetivo final certamente não teríamos tantas crianças e jovens participando, pois é evidente que os vencedores constituem a minoria entre o universo dos atletas jovens.

Mesmo a perspectiva de vitória deixa de fazer sentido e normalmente frustra o vencedor quando o adversário não lhe impõe qualquer dificuldade. Tal fenômeno se observa no dia-a-dia dos campos de competição. O próprio treino, perde sentido se não houver um esforço envolvido na superação do adversário. Ganhar e perder são contingências do esporte, e talvez a sua prática seja a melhor forma de aprendermos a conviver com ambas as faces da disputa.

Não devemos esquecer, por outro lado, que esses jovens, diferentemente da maioria dos seus colegas da mesma idade e de nível econômico mais baixo, convivem em grupo com interesses comuns, compartilham ambientes sociais diversos. Viajam juntos, conhecem amigos novos em cada torneio, inclusive muitas vezes se hospedam em casa desses novos amigos, conhecem novas cidades, etc.

E, é importante que se diga, diferentemente do que muitos apregoam normalmente nossas crianças e jovens não são submetidos a cargas excessi-

vas de treino. Pelo contrário nossos estudos com participantes dos Jogos da Juventude e atletas jovens em várias modalidades esportivas sugerem que seus níveis de aptidão física referenciadas à saúde apresentam níveis satisfatórios, enquanto a maioria dos estudantes que apenas praticam a educação física escolar encontram-se em condições precárias.

Não reconhecer todo o conjunto de envolvimento social que ocorre no seio de uma comunidade esportiva e resumir o envolvimento no esporte de rendimento apenas na obsessão pela vitória constitui, meu caro Valter, uma visão irreal e que não se sustenta para quem minimamente mantém contato com o esporte de rendimento de crianças e jovens.

Por outro lado Valter, você que já foi pesquisador no âmbito do treinamento esportivo, sabe que os profissionais dessa área são competentes e a grande maioria desses nossos colegas estudam muito para tornar os programas de treino e as competições esportivas cada vez mais adequada às exigências do desenvolvimento físico, psicológico e social dos jovens atletas. Não obstante, você faz tábua rasa de todos eles quando julga-os nos limites de um profissional alienado a quem só interessa os resultados nas competições.

Enfim, sobre o esporte de rendimento para crianças e

jovens é preciso considerar como afirmam Marques e Oliveira:

"A configuração e os contornos da atividade de treino e de competição continuam a justificar reflexões profundas, uma intensa atividade de investigação. (...) Trata-se de promover um desporto em que os mais jovens sejam, mais do que objeto, o sujeito da prática." (Ibidem. P. 1)²⁴

Portanto, trata-se de investigar modelos de intervenção pedagógica que possam assegurar um elevado rendimento esportivo sem pôr em causa o desenvolvimento e os valores fundamentais da saúde - física, psicológica e social - de nossas crianças e jovens.

Esporte na escola como conteúdo da educação física ou como disciplina do currículo complementar

Ao tratar do esporte na escola, mais uma vez ponho em destaque alguns pontos sobre os quais tenho divergências com meus companheiros Eleonor Kunz e Valter Bracht. Talvez nosso principal ponto de discordância centre-se no fato de que eu não compartilhe da idéia de que o desporto como conteúdo da educação física escolar necessite ser reformulado. Não concordo com a idéia que para ensinar o esporte na escola tenhamos que minimizar suas categorias centrais como o rendimento e a competição. Não creio que essencialmente mude alguma coisa o fato de substi-

tuir o cronômetro para a medição do tempo de uma corrida de 30 metros por uma fita que amarrada ao cabelo exigirá uma determinada velocidade para que não toque ao solo (Kunz, 1994)²⁵.

Se concordamos que o esporte é uma expressão da cultura, assim como a pintura, as artes plásticas, a música. Porque devo subverter esta prática ao transportá-la para a escola? Na aprendizagem musical, seria necessário substituir o violino por um qualquer outro objeto, apenas por que o violino é utilizado na arte de excelência dos músicos da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre? Ora, se vamos ensinar atletismo, basquete ou handebol e, sendo possível, por que não utilizar os materiais apropriados? Ou será que nossos alunos não têm o direito de correr numa pista oficial, ou jogar numa quadra com tabelas, cestas, goleiras e bolas adequadas? Se o objetivo do esporte na escola é a apropriação da cultura esportiva porque devo redesenhar sua configuração?

É claro que percebo as intenções dos pedagogos orientados pela sociologia crítica. Eles entendem que não devem reproduzir um modelo de prática esportiva que é colado a um modelo social com o qual todos nós queremos distância. Mas, no meu entendimento o equívoco está em não perceber, aliás como refere Umberto Eco, *que há uma prática esportiva enquanto tal e um conjunto de discurso so-*

bre o esporte. Neste último, sobre o qual já são exercidos especulações e comércios, bolsas e transações, vendas e consumos decorrentes (1984, p.223)²⁶. Estes discursos sobre o esporte ocorrem em vários níveis. São apropriações sobre uma prática cujo o cerne é a própria prática corporal.

Vejamos um exemplo. A prática do futebol tem se mantido praticamente a mesma ao longo dos anos. Todavia, o futebol hoje é um negócio que envolve interesses financeiros, políticos e está ligado a grandes incorporações multinacionais. E, eu não tenho dúvidas, em reconhecer na sociologia crítica potencialidade para desvendar estas realidades. Mas, eu estou crente que ao desvelar os fenômenos discursivos inerentes aos mecanismos da sociedade moderna os sociólogos e pedagogos críticos da educação física brasileira imputaram sobre a efetiva prática esportiva em todos os níveis os valores críticos referentes as ideologias dominantes. Portanto, se o esporte é importante fenômeno social, e não podemos evitá-lo, então vamos transformá-lo para que não siga reproduzindo os valores perversos do modelo neoliberal. Enfim, através do espelho da sociologia se faz a leitura do esporte a partir de um discurso externo que é devidamente transferido para o fenômeno esportivo na sua totalidade.

Mas os resultados práticos são evidentes. Hoje inúmeros

professores nas escolas de nosso país não tem convicções claras de como trabalhar com o ensino dos esportes. Muitos deles deixam de fazê-lo. No entanto, nossas pesquisas realizadas com crianças de classes populares exibem o índice alarmante de aproximadamente 90% de crianças de 7 a 14 anos que não tiveram acesso a qualquer prática esportiva sistematizada. E, se considerarmos que a educação física se configura para muitos desses alunos como a única possibilidade da aprendizagem da cultura esportiva, será que estamos trilhando o caminho correto quando colocamos tantos óbices à prática esportiva na escola?

Não deixo de reconhecer alguns pontos convergentes em nossas visões. São procedentes muitas das críticas que são oferecidas pela sociologia e pedagogia crítica. Talvez a mais evidente é que se possa utilizar o esporte na escola na perspectiva da exclusão da maioria em prol dos mais talentosos. Sem meias palavras, que se utilize da educação física para o treinamento das equipes da escola. Não serei eu a negar que isto ainda ocorre com certa freqüência. Não tenho nenhuma dúvida que o esporte na escola seja como disciplina complementar ou como conteúdo da educação física tem objetivos distintos do esporte de excelência. Na escola, e aqui não vai nenhuma novidade, o esporte deve ser orientado pelo princípio do auto-rendimento. Onde todos tenham a oportu-

nidade para aprendê-lo e atingir os melhores níveis possíveis, se assim o desejarem.

Mais um tema polêmico. Sou adepto do esporte escolar como uma disciplina do currículo complementar. Entendo que à educação física cabe tratar da cultura corporal do movimento em sua maior amplitude. A dança, a ginástica, os jogos, a aptidão física referenciada à saúde, etc, devem ocupar espaço nos programas de educação física. Mas por outro lado, o esporte, como também a dança, pela sua importância cultural e social, assim como outras formas de expressão artística devem compor o currículo complementar. Mas sublinho, esta disciplina, não se confunde com a formação das equipes escolares, ela tem como objetivo multiplicar as aprendizagens das modalidades esportivas não possuindo qualquer caráter de exclusão por critério de performance. Seu objetivo é possibilitar o acesso das crianças às práticas esportivas formais.

Por fim, também entendo como possível e desejável, deste de que hajam condições, que seja incrementado nas escolas os clubes esportivos. Nesse caso, tais clubes reuniriam os alunos que tivessem interesse em participar do esporte de rendimento. As equipes representativas da escola, os atletas cujo o interesse seria o de participar de competições externas, etc. Afinal, quantas crianças das classes mais pobres têm acesso aos

clubes e escolinhas esportivas que oferecemos aos nossos filhos?

Sobre a essência do esporte

Recentemente em visita a Universidade do Porto conversávamos eu e o Prof. Lamartine Pereira DaCosta e o Prof. Alfredo Faria Jr. sobre sentidos, significados, funções e essência do esporte. Era uma noite fria e chuvosa e nós jantávamos na companhia do Marco Paulo Stigger que pela manhã havia defendido sua tese de doutoramento e onde se discutira sobre a questão da essência do esporte. Como já referi em trabalhos anteriores, creio que a evidência de que os homens ao longo da história e em todas as civilizações praticaram esporte ou algo muito próximo, designa uma necessidade ontológica que dá sentido à discussão sobre a natureza ou essência do esporte. Sobre alguns aspectos principais, concordamos, Lamartine e eu, assim é que volto ao tema. Não vou discorrer sobre minha hipótese essencialista. Mas reafirmo minha convicção na relevância deste debate.

Como já expressei em nota de roda-pé neste ensaio, me surpreendeu a crítica de Valter Bracht. Sua primeira intervenção oral neste sentido ocorreu em nosso debate na UNIMEP em Piracicaba, e agora surge por escrito na revista Movimento de forma mais forte. Valter, do meu ponto de vista,

se equivoca na interpretação que faz de meu texto em conjunto com Campos e Balbinotte. Falar em essência de um fenômeno não significa que se negue sua historicidade. Isto é tão elementar que pareceria desnecessário explicar. Mas, Valter interpretou diferente e nos acusa de olharmos mal. Nos acusa de olharmos com uma visão tosca que trabalha com o pressuposto de que o esporte é a-histórico. Conclusão falsa.

Na conversa com Lamartine, lhe ouvi fazer uma exposição a partir de como nas artes fora equacionado a questão do sentido e da função. Lembro que essas eram as expressões utilizadas. Lamartine afirmava que historicamente a humanidade sempre concedeu significado relevante às artes. Isto tinha, portanto, um sentido ontológico, mas a interpretação pessoal da obra de arte é funcional. Nem o autor nem ninguém poderia exercer o controle da função atribuída ao admirador ou ao crítico da obra de arte. Em outras palavras ela adquiria sentidos diversos.

Daí voltamos ao esporte, e por analogia, tentamos convergir em nossa análise. Ora, também ao esporte a humanidade atribuiu um sentido ontológico. Qual será? No momento não interessa, mas tal constatação abre o caminho para a discussão sobre a essência do esporte. Mas, além da essência os esportistas, tal como os artistas, dão sentidos

diferentes ao esporte. Eles lhe atribuem significados que são influenciados pela cultura de seu tempo. O esporte pode significar saúde, rendimento, lazer, etc. Está correto a afirmação de Valter quando sugere: *Assim, críticas ao esporte só podem ser endereçadas ao seu sendo. (sic) a como ele se apresenta historicamente.* Certo! A crítica deve ser atribuída ao sentido que assume o esporte nas diversas visões que lhe conferem seus praticantes (ou os seus falantes).

Mas o que não concordo é que Valter atribui um único significado ou sentido ao esporte a que ele chama de conceção hegemônica e aí o esporte empobrece e é nesta pobreza de sentidos que se estrutura grande parte do discurso crítico de Valter Bracht sobre o esporte.

Entendo, que o esporte, em seu sentido lato, é tão comum e familiar na história da sociedade humana que poderia parecer um tanto desnecessário e trivial explicá-lo em sua essência. Mas esta discussão sobre a essência se torna relevante, principalmente, porque presenciamos várias tentativas de reinterpretá-lo, recodificá-lo ou reinventá-lo, principalmente à luz de idéias auto-referenciadas como progressistas, humanistas ou revolucionárias. Todavia, são discursos a partir de visões que se refletem em espelhos diversos. Configuram-se, talvez, como caleidoscópios, onde conforme o movimento do objeto se percebe imagens diferentes.

Enfim, defendo a perspectiva de que devemos relativizar nossos discursos. Deixar para trás as tentativas de impor idéias hegemônicas, como se fossem verdades definitivas. Devemos desenvolver uma maior tolerância epistemológica e construirmos modelos isomórficos à realidade a partir das múltiplas abordagens disciplinares. Deixemos de lado a ilusão do conhecimento único. Aliás, diga-se de passagem, este é um modelo característico da modernidade. Modernidade cujo o modelo de regulação através principalmente do conhecimento científico, profundamente estruturado na filosofia positivista (com pretensão do discurso único), além de muito progresso e avanços tecnológicos incontestáveis, politicamente nos legou uma sociedade injusta para a maioria da população que habite este planeta.

Quem sabem façamos da solidariedade, da tolerância e da pluralidade de sentidos os pressupostos de uma nova atitude científica. Quem sabe, como sugere Boa ventura de Sousa Santos, estes princípios não configurem as bases de um paradigma emergente ou de uma epistemologia pós-moderna.

NOTAS

¹ Aqui, quero sublinhar que o debate proposto pela Revista Movimento foi Esporte na Escola e Esporte de Rendimento, e não como situa Valter Bracht em seu texto introdutório "(...) Es-

porte de rendimento na escola " p. XIV. Evidentemente é um debate diferente se proposto da forma como Valter apresentou. Não seguirei este caminho no presente ensaio.

² Refiro-me especificamente ao debate sobre "O que é Educação Física?" que ocorre nesta mesma revista.

³ Embora tenha a honra de ser um dos editores da Revista Movimento, aqui falo em meu nome pessoal.

⁴ Refiro retornar ao tema posto que já foi divulgado em 2 trabalhos publicados no Brasil e em 1 trabalho publicado em Portugal. Sendo que foi tema de debate entre Valter Bracht, Elenor Kunz, Ademir Gebara e eu próprio durante o I Congresso Científico Latino-Americano da FIEP, realizado em Piracicaba em 2000.

⁵ Cf. Sousa Santos, *A medida que o colapso da epistemologia realista se torna cada vez mais evidente, a relação entre fatos e teorias torna-se também cada vez mais complexa. Os fatos e as teorias representam simplesmente diferentes perspectivas e diferentes graus de visão dentro do mesmo campo epistemológico. Esta concepção é também mais compatível com a reconstrução retórica do conhecimento científico para o qual os fatos e as verdades (teóricas) são argumentos diferentes dentro do mesmo discurso.* (Santos, 2000, p.312)

⁶ Cf. Chalmers, A. *O que é a ciência, afinal?* São Paulo, Brasiliense, 1993.

⁷ A utilização do espelho enquanto imagem sobre a origem do conhecimento não se esgota nesta citação. Leonardo Coimbra discute as visões do empirismo puro a que denomina de "de calque da experiência" e o racionalismo puro onde "o real é o racional e só o racional é real" utilizando-se desta analogia. Ver. Patrício 1992, pl97.

⁸ Estive em Évora na realização de um dos Congresso da Escola

Cultural. Tive a oportunidade de presenciar as diversas oficinas, de ciências, de artes, de música (a orquestra da cidade, cujo maestro é o próprio Manuel Patrício), de dança que integram toda a comunidade escolar e da cidade (estudantes, pais, professores, etc). Foi um projeto piloto que se desenvolvia no âmbito dos debates sobre a reforma educacional em Portugal.

⁹ Boaventura de Sousa Santos foi muito noticiado na imprensa brasileira por ter argüido o Presidente Fernando Henrique Cardoso quando da solenidade de Doutor Honoris Causa que lhe foi atribuído pela Universidade de Coimbra. Da mesma forma foi noticiado pela imprensa por sua importante participação como conferencista do Fórum Social Mundial recentemente realizado em Porto Alegre de 25 a 30 de janeiro.

¹⁰ O amigo comum é o Prof. José Vicente Tavares dos Santos, sociólogo e estudioso sobre as questões da violência e atualmente diretor da Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Professor José Vicente foi, possivelmente, o principal articulador das relações de Boaventura de Sousa Santos com a UFRGS, onde inclusive proferiu Aula Magna e com a Administração Popular que governava o município de Porto Alegre.

¹ Voltando as críticas de Valter Bracht sobre a questão da essência expressa no que o autor denomina como equívoco/mal entendido 1 em seu texto à página XVI, recebo-a com espanto. Não me parece possível que um autor do nível de Valter Bracht possa interpretar como tosca uma discussão sobre a essência de fenômenos, sejam naturais ou humanos. É central na história da filosofia discussões, por exemplo: sobre a essência do homem, a essência do bem, do belo, do conhecimento, etc. E é evidente, contrariamente ao que sugere Valter, que discutir sobre a essên-

cia não elimina necessariamente o caráter histórico e social atribuído a qualquer fenômeno do conhecimento humano. Esta é uma visão precipitada, portanto me custa crer que Valter tenha sido suficientemente claro em sua crítica.

¹² E sabemos que não, posto que um espelho côncavo em deter minadas condições também produzirá imagens virtuais

¹³ Por quadro isomórfico da realidade entendemos que qualquer discurso científico (e não só) cria modelos sobre o real. Embora não traduzam o real em sua essência, todavia são capazes de explicitar mecanismos passíveis de intervir sobre o real. É uma perspectiva epistemológica que considero, na esteira de Atlan, como de um relativismo modulado, talvez um ideo-realismo como sugere Leonardo Coimbra, ou o realismo representativo como propõe Alan Chalmers.

¹⁴ Da mesma forma também não creio na ciência da motricidade humana, ou na ciência do movimento humano como discurso unificador de qualquer expressão da cultura corporal.

¹⁵ Sugiro sobre o tema a leitura do capítulo 6, A Ciência e a Sociologia do Conhecimento, do Livro A Fabricação da Ciência de Alan Chalmers. Chalmers, A. *A Fabricação da Ciência*. São Paulo, UNESP, 1994.

¹⁶ A teoria crítica parece agir como um espelho que reflete a imagem de outros espelhos. Mas, assim como um caleidoscópio,

provavelmente essas imagens se transformem conforme se manuseie o brinquedo.

¹⁷ Gaya, A .C. A *As ciências do desporto no espaço de língua portuguesa*. Porto, Universidade do Porto, 1994.

¹⁸ Gaya, A . CA; Campos, J. & Balbinotti, C. A . Esporte, História e cultura: Fundamentos de filosofia sobre a natureza do desporto. In. Moreira, W.W & Simões, R. *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba, UNIMEP, 2000, ps.III - 120.

¹⁹ Bento, J.O . Desporto, saúde e vida. Lisboa. Horizonte, 1991; Bento, J.O . *O outro lado do desporto*. Campo das letras, Porto, 1997; Bento, J.O . Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. In. *Boletim de Educação Física. Sociedade Portuguesa de Educação Física*. N° 17/18,1999, p. 11-16.

²⁰ Termo que considero mais adequado do que esporte de rendimento.

²¹ DaCosta, L.P *A reinvenção da educação física e desportos segundo paradigmas do lazer e da recreação*. Lisboa, DGD, 1987. p.3.

²² Devo confessar que sobre este tema mais uma vez me surpreende a posição apressada e pré-concebida de Valter Bracht. É um argumento que desqualifica o debate e nem de longe corresponde à verdade. Dentro do conjunto de 12 Centros de Excelência Esportiva que foram financiados pelo antigo INDES, apenas dois deles apresentam linhas de pesquisa sobre o talento esportivo. E ressalta-se que já o faziam muito antes da implantação dos referidos centros. Por outro lado, s.m.j. é uma acusação, inclusive desrespeitosa à Revista Movimento da UFRGS, que na opinião do autor do ensaio estaria se prestando a propor um debate com o intuito de legitimar o seu Centro de Excelência a partir da revalorização pedagógica do esporte de rendimento. (Cf. o texto de Bracht, p.XV primeira coluna).

apenas dois deles apresentam linhas de pesquisa sobre o talento esportivo. E ressalta-se que já o faziam muito antes da implantação dos referidos centros. Por outro lado, s.m.j. é uma acusação, inclusive desrespeitosa à Revista Movimento da UFRGS, que na opinião do autor do ensaio estaria se prestando a propor um debate com o intuito de legitimar o seu Centro de Excelência a partir da revalorização pedagógica do esporte de rendimento. (Cf. o texto de Bracht, p.XV primeira coluna).

²³ Assinale-se que os modelos matemáticos e metodológicos que são utilizados na área do esporte são provenientes principalmente da psicologia e são adotados em todas as áreas que buscam talentos. Das artes até o recrutamento de pessoal especializado para funções diversas.

²⁴ Marques, A .T. & Oliveira, J. *O treino e a competição dos mais jovens: rendimento versus saúde*. Texto inédito a ser publicado em obra conjunta entre USP e UP. 2001.

²⁵ Kunz, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Unijuí, 1994.

²⁶ Eco, U. *Viajem na irrealidade cotidiana*. 2^a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

*Adroaldo Gaya é Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto/Portugal e Professor titular da ESEF/UFRGS, (acgaya @ esef.ufrgs.br)

Desporto Educaional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas¹

Celi Nelza Zulke Taffarel*

Resumo

Analise critica do desporto educacional considerando as políticas públicas e as práticas pedagógicas dos professores.

INTRODUÇÃO

Para refletir criticamente sobre DESPORTO EDUCACIONAL², três são, no mínimo, as dimensões a serem levadas em consideração:

1. A Gênese e a atual caracterização hegemônica da Instituição Desporto em relação ao projeto histórico³ hegemônico;

2. A inclusão do Desporto e suas finalidades no Sistema Educacional às políticas públicas de perfil neoliberal formuladas e implementadas nas duas últimas décadas;

3. As práticas pedagógicas dos professores no trato com o conteúdo de ensino desporto nos currículos das escolas públicas - a busca da REINVENÇÃO DO ESPORTE.

As possibilidades de abordar o tema problematizando-o - seja no traçar ou retraçar a gênese do desporto ou, na análise das políticas públicas e

das práticas pedagógicas -, decorrem, de um lado, dos severos questionamentos à Instituição Desportiva - seja pelo seu alto grau de corrupção, alienação, desumanização, quanto pelo seu contraditório potencial educativo⁴ - e, de outro, das necessidades históricas impostas pelas contingências de um processo civilizatório colapsado pela tendências à destruição e degeneração de um sistema econômico autofágico que destrói trabalho e trabalhador, esgotando possibilidades de saídas à barbárie, recorrendo, atualmente, para recompor sua hegemonia destrutiva, também, à Instituição Desporto e sua expressão no Sistema Educacional - o Desporto Educacional.

O núcleo central da reflexão sobre o Desporto Educacional gira em torno das contradições explicitadas e realçadas neste momento entre a Instituição Desporto e suas relações/contradições com a Educação.

Este é o eixo central em torno do qual articulam-se outras questões, como por exemplo, os interesses políticos e econômicos de exploração de mercados em expansão - mercado desportivo - fazendo-o a partir da escola, local privilegiado para sua introdução e ampliação, afinal é ali que devem circular durante 14 anos todos as pessoas que vivem sob os auspícios da República Federativa do Brasil, cuja Constituição promulgada em 1988 assim o exige⁵. A estratégia para tal é a máxima: "Escola é celeiro de atletas", ou como denominam no Nordeste, locuns privilegiado para "captação de atletas"⁶.

Frente a acentuada desagregação da nação e da destruição paulatina do lastro de vida digna na sociedade impõe-se reconhecer as estratégias de recomposição da hegemonia do capitalismo enquanto forma de produção e reprodução da vida. Destacam-se daí:

a) a reestruturação produtiva, estratégia de organização do mundo do trabalho para manutenção dos traços hegemônicos das relações capitalísticas de produção e reprodução da vida;

b) a formação do Estado - que se quer adequado, via reformas, aos ajustes estruturais, orientados pelas relações estabelecidas na sociedade, dividida em classes e, pelas relações estabelecidas entre todas as nações do mundo e as superpotências (G7 + 1), destacando-se daí a tentativa da supremacia imperialista norte-americana, pelo seu poderio armamentista, econômico e político.

c) formação das consciências, das mentalidades, das subjetividades, adequadas a tais reestruturações e ajustes, recorrendo-se a tudo o que pode dar sustentação a isto, inclusive, ao desporto e suas características hegemônicas na atualidade.

A formação do trabalhador está em questão, a moderna pedagogia está em questão, o Estado está em questão, a formação da consciência e da subjetividade humana estão em questão. As políticas públicas implementadas no Brasil, sob os auspícios dos Governos Collor de Mello e FHC fracassaram⁷.

Neste momentos de acentuada decomposição do sistema capitalista ressurgem problemáticas como as relações e contradições entre Sociedade - Educação; Estado - Educação; Trabalho - Educação; Trabalho - Lazer; Educação - Desporto. Este é o fantástico desafio histórico que nos leva a empreender esforços de grande envergadura para nos confrontarmos e responder-

mos as problemáticas significativas de nosso tempo histórico.

A iniciativa do parlamento brasileiro de convocar a I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto/2000 e aprofundar o diálogo com diversos segmentos sociais é uma, entre muitas outras, que deverão constituir tais esforços

DESENVOLVIMENTO

Olhar o Desporto isolado, fora do contexto de inter-relações é atribuir-lhe uma autonomia inexistente. As visões idealistas de que o desporto é algo bom em si mesmo e que paira acima dos conflitos e confrontos humanos e sociais, já foram severamente criticadas por estudiosos como Norbert Elias, Bourdieu, Dieckert, Hildebrandt-Straumann, Bracht, Assis de Oliveira, Ortega, Kunz, entre outros.

Ao traçarmos a gênese do Desporto podemos perceber claramente que, ao longo da história da humanidade o aparentemente, e só aparente, jogo com caráter prazeroso, lúdico, criativo, investigativo, institucionalizou-se e assumiu a forma de desporto.

O desporto configurou-se ao longo da história humana, respondendo a contingências e necessidades próprias de formações humanas e sócio-econômicas-culturais. A História nos possibilita este desvelamento.

O problema hoje é "o imperialismo do corpo" e as novas formas de eugenia, conforme denuncia TOGNOLLI (2000), p. 44). A eugenia dita positiva, segundo o mesmo autor, "preocupa-se com a aplicação de uma reprodução seletiva, de modo a "aprimorar" as características de um organismo ou espécie.⁸

Para caracterizar a Instituição Desporto em nossa sociedade contemporânea podemos nos valer dos estudos de Jean-François BOURG, pesquisador do CENTRO DE DIREITO E ECONOMIA DO ESPORTE, da Universidade de Limoges/França.

BOURG identifica em seus estudos dois momentos do esporte que correspondem a duas ordens econômicas. Um quando do restabelecimento dos Jogos Olímpicos Modernos em 1896, onde seu criador o Barão Pierre de Coubertin, refere-se a uma moral aristocrática e estetismo virtuoso. Outra, quando as empresas patrocinadoras dos Jogos Olímpicos explicam, de outra forma, a sua participação financeira. A passagem de uma a outra submeteu o esporte a uma lógica produtivista (o rendimento) e a seu modo de avaliação (a moeda).

Ainda segundo BOURG, com a aceleração deste fenômeno, a tensão crescente entre as leis da economia e a exigência ética do jogo, coloca o problema das finalidades do esporte, da salvaguarda

de sua credibilidade e até mesmo de sua sobrevivência".

Fatos recentes ressaltam a aceleração e, até mesmo, o agravamento do fenômeno: o capital transnacional assumindo a direção de empresas esportivas lucrativas e a eliminação exclusão do considerado "não rentável".

A Educação Física & Esporte na Universidade e no Sistema Nacional de Educação Pública - Educação Infantil, Ensino Básico - Fundamental e Médio -, em um dos grandes bolsões de miséria humana da América Latina, está sendo considerado imediatamente "não rentável". O rentável localiza-se no âmbito do consumo dos subprodutos da industrial cultural de massa.

Nesta Segunda ordem econômica três movimentos de grande envergadura somaram efeitos:

a) O esporte aparecendo como uma espécie de nova religião, o único modo de comunicação universal e acessível, oferecendo investimentos afetivos, resguardando símbolos e alimentando mitos e ainda, prestando-se a dramaturgia - manipulação do imaginário popular - pelos meios de comunicação de massa, via televisiva;

b) A obsoléncia do sistema taylorista de organização do trabalho (disciplina, hierarquia, vigilância, controle,visão de tarefas) e sua concep-

ção militar de mobilização da força de trabalho, e a manipulação dos "valores esportivos" como a lealdade, o senso de responsabilidade, o esforço pessoal, o espírito de equipe, caras as novas formas de gerenciamento científico da produtividade e da exploração da mais-valia.

c) A criação de necessidades, com a emergência de um tempo livre e o desenvolvimento do mito do corpo, criando-se um verdadeiro setor econômico com taxas de crescimento elevadas, de 10% a 15% ao ano.

Conjugam-se, portanto, dimensões culturais, sociais e econômicas da crise transformando o Modelo Esportivo em chave de sucesso dos empreendimentos disputados, tornando-se o esporte, como as empresas, uma figura do desempenho, uma forma de relações estabelecidas e estruturadas com vistas à eficácia.

"É preciso vencer sim, a qualquer custo. As massas desejam recordes que igualem os esportistas aos super heróis, patrocinados por grandes empresas, que investem em tecnologia, para estes homens aprimorados correrem cada vez mais e venderem cada vez mais os produtos que estas empresas produzem. Os heróis criados fazem propaganda de produtos que são consumidos pelas massas que aí se imaginam um pouco super heróis também, fechando-se o ciclo. Para garantir a sensação efêmera de potência dos normais, os atletas da mídia tomam hormônios, deixam de ser esportistas e viram máquinas de rendimento". (BOURG, *Recordes a qualquer preço*, 1995, P. 60)

A declaração de Fábio Augusto, meia-lateral do Corinthians "É como cuidar de um carro: você coloca o melhor combustível", ao explicar aos repórteres da Folha de São Paulo em 18/09/97, por que ingeria um complexo vitamínico importado, que contém efedrina, substância proibida que provoca suspensão preventiva por doping, ilustra bem o aqui exposto e atualiza o que BOURG aponta em sua obra "O Louco dinheiro do esporte".

Tostão (FSP, 05/11/2000, p. D9) alerta sobre o endeusamento e os efeitos do louco dinheiro na vida dos atletas do futebol brasileiro:

"Os talentosos garotos brasileiros ficam famosos e ricos muito cedo. Não há tempo para se adaptarem a uma nova e gla-morosa vida. O personagem e a marca tornam-se mais valorizados do que o futebol desses jogadores".

O Jornalista Aldo Rablo, Deputado Federal pelo PC do B e presidente da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da CBF-NIKE (Confederação Brasileira de Futebol - NIKE) em seu texto publicado na Folha de São Paulo (04 de novembro, 2000) nos possibilita riquíssimos elementos para configurar o desporto atual. Diz ele: valendo-se do exemplo do futebol:

"O futebol não era apenas um negócio. (...) Hoje o futebol é só negócio. O Clube tem patrocínio, o jogador, tem patrocínio, a chuteira tem patrocínio, a bola tem patrocínio, o estádio tem patrocínio, a transmissão tem

patrocínio, a CBF tem patrocínio. Mas os estádios estão vazios e os torcedores vêem bestificados os seus clubes transformarem-se em entrepostos comerciais."

A pergunta a nós colocada pelas contingências e que possibilita o encontro entre diferentes, não diz respeito ao mau desempenho do Brasil nas Olimpíadas 2000 em Sydney e, muito menos, como recuperar um bom desempenho Olímpico pela via do desporto escolar, ou então como conter a violência, o consumo de drogas e a prostituição pela via do desporto.

Trata-se de nos colocarmos ou recolocarmos a questão de fundo sobre: *quais as possibilidades com maior potencial humanizador em termos de relações, conhecimentos/saberes/conteúdos, tempos, espaços/lugares, elementos/aparelhos, situações, aprendizagens, linguagens, organizações e sujeitos, a partir da escola e para além dela, que possam contribuir na formação do SER HUMANO PLENO, INTEGRO, OMNILATERAL, ser que se reconhece enquanto espécie humana, que somente torna-se Homem acessando critica, criativa e reflexivamente a cultura, através de diferentes elementos desenvolvidos pela humanidade nos diversos períodos históricos e, capazes de contribuir na construção de referencias ontológicas e teologológicas de vida.*

O que a Instituição Desporto tem a nos oferecer para responder a tal questão?

O Desporto da forma como veio sendo tratado no interior do Sistema Educacional, com suas características atuais, está sendo severamente questionado. Isto é evidente nos questionamentos às Políticas Públicas⁹, irresponsáveis, inconsequentes, casuísticas, descontínuas e com caráter centralizador e ideológico dos últimos anos - refiro-me principalmente aos dois mandatos do Professor e Sociólogo FHC-e, pelas práticas dos professores nas escolas, sem condições objetivas de trabalho, sem acesso aos conhecimentos científicos, sem financiamento, com péssimos salários, sem grande capacidade organizativa reivindicatória e confrontacional desenvolvida e, com precaríssima formação inicial e continuada para fazer face a complexidade do que significa educar em tempos de barbárie.

O "Manifesto por uma Educação Física Inclusiva" assinado pelo CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - em outubro de 2000 e a Carta de Sergipe - assinado por mais de 1.500 profissionais da área e por autoridades universitárias e parlamentares, reatualizada em eventos das Secretarias Estaduais do CBCE Nordeste, encaminhada ao CBCE e a Fóruns internacionais deixam isto evidente.

O desporto educacional vem sendo questionado porque com a sua atual caracterização hegemônica, não contribui para debelar a revoltan-

te e desumana desigualdade social e não está sintonizado com os anseios por uma sociedade justa, pelo contrário, acentua e assegura desigualdades.

Kunz (1994) resume as críticas ao esporte, na forma que este tradicionalmente ocorre na sociedade e na escola, no seguinte:

1) O esporte como é conhecido na sua prática hegemônica, nas competições esportivas nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral - nem mesmo para saúde física, mais preconizado para esta prática - para se constituir uma Realidade Educacional.

2) O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria.

3) Este fomento de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.

4) O esporte de rendimento segue os princípios básicos da "sobrepuxança" e das "comparações objetivas", os quais permanecem inalterados, mesmo para os esportes praticados na escola onde,

por falta de condições ideais, o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Este é um dos motivos que contribui para que o ensino dos esportes, também, venha a influenciar a crescente "perda de liberdade" e "perda de sensibilidade" do Ser Humano, pelo "racionalismo" técnico-instrumental das sociedades industriais modernas e seguidoras destas (p. 118-119).

É preciso reinventar o esporte na escola conforme anuncia ASSIS DE OLIVEIRA (1999) em sua dissertação de mestrado agora convertida em livro pela Autores Associados e iniciar outras abordagens do esporte escolar conforme já vi vendaram os professores Marcos Avellar do Nascimento e Victor Andrade de Melo (Repensando as "Olimpíadas Escolar: Uma proposta")¹⁰ e também defende ESCOB AR (1995) em sua tese de doutorado defendida na UNICAMP.

O poder público tem sua responsabilidade na consolidação de tais características do desporto, conforme alerta RABELO (2000), contribuindo na destruição de espaços necessários ao desenvolvimento de práticas esportivas de caráter lúdico. Está sendo conivente, por que lhe é conveniente, com os interesses especulativos do grande capital financeiro, com a poluição de recursos da natureza - rios, lagos, mar -, com a especulação imobiliária que arrasa as precárias áreas verdes trans-

formando-as em paisagens urbanas áridas, destruindo campos e espaços livres. Tanto as escolas públicas quanto os conjuntos habitacionais, construídos com dinheiro público, principalmente os destinados a classe trabalhadora, estão atirados ao descaso ou desaparecendo.

Os espaços para atividades de educação física & esporte inexistem na maioria das escolas e nos bairros populares.

Para acompanharmos os questionamentos e o agravamento do quadro do desporto no Brasil vamos nos valer do Diagnóstico da Educação Física/Desportos realizado em 1969 e confronta-lo com constatações atuais.

Em 1969, quando era presidente do Brasil o General - de - Exército Emílio G. Médici, no auge da ditadura militar, uniram-se o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, o Centro Nacional de Recursos Humanos (IPEA), O Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Desportos e Educação Física para realizar o celebre "Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil".

O Secretário Executivo do CNRH, Arlindo Lopes Correia, na Apresentação do Diagnóstico (p.7) justifica:

"A decisão de realizar esse estudo foi uma consequência natural das preocupações do Governo Revolucionário(sic) com a política nacional de re-

cursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar a qualidade de vida. As atividades de Educação Física e Desportos estão intimamente ligadas às políticas de saúde e de educação, dado o seu papel condicionador da aptidão física e mental da população; possuem, outrossim, veiculação com a política de bem-estar, em seus aspectos de lazer e recreação. A par destas implicações, que por si só justificariam a execução deste trabalho, já não podem ser ignoradas as manifestações psicossociais ligadas ao setor, que também projeta a sua influência no plano da política internacional."

Este discurso vem sendo retomando por setores da Educação Física Brasileira, desconsiderando os acontecimentos dos últimos 20 anos e a realidade atual. Está sendo proposto o retorno da ação pedagógica da Educação Física «Escolar pautada em um único referencial conceitual, qual seja, o da busca da aptidão física/rendimento fisico-esportivo¹¹.

Tomando os dados do diagnóstico podemos perfeitamente constatar que, contraditoriamente, muitas das variáveis estudadas continuam hoje apresentando, na essência, os resultados trágicos da década de 60.

Senão vejamos:

a) No que diz respeito as

Políticas de Governo, no diagnóstico de 69 diz: - "A participação do Governo Federal, em face da inconsciência de critérios e objetivos, tem sido restritiva e deficiente em normas e na suplementação de recursos, tanto no setor educacional como no desportivo" - Constatções atuais: As Políticas de Governo, de perfil neoliberal, vem paulatinamente se desresponsabilizando com os investimentos no Sistema Educacional, fato visível nos Projetos e Programas em curso, onde, c@m»postas filantropistas, compensatórias, eletistas pretende-se dar respostas ao complexo e difícil quadro da educação nacional, do deporto educacional."

b) Ainda sobre Política Nacional diz o diagnóstico de 69: - "A inexistência de uma política nacional para a Educação Física/Desportos adequadamente subordinada às necessidades educacionais, comunitárias e de desenvolvimento urbano, e a consequente falta de uma legislação consolidada e realista colocam a Divisão de Educação Física e o CND - Órgãos do Ministério da Educação e Cultura - em posição inoperante". Constatções atuais: o esvaziamento paulatino, constante de organismos governamentais que tem se sobressaído pelo alto grau de oportunismo, politicagem e corrupção, por exemplo, o caso do INDESP.

c) No que diz respeito a formação de professores, no Diagnóstico de 69 diz: - "O au-

mento inusitado do número de estabelecimentos de ensino superior de Educação Física/Desportos" (...) localizados principalmente no sul do país, com motivações de "status" e lucro (...). Proliferação de novas Escolas Superiores" (...) nas escolas antigas, por sua vez, a organização interna e a qualidade de ensino são comprovadamente deficientes". Constatções atuais: As escolas de Educação Física proliferam, aproximadamente 240, a maioria particulares com fins lucrativos. As Públicas, principalmente as Federais, estão sendo sucateadas e em vias de privatização. Os professores com os Planos de Cargos e Salários ameaçados por projetos de lei - APL sobre Emprego Público - que desmantelam a categoria e precarizam o trabalho docente. O ensino, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares, sendo severamente criticado em sua qualidade.

d) Quanto a inserção da educação física nas escolas, o diagnóstico de 69 diz: - "Embora haja obrigatoriedade legal desde 1851, a educação física/desportos no nível primário de ensino é praticamente inexistente. (...) Algumas iniciativas existem no Sul e Sudeste para implementar a Educação Física no Primário. No ensino médio o número de alunos atendido por cada professor é elevado, assim como as condições funcionais permanecem precárias. Ainda no ensino médio a Educação Física/Desportos e sua supervi-

são é realizada apenas nominalmente e a prática das atividades físicas é predominantemente improvisada quanto a locais, com atenuações na região Sul e no Estado de São Paulo." Constatações atuais. "A Educação Física continua precarizada no atual ensino básico - fundamental e médio. Somente 18% das escolas tem locais apropriados para aulas e, na Educação Infantil, a Educação Física continua fora dos currículos das escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) prevê autonomia do Projeto Político Pedagógico da escola, mas os professores estão completamente despreparados para lidar com a Cultura Corporal enquanto conteúdo de ensino. Lidam, sim, com alguns elementos enquanto procedimentos metodológicos.

e) A Educação Física no Ensino Superior no diagnóstico de 69 é assim descrita: - "é assistemática, improvisada, com a participação avaliada em apenas 8% dos alunos matriculados." (...) as principais iniciativas das atividades desportivas são dos alunos, que, inclusive cobrem parte dos custos. Constatções atuais: A Educação Física & Esporte, ou melhor, a Cultura Corporal, não está incluída nos Projetos Políticos Pedagógicos das Universidades, não consta nos currículos, das Universidades Brasileiras, com raras exceções, enquanto disciplina de conteúdo, mas sim, como mera

atividade física. Isto é totalmente negado aos jovens brasileiros enquanto bem cultural imprescindível para entender e interferir criticamente na cultura de nosso tempo histórico.

f) Quanto aos espaços urbanos no diagnóstico de 69 diz: - "O crescimento desordenado das cidades brasileiras, assim como a falta de critérios quanto ao uso do espaço urbano, estão limitando as possibilidades atuais de expansão equilibrada e comprometendo o desenvolvimento futuro da Educação Física/Desportos/Recreação". Constatações atuais: Total irresponsabilidade com a preservação dos espaços e tempos urbanos e rurais por parte do Governo. A Sociedade civil, organizada em MOVIMENTOS SOCIAIS de caráter reivindicatório são constantemente criminalizados quando exigem o cumprimento de políticas sociais. Três são as estratégias do Governo para inverter prioridades, manipular o imaginário popular e controlar ideologicamente a população, desresponsabilizando-se pela situação gravíssima que vivemos: a) submissão total aos ajustes estruturais e as axigências dos agentes financeiros internacionais, pagando a dívida externa e ampliando drástica e dramaticamente a dívida social; b) não aplicação dos orçamentos previstos na área social e, constantes cortes em investimentos com concomitante retenção e retirada de direitos entre os quais o de

reajustes salariais ferindo o Inciso X, Artigo 37 da Constituição Federal e; c) criminalização dos Movimentos Sociais organizados de caráter reivindicatório. Os investimentos no Brasil são prioritários para pagamento da dívida externa, os orçamentos previstos não são aplicados e a sociedade organizada, que reivindica, é criminalizada.

g) Quanto a organização desportiva, diz o Diagnóstico de 69: - "Sendo as Associações Desportivas a célula básica da organização desportiva comunitária, a autenticidade da representação mostra-se deteriorada" (...) está presentemente orientada no sentido da propriedade na representação e na seleção, em detrimento da prática de massa". Constatações atuais: Associações esportivas (Clubes) estão sendo alvo de CPIs pelo elevadíssimo nível de corrupção. As características degenerativas do esporte continuam acentuadas nas Associações. Bracht (1997b, p. 10) resume as características básicas do esporte em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e científicização do treinamento. Características estas em questão na atualidade. Tais características forjam contradições no que diz respeito a uma perspectiva associativista e comunitarista de vida em sociedade.

h) Quanto a participação feminina no desporto, o diagnóstico de 69 aponta: —"é aínda inexpressiva". Consta-

tações atuais: a participação da mulher em práticas esportivas continua sendo dificultada pelas relações de gênero e classes sociais, predominante na sociedade machista capitalista.

i) Quanto as escolas de preparação de professores (denominadas de Escolas Normais) diz o diagnóstico de 69: - "as escolas normais não preparam as professoras primárias para os objetivos da Educação Física/desporto/recreação, no nível correspondente de ensino (...) os cursos oferecidos pelas escolas superiores de educação física não são eficazes. Constatações atuais: Os processos de formação continuada de professores são precários, não respondem aos desafios da complexidade e diversidade do currículo escolar e vem sendo privatizados. As Políticas do Governo - combatidas por fóruns como ANPEd, ANFOPE, Fórum em Defesa da Escola Pública, ANDES, entre outros -, demonstram desmontar e pauperrizar ainda mais o processo de formação acadêmica dos professores e professoras, retirando tais prerrogativas inclusivas das Universidades.

j) Quanto as questões jurídicas diz o Diagnóstico de 69: - "A Educação Física e os desportos foram dicotomizados juridicamente pela Administração Pública brasileira, principalmente para solucionar problemas políticos (...)" . Constatões atuais: Dicotomias e divisões, deste a formação acadêmica até a

intervenção profissional, passando pela organização institucional, estão cada vez mais evidentes. Por exemplo, a proposta dos cursos de bacharelado e licenciatura, o corporativo Conselho de Regulamentação da Profissão, a Educação Física e Esporte na escola. (O CONFEF - Conselho Nacional de Educação Física - defende posições corporativas e vem interferindo na autonomia da universidade e da escola pública. Intenta articular os Cursos de Educação Física, via diretores de escolas, ingerindo agora na reestruturação curricular. Os professores sofrem com tais dicotomias e já não se reconhecem trabalhando educação física na escola quando precisam tratar do conteúdo esporte. Aula de Educação Física é uma coisa, treinar esporte na escola é outra.

A questão das fragmentações, divisões e eliminações da Educação Física/desporto incide e gera problemas gravíssimos, tanto para o campo de formação; para o campo da produção do conhecimento; para o campo de práticas sociais lúdicas e prazerosas, práticas corporais conscientizadoras do ser e estar no mundo e; nos demais campos de intervenção profissional.

Para explicitar dados sobre a questão da fragmentação/divisão entre Educação Física e Desporto e seus nefastos prejuízos, em detrimento do caráter educativo da cultura corporal, em prol do caráter

da lógica do mercado, destacamos o seguinte:

A afirmação da supremacia e predominância do Desporte sobre a Educação Física, visível nas opções em tratar o desporto como conteúdo de ensino nas escolas, sem dados e argumentações científicas, pedagógicas e éticas sobre esta supremacia, causam sérios problemas na formação das crianças e jovens. As escolas Superiores de Educação Física tem responsabilidade com tais problemas. Dividiram e fragmentaram a formação sem perguntar pelas consequências sociais. Não existem quaisquer argumentos críticos a respeito, tanto no campo epistemológico, quanto pedagógico, ou profissional, a não ser afirmações e argumentos de "autoridades", próprios do senso comum social, sustentando a tese acrítica dos benefícios incontestes do esporte como se o mesmo decorresse de um desenvolvimento linear ao longo da história e não apresentasse contradições.

As tentativa de separação da Educação Física & Desporte, elementos constitutivos da CULTURA CORPORAL, são evidentes nas declarações dos dirigentes de Confederações a exemplo de Coaracy Nunes Filho presidente da Confederação Brasileira de Natação para quem, "Educação não tem nada a ver com o Esporte", conforme declarações prestadas em entrevista a Revista VEJA, 29/11/95, p/ 07-10, intitulada "O cartola de mil coelhos" e ainda, na de-

clarção de C. A. Nuzman, em entrevista a Revista VEJA, 24/07/96, p.07-09, intitulada "Acabou o piquenique" que diz "Quero uma Universidade do esporte para formar técnicos, em vez das atuais Faculdades de Educação Física (...)".

A força destes interesses podem ser detectados ainda, nos esforços Ex-Ministro Extraordinário dos Esportes, Edson Arantes do Nascimento, que reivindicava uma linha de financiamento de pesquisas específicas para as Ciências do Esporte no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.¹²

Estas divisões contribuem para a desqualificação do trabalho e do trabalhador da área de Educação Física & Esporte, reafirmando uma tendência universal do capitalismo - dividir para enfraquecer, dominar, explorar.¹³

A prevalecer tais concepções separatistas, provavelmente amplos setores de excluídos, continuarão sem acesso as práticas corporais diversificadas e sistematicamente orientadas. Prevalecerá a máxima "MAIS ALTO, MAIS FORTE, MAIS VELOZ" e para isto o conteúdo esporte, na sua caracterização hegemônica na sociedade atual, é uma peça chave.

Quanto ao Diagnóstico de 1969 e a situação atual, confirmam-se tendências à destruição, à degeneração, à de-

sagregação, à precarização e, só aparentemente, podem ser visualizadas superações nos indicadores estudados. Este é o paradoxo. Em meio a avanços tecnológicos e científicos, em meio a um maior exercício da "democracia representativa", a situação é calamitosa. As Políticas Públicas implementadas neste Ínterim fracassaram.

Sem dúvida, o esporte é um fenômeno com uma força extraordinária. Alguns autores o localizam, ao lado da ciência, como único idioma universal¹⁴. Outros atribuem a ele um significado religioso ou quase religioso. No entanto o que se exige neste momento são sérios, profundos e radicais questionamentos.

Quais as possibilidades do esporte ser diferente do que vem sendo? Quais seriam os caminhos ou as alternativas para reforçar ou viabilizar as possibilidades de resistências e mudanças?

E, por fim..... **por onde começar e o que fazer** para dar formatação consequente, consistente, responsável as políticas públicas e a reinvenção do esporte a partir da escola - O que fazer a curto médio e longo prazo?

Um dos marcos de referência para abstrair elementos e responder tais questões é a luta histórica dos trabalhadores. Qualquer programa de governo deverá contemplar as reivindicações das massas¹⁵. Sabemos quais são. Espaços,

tempos, situações, conhecimentos/saberes/conteúdos, aprendizagens significativas para a classe, sujeitos aparelhos/implementos que contribuam para HUMANIZAR.

Setores organizados da sociedade civil como o CBCE, a ANPEd, a ANFOPE, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros, vem estabelecendo indicadores de tais reivindicações. Cinco são as dimensões básicas a serem atingidas sem as quais compromete-se qualquer intenção política no âmbito educacional, são elas:

1. Sólida formação inicial e continuada dos profissionais propiciada por uma consistente básica teórica;
2. As condições objetivas de trabalho;
3. Alterações na organização do processo de trabalho;
4. Salários dignos e plano de cargos e salários para os trabalhadores da educação;
5. Consistente base organizativa, reivindicatória e confrontacional dos setores envolvidos e interessados pela qualidade na Educação e na Educação Física.

A consistente base teórica para ser garantida deve contemplar a formação teórica de qualidade socialmente referenciada, pilar da base comum nacional de formação, constituída ainda, por formas de gestão democráticas, pelo tra-

balho coletivo, pela pesquisa como princípio educativo, pela prática enquanto eixo articulador do conhecimento crítico a ser produzido, avaliação permanente, conceito de formação continuada, compromisso social, unidade teoria-prática, desenvolvimento da teoria como/com categorias da prática.¹⁶

Portanto, o desporto educacional não pode ser visto fora desta articulação no âmbito das políticas públicas da Educação e de bem estar geral da população. Não pode ser visto fora do Projeto de escolarização e do projeto político pedagógico da escola. Não pode ser admitido fora do grande esforço de reinvenção da própria sociedade.

Chamando a nossa responsabilidade enquanto educadores nos cabe reivindicar do governo que cumpra a sua parte, lembrando claramente que sob os auspícios do Estado Brasileiro, dirigido pelas elites intelectuais, empresariais, religiosas, profissionais, militares que formam o bloco de sustentação dos interesses do capital em torno de sua recomposição internacional e da manutenção de suas taxas de lucro, implementam-se políticas educacionais nem sempre favoráveis aos interesses das amplas massas. Privilegiam-se interesses da lógica do mercado em detrimento de necessidades humanas.

A chave mestre da política do Governo tem sido construir a unidade nacional em

torno da coesão forjada, também, pela via educacional. Daí o papel estratégico de controle e centralismo ideológico que também está sendo construído via política para o Desporto Educacional.

Pelo tratamento e compreensão atribuída a AUTONOMIA, proposta pelas políticas do MEC para a Educação desvelam-se as farsas. O que se explicita é o centralismo e a expansão sob controle ideológico por várias vias, por exemplo os PCNs, os Centros de Excelência e, agora, em construção, a via do Desporto Educacional. Quanto a investimentos por parte do governo, observamos cortes, diminuições de orçamentos.

Para desvelar o controle ideológico das políticas do governo basta perguntar pelo financiamento¹⁷. A Constituição Brasileira em seu Artigo 217 Item II deixa isto claro (...) "a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional". A política do governo, no entanto, não é esta.

A idéia da "autonomia" financeira, coloca o sistema educacional na "lógica do mercado, dos parceiros, dos patrocinadores, dos financiamentos externos, da privatização, do filantropismo, dos 'amigos da escola'."

As agências financeiradoras internacionais tem interesses em tais mecanismos, os mecanismos dos PATROCINA-

DORES que degeneraram, depois de muito sugar. O exemplo claro disto são, o Futebol Brasileiro e seus atletas, a maioria "bóias frias do sistema desportivo nacional", com direitos negados e, a minoria considerada mercadoria altamente lucrativa.

Precisamos reafirmar a tese histórica sobre a ingerência na educação do povo a cargo do Estado o que é absolutamente inaceitável, assim como é inaceitável a ingerência absoluta de instituições como o desporto competitivo em sua forma e caraterização perversa e hegemônica atual, dar o suliamento do desporto educacional.

O que cabe ao Estado é garantir uma justa distribuição de renda¹⁸, uma justa distribuição dos bens materiais, espirituais, culturais socialmente construídos e historicamente acumulados. Garantir, portanto, recursos públicos suficientes, para que sejam implementados projetos de escolarização construídos a partir das bases - da prática pedagógica no cotidiano escolar, na construção do projeto político pedagógico da escola elaborados participativa, cooperativa, comunitária, associativa e solidariamente, com bases nas aspirações históricas das amplas massas, levando em consideração as dimensões ontológicas (Projeto de ser Humano) e teleológicas (Projeto de Educação do Ser Humano), articulado com o projeto histórico superador do capitalismo¹⁹.

À Escola e aos professores, alunos e comunidade cabe reinventar o esporte. Já podemos contar com muitas contribuições para reinventar o esporte na escola. Por questão de tempo e espaço citaremos algumas.

O caminho a seguir, que se fará ao andar, é o de uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido (pessoal) e significado (social), uma alteração no seu papel social sem dissociar está reinvenção da própria alteração da CULTURA PEDAGÓGICA DA ESCOLA -que é capitalista e, portanto, reproduutora, situando-nos na perspectiva da crítica e transformação, em última instância, das relações sociais de produção da vida.

O ponto crucial é portanto o acesso real à cultura corporal, a Educação Física, ao Esporte Educacional, que não se dá fora da luta política e da reflexão através da prática efetiva das atividades, mas de uma prática capaz de aquisição e compreensão da expressividade da linguagem corporal, refletindo sobre o significado e os valores do mundo por ela representados e, também, construídos.

O primeiro passo é resgatar uma compreensão de que o esporte é produto de homens e mulheres, ou seja, sua realidade e suas possibilidades estão inseridas na aventura humana, diferentemente de um entendimento que o coloca como algo natural e, contra-

ditoriamente, estranho ao homem.

É preciso, pois, superar a reificação que é segundo Berger e Luckmann (1985) "...a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou possivelmente super-humanos". Ainda segundo os autores:

"...a questão decisiva consiste em saber se o homem ainda conserva a noção de que, embora objetivado, o mundo social foi feito pelos homens, e portanto, pode ser refeito por eles. Em outras palavras, é possível dizer que a reificação constitui o grau extremo do processo de objetivação, pelo qual o mundo objetivado perde a inteligibilidade que possui como empreendimento humano e fixa-se como uma facticidade não humana, não humanizável, inerte." (Berger e Luckmann. 1985, p. 100).

Para Cheptulin (1982), é conhecer a realidade e reconhecer as possibilidades. A questão a saber é o tipo e o conteúdo da ação necessária para reforçar a perspectiva da resistência e, mais ainda, da ação capaz de inverter o longo "jogo histórico" em favor dos que hoje são dominados.

Neste sentido as indicações de Bracht (1997b) são, no plano das políticas públicas, como ação de governos populares, deve-se inicialmente superar a idéia da pirâmide esportiva e a perspectiva de que a finalidade do sistema esportivo é produzir os atletas campeões e os consumidores de produtos (p. 82-83). Nesse

aspecto, é fundamental que uma administração que se considera popular rompa com a participação no aparato construído para a procura de atletas e formação de espectadores, redirecionando suas atividades a partir de uma postura que, conforme descreve Bracht, "...reivindica a possibilidade de julgar sobre a relevância humana de determinadas práticas culturais e buscar fomentar e agir pedagogicamente de acordo com tal avaliação" (1997b, p. 89)²⁰. Enfim, trata-se de levar em conta as experiências da classe trabalhadora e as reivindicações das amplas massas - indicador primeiro de qualquer programa de transição.

Segundo Assis de Oliveira (1999) do ponto de vista do poder público, é fundamental, para além das trocas de experiências significativas e de sucesso, constituir, a partir dos governos democrático-populares municipais e/ou estaduais, um movimento que ganhe dimensão nacional, buscando inclusive superar o inevitável boicote dos meios de comunicação. Essas ações devem ter como parceiros os diversos segmentos organizados da sociedade, inclusive os sindicatos de trabalhadores e entidades estudantis e de jovens.

Essas organizações, no entanto, precisam reorientar suas relações com a cultura, incluindo o lazer e o esporte, para uma perspectiva de formação cultural crítica e divertida, e não do divertimento que em

nada se diferencia da indústria cultural. O mais comum, no entanto, tem sido tratar as atividades culturais apenas como atrativo para a conquista de sócios, tais como as atividades relacionadas à saúde e às disputas judiciais. Num quadro ainda pior, as atividades culturais são usadas como chamariz para a participação em atividades de outra natureza, sobretudo quando há exigência de quorum, etc.

A ação cultural deve desenvolver-se na perspectiva da participação e da auto-organização que são pontos reivindicados em relação à política e ao trabalho, mas completamente esquecidos quando se trata de esporte ou outras formas de cultura corporal. Abdica-se da organização e da definição do conteúdo dessas práticas, dificultando a possibilidade de identificação de classe com uma cultura corporal específica.

A mudança de postura quanto à ação cultural está portanto, intimamente relacionada com a perspectiva global de luta das organizações, de cada uma individualmente e dos seus diferentes conjuntos.

Quanto a compreensão do esporte e sua tematização na escola, Parlebas, citado por Belbenoit, chama atenção sobre o caráter dialético do esporte: "O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante nem anti-socia-

lizante. É aquilo que se fizer dele".

Para Kunz, o esporte só atende ao compromisso de uma concepção crítico-emancipatória, se passar por um processo de transformação didático-pedagógica e ser desenvolvido a partir de uma didática comunicativa. Kunz chama a atenção, no entanto, que a transformação não pode se resumir a esses pontos que ele chama de transformação prática. Esse tipo de transformação, de uma prática exigente para uma menos exigente, segundo o autor, não garante a condição crítico-emancipatória do ensino, sendo utilizada, por exemplo, como alternativa de iniciação esportiva. O que vai garantir a condição crítico-emancipatória, aliada à transformação prática, é a transformação do sentido individual e coletivo das atividades do esporte, requerendo, para isso, o elemento reflexivo. É a reflexão que permite a compreensão das possibilidades de alteração do sentido do esporte. E mais, o autor propõe que a disciplina Educação Física, bem como todas da escola, torne-se um campo de estudos e pesquisas.

Para Escobar (1997) um tratado diferenciado e crítico do esporte não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma "transformação" que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica. Tudo

isso dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo para a Educação Física.

Um bom começo de uma metodologia da Educação Física crítico superadora seriam:

? Afirmar o esporte e outras formas da cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo cidadão, independentemente de condições físicas, raça, cor, sexo, idade ou condição social.

? Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais.

? Resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, de outro, constituir formas efetivas de resistência.

? Privilegiar a unidade metodológica como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar.

? Buscar os instrumentos de avaliação no próprio objetivo de construção das práticas corporais.

? Compreender o professor como um trabalhador or-

gânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador - engajado na dinâmica socio-cultural da comunidade escolar -, que se utiliza, como mais experiente, da atividade prática, "o trabalho social", como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência dos seus alunos.

? Relacionar as possibilidades da prática esportiva às possibilidades reais dadas pelas ações nas áreas da saúde, cultura, bem-estar social, habitação e planejamento urbano, entre outras.

Castellani Filho adverte que a "desesportivização" da Educação Física não deve conduzir à desconsideração e abandono do esporte enquanto conteúdo dela. Deve, sim, levar a uma crítica à mentalidade esportiva prevalecente na escola que a coloca a serviço da Instituição Esportiva. O autor justifica a opção pelo futebol como exemplo condutor de sua discussão, também por conta do seu abandono pela escola, movido pelo combate à pseudo monocultura esportiva do brasileiro. É interessante esse registro, ou seja, de um dos principais elementos da identidade cultural esportiva do brasileiro, o futebol, não ser devidamente tratado na escola.

O resgate da ludicidade é um dos elementos que se destacam como possibilidade de trabalho numa proposição de "reinvenção" do esporte. Mas

como operar esse resgate? Como alterar a dinâmica do esporte, tornando-o essencialmente lúdico? Estas questões têm motivado diversos debates e estudos, mas ainda são tabus na prática pedagógica.

Assis de Oliveira (1999) afirma na conclusão do seu estudo que

"um passo importante para o avanço do resgate do lúdico é romper, na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte. Não no sentido de esportivizar os jogos populares e as brincadeiras, mas no caminho inverso, ou seja, para brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer para todos."

Gariglio (1995), acredita que, apesar da escola cumprir uma função de reprodução de práticas sociais do mundo capitalista, existem movimentos antagônicos e de resistência em seu interior. A possibilidade de vivência lúdica é um desses movimentos.

Para ele,

"... o lúdico na escola poderia tornar real a construção de um projeto revolucionário, pois daria aos sujeitos envolvidos neste contexto..., mesmo que esporádica e momentaneamente, oportunidade de reapropriação e posse de suas vidas, da sua história e de sua cultura. A partir disso, surgiria a possibilidade de crítica e recriação não só da lógica da escola, mas também da lógica imposta à sociedade como um todo..." (p. 30).

Gariglio (1995, p. 32) acredita que a escola tem um im-

portante papel na construção do novo: uma nova lógica social, uma nova lógica de trabalho e uma nova lógica de relação humana. Quanto à Educação Física, esta deve propiciar a "...vivência lúdica como expressão real de um projeto utópico comprometido com a construção de uma nova escola, de uma nova referência nas relações humanas e enfim, de um ser humano recriador de mundos".

Para alterarmos as relações com o desporto, principalmente na perspectiva da superação da condição de sermos meros consumidores da indústria cultural esportiva de massa precisamos insistir conscientemente na criação de espaços livres, cada vez mais amplos, para a prática criativa do esporte, para que surja uma cultura cotidiana multifacetada e comunicativa e uma solidariedade cotidiana libertada das relações acomodadas de compra e venda. Para que seja forjada uma nova mentalidade em que a positividade do lúdico solidário prevaleça sobre o agonístico exacerbado.

O que se busca é um esporte que sai da condição de conteúdo prioritário ou exclusivo da organização das aulas, para ser tratado no âmbito de um programa que contempla o amplo acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que foge da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e é adaptado à realidade social e

cultural dos alunos. Um esporte desmistificado porque conhecido, praticado de forma prazerosa, com vivências de sucesso para todos. Um esporte adquirido como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito.

Para que essas possibilidades se efetivem, é preciso que o professor de Educação Física empreenda ações conscientes, orientadas por um projeto político-pedagógico articulador do conjunto dos saberes no interior da escola, que tem a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e que atua desta forma, movido pela perspectiva de um projeto histórico que propõe a superação da sociedade capitalista.

CONCLUSÕES

Considerando, portanto, que a ciência, a educação e o desporto não são apenas um produto da razão mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material²¹ nos cabe agora resistir, com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe trabalhadora. Lembrando que quanto menos resistência mais avançam as políticas neoliberais.

Para os que lutam ao lado das classes populares e que não estão em retirada, mas sim, dispostos a luta para ven-

cer, a grande referência histórica para orientar a prática pedagógica e o desporto escolar, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas é o programa de transição, onde encontramos as "premissas objetivas da revolução socialista"²².

Os dados da realidade atualizam os conteúdos sobre a luta de classes. A tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas, para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que partidas atuais condições objetivas e conduza a conquista do poder. Poder de definir a direção das políticas públicas, do projeto de escolarização, do projeto político pedagógico da escola e da orientação clara e precisa da prática pedagógica da educação física e dentro dela os rumos do desporto.

Uma coisa é submeter as aulas de educação física e a escola aos interesses da instituição desporto e, outra, é tratar pedagógica, crítica, reflexiva e criativamente o desporto, enquanto conteúdo de ensino e campo de vivência social, nas aulas de educação física, no projeto político pedagógico da escola.

Uma coisa é o Governo cumprir o determinado na constituição nacional Título VIII Capítulo III, Seção III Artigo 217 Item II - "É dever do Estado fomentar (...) observando (...) a destinação de recursos públicos para a promo-

ção prioritária do desporto educacional, e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento".

Outra é, a ingerência ideológica das políticas de um governo que vem demonstrando ao longo de sua gestão o descompromisso com o social, especificamente com a educação.

Para concluir cabe lembrar que fora do marco político, ideológico, da luta de classes reduz-se a possibilidade de compreensão das problemáticas significativas relacionadas ao Desporto Educacional.

Não podemos estar indiferentes e desorganizados frente às discussões e decisões acerca do Desporto Educacional:

"A Indiferença opera poderosamente na história...O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só um motim poderá derrubar" (GRAMSCI, 1976, p. 121).²³

Construir com responsabilidade social as propostas para o Desporto Educacional é nossa tarefa educativa. Intervir com consistente base teórica junto a crianças e jovens é nossa responsabilidade. O Desporto Educacional não pode ser discutido, pesquisado, vivenciado fora da Teoria Pedagógica.

A Teoria Pedagógica²⁴ é o local do ponto de encontro entre a Educação Física & Esporte e as demais áreas do conhecimento e campos de saberes que são referências para as disciplinas escolares. É aqui que se estabelece a base para um possível diálogo entre teorias.

É aqui que faz sentido dialogarmos sobre as questões gerais colocadas a educação, considerando agora a especificidade em termos epistemológicos, deste campo de saberes, desta área de conhecimento, ou desta disciplina científica. Aqui faz sentido dialogarmos sobre as respostas de outras teorias e de outras áreas de conhecimento. Discutir o desporto fora deste contexto é comprometer as possibilidades educativas deste relevante fenômeno social.

É aqui que a matriz teórica e o projeto Histórico possibilitarão reconhecermos problemáticas significativas que somente poderão ser tratadas em um esforço conjunto integrado, dentro de uma dada unidade teórico-metodológica estabelecida pelos pontos de referência básicos para o diálogo, ou melhor o plano de entendimento. Este plano de entendimento tem como fundamento a prática concreta para transformar a realidade social.

Nenhum dos problemas que hoje reconhecemos como específicos ao Desporto Educacional poderá ser tratado adequadamente fora desta referência - a teoria pedagógica

que se desenvolve como categorias da prática. Por outro lado, o esforço de responder as problemáticas significativas da Educação Física trará contribuições para o desenvolvimento da Teoria Pedagógica.²⁵

Vamos portanto, recolocar questões históricas e perguntar: que contribuição a Educação Física & Esporte e, especificamente o Desporto Educacional, enquanto área de referência científica, enquanto prática educativa cultural, enquanto disciplina curricular, poderá trazer para repensar a teoria pedagógica e seu objeto: os processos de formação humana? Para repensar o seu locus privilegiado, a escola?

Que conhecimentos, que conteúdos, valores, atitudes, processos, em que tempos, situações e que aprendizagens temos condições de propor para a organização do currículo escolar, na perspectiva de superar a concepção hegemônica de educação que não tem mais legitimidade social e científica? Como podemos contribuir para uma visão articulada e densa da teoria educativa, superando o ativismo desvairado de práticas corporais aleatórias, altamente competitivas, isoladas, desconexas, que são verdadeiros engodos do tempo pedagógico de crianças e jovens²⁶? Como contribuir para materializar o eixo fundamental da escola a saber: ampliar a capacidade reflexiva crítica das crianças e jovens acerca da

realidade em movimento, contraditória e complexa, acerca da especificidade histórica da cultura corporal, das práticas corporais²⁷?

Valendo-nos do saber historicamente acumulado no âmbito da cultura corporal & esportiva, produzido socialmente para além da escola, como podemos educar na perspectiva da humanização, da emancipação social, econômica, cultural, da autonomia responsável, da subjetividade moral, ética referenciada na luta histórica de superação do capitalismo?

Compreender a dinâmica da formação humana no processo civilizatório, na cultura é objeto central da teoria pedagógica. A pedagogia moderna se configura como ciência que se propõe a entender e ajudar na maturação para o desenvolvimento omnidimensional ou politécnico²⁸, para a autonomia racional, ética, política, prática, para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a criatividade, a inclusão, enfim o direito de sermos humanos.

O COLETIVO DE AUTORES (1992) no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (São Paulo: Cortez, 1992) nos indica subsídios para uma nova abordagem da Prática do Ensino da Educação Física. A questão é distanciar-se de teorizações abstratas, inócuas e de um praticismo que se baseia em velhas e conhecidas receitas e se caracteriza como ativismo desvairado - "a prática pela

prática". O desafio é reconhecer os núcleos centrais de conhecimentos socialmente relevantes relacionados a especificidade das práticas corporais, geradores de conhecimentos específicos articulados com conhecimentos gerais reflexivos críticos.

Frente a tais estudos nos cabe perguntar:

Por que insistimos no Brasil em transplantar idéias e concepções hegemônicas, ainda relacionadas as sistematizações elaboradas nos séculos passados na Europa e nos Estados Unidos nos institutos de pesquisa aeróbicas, influenciadas e de interesse expresso da burguesia, da elite (econômica, esportiva, científica, militar, religiosa) privilegianto e desenvolvendo proposições pedagógicas que tem no centro o paradigma da Aptidão Física relacionada a saúde física como um objetivo da Educação Física em detrimento de outras manifestações culturais?

Por que continuamos a desprezar, na produção do conhecimento, o ponto de partida para qualquer ação de intervenção pedagógica que são as relações de produção da vida, a realidade socialmente construída, decretando o fim da história, fechando os olhos a crise do capitalismo, simplesmente nos descompromissando com um projeto histórico superador?

Por que continuamos a menosprezar e a decretar o fim

de paradigmas científicos que permitem ampliar o entendimento, a compreensão e a perspectiva histórica das práticas corporais sem sequer tê-los estudado ou utilizado como possibilidade, ou hipótese para o desenvolvimento do conhecimento na área de Educação Física & Esporte? Por que insistimos em privilegiar o positivismo e tomamos tais conhecimentos como referência para a disciplina Educação Física Escolar?²⁹

Por que insistimos em aplicar em nossas crianças e jovens testes físicos, hoje sofisticados, tipo EUROFIT, originado na Europa que verifica a resistência cardiorrespiratória, força, resistência muscular, velocidade, flexibilidade, equilíbrio, medidas antropométricas e, o AAHPERD - Physical Best, originado nos Estados Unidos, e que verifica Endurance cardiorrespiratória, composição corporal, flexibilidade, força muscular abdominal e corporal superior, para concluir que "os meninos são mais velozes que as meninas", ou que temos níveis mínimos de aptidão física para uma boa saúde³⁰, isto em um país onde, segundo dados do IBGE, 70% da população não se alimenta suficientemente ou passa fome, uma população que vem se constituindo cada vez mais dos SEM - terra, teto, trabalho, cidadania? Por que insistimos em transpor uma sistematização cultural e pedagógica aos pedaços? Por que insistimos em ensinar o salto, o arremesso, enfim, os estilos,

ao invés das relações do homem com o meio ambiente, a natureza, a água, os obstáculos, os espaços, os implementos, as situações que exigem a ação humana de saltar, arremessar, nadar e outras em um diálogo para apreender o mundo?

Por que continuamos a não valorizar âmbitos da cultura onde sedimentam-se valores humanizantes e que ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção crítica nos espaços e tempos de construção da cultura corporal e privilegiamos as práticas competitivas, instrumentalizadoras, de rendimento máximo, próprias a instituição esportiva? Por que insistimos em constatações, transmissões e relegamos a criação, a autonomia, a transformação nas práticas pedagógicas?

Por que insistimos em sustentar Diretrizes Curriculares para a Educação no Brasil, fundamentados em paradigmas relacionados com a ideologia neoliberal, presente no entendimento sobre Educação e Educação Física³¹, a sustentar as demais medidas no âmbito da política pública educacional - cuja função deveria ser a de garantir o direito à educação, ao conhecimento, ao pleno desenvolvimento?

A construção, por consensos e por coerção, da hegemonia alienante e dominadora deve ser rompida. Devemos nos perguntar: Quais as vivências e experiências estratégicas como tempo e espaço de

humanização plena que devem ser, prioritariamente, incentivadas a partir da escola no âmbito da Educação Física que permitam a construção de um sistema de valores onde a relação com o meio, com os semelhantes e consigo, se de na base da humanização e não da barbárie³²?

Que valores, que conhecimentos, que práticas sociais são incentivadas, consolidadas em espaços culturais onde se cultiva, para as crianças e jovens, a pornografia caricatural, a pornografia sadomasoquista ou o exacerbado e ilimitado processo de rendimento máximo, de consumo, de records, de competitividade, onde o corpo é instrumentalizado como se fosse uma máquina e a natureza é destruída como se não constituísse o ser humano?

Que processo civilizatório estamos construindo ou contribuindo para manter? Que vivências da infância e da juventude, como tempo de humanização plena, são necessárias e estrategicamente possíveis para as crianças e jovens em situação de risco pessoal e social, tanto a partir da escola, como para além dela, na perspectiva da emancipação humana³³, social, cultural, econômica, na relação com as atividades corporais, com o movimentar-se na natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo?

Nosso diálogo com os profissionais que pesquisam o campo da formação humana

e que estudam, criam e reinventam a Educação Física & Esporte a partir do cotidiano das escolas nos permite depositar confiança e esperança na resistência à destruição e degeneração, resistência esta que vem paulatinamente sendo construída na base social do povo brasileiro que se quer digno, desalienado, autônomo, justo, não por concessões, mas, por conquistas ao que garante tudo isto - Trabalho. Terra, Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Roseane Soares. *A prática pedagógica da educação física na construção do projeto político-pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador*. Recife, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação - UFPE.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *A Reivindicação do esporte: Possibilidades da Prática pedagógica*. Recife/PE: UFPE: Dissertação de Mestrado, 1999.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 136-153.
- BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.
- BOURG, Jean-François. *Recordes a qualquer preço*. Atenção, São Paulo, v. 1, p. 60-64, nov. 1995.
- BRACHT, Valter. *Jogos escolares: reflexões críticas e perspectivas*. [S.I.]: 1991. (Mimeografado).
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997b.
- BRASIL. Ministério Extraordinário dos Esportes. Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto. *Programa esporte educacional: princípios e objetivos*. Brasília, 1995.
- BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: CEPEUSP, 1995.
- BRUHNS, Heloísa Turini. O jogo e o esporte. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v. 3, n. 1, p. 9-11, 1991.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Vitória: UFES/CEFD, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio. 1993.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - UNICAMP.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUNNING, Eric. Prefácio. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992a. p. 11-37.
- DUNNING, Eric. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992b. p. 299-325.
- ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992a. p. 39-99.
- ELIAS, Norbert. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992b. p. 187-221.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. (Coord.) *Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.
- ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. Z. *O trato com o*

- conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, *Anais*. V. Recife: Reproart, 1992.
- . Metodologia do Ensino da Educação Física. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15. *Resumos Boletim ANPed*, Nº 1, Set/92.
- ESCOBAR. Micheli Ortega. *Critica a organização do processo de trabalho pedagógica e à didática*. Campinas: SP UNICAMP, Faculdade de Educação, lese de Doutorado, 1997.
- ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA, 1., 1995, Recife. *Anais*. Recife, DES-SEE/PE, [1996].
- ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA, 2/3., 1996/1997, Recife/Olinda. *Anais*. Recife, DES-SEE/PE, maio. 1998.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GARIGLIO, José Ângelo. A ludicidade no "jogo" de relações trabalho/escola. *Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, a. 2, n. 3, p. 27-33, 1995.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- GRAMSCI, A. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, V. 01, 1976
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KUNZ, Elenor. A educação física: mudanças e concepções. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 28-32, set. 1988.
- KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, a. IV, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LOUREIRO, Robson. *Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática*. Piracicaba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP.
- MELO, Victor e NASCIMENTO, Marcos Avellar. *Repensando as Olimpíadas escolares : Uma Proposta*. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1997.
- MOVIMENTO. Porto Alegre, Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ano VI nº 12, 2000/1.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArfMed, 1998. p. 13-26.
- RETONDAR, Jeferson José Moebus. Movimento lúdico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Floripa, v. 18, n. 1, p. 06-09, set. 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação: crise da modernidade e futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF-IFAM, 1996. p.167-185.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Rumo ao próximo milênio. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 5, n. 1, p. 03, out. 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). *Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. In: BRZEZINSKI, Iria. *Formação de professores: Um desafio*. (Org.) Goiânia, Goiás: UCG, 1996.
- TOGNOLLI, Cláudio. "A vietnamização dos corpos". In: Caros Amigos. Ano IV numero 44 novembro 2000.
- NOTAS
- ¹ O presente texto subsidiou a intervenção na 1º CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO, ocorrida em Brasília/DF. 22 A 23 DE NOVEMBRO DE 2000.
- ² Desporto e Esporte são tomados aqui com o mesmo sentido, sendo utilizado, no decorrer do texto, de acordo com o autor mencionado. Assumi aqui a denominação sugerida pelos or-

ganizadores do evento Desporto Educacional no mesmo sentido de Esporte educacional.

³ Projeto Histórico

⁴ As referencias bibliográficas do presente texto anotam os principais críticos ao desporto que vem subsidiando as discussões no Brasil.

⁵ Constituição Nacional Capítulo III Seção I Artigo 205. E Artigo 217.

⁶ Tramita na Câmara Municipal de Salvador Projeto de autoria do Vereador Daniel Almeida (PC doB) instituindo os "Jogos Olímpicos Municipais" com o intuito de propiciar "treinamento esportivo e competições atléticas às crianças e jovens", bem como a "captação de novos atletas". Projeto que vem sendo severamente criticado considerando o acumulado acerca das competições com crianças, da seleção precoce e da parda de autonomia da escola frente à instituição desporto e as ingerências políticas.

⁷ Justo no momento em que estamos participando da I Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto são divulgados pela imprensa nacional os dados do SAEB - Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica -, que demonstram o fracasso das políticas educacionais no Brasil. Ver a respeito os exemplares da Folha de São Paulo das semanas de 19 a 25 e, 26 a 30 de novembro de 2000.

⁸ Ver mais In: TOGNOLLI Cláudio. "a vietnaniização dos corpos". In: Caros Ar.: IV numero 44 novembro 2000&p.44.

⁹ Por ocasião da elaboração da LDB e dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais — tivemos a oportunidade de aos pronunciarmos a respeito da política do governo, em um texto publicado pelo CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1997) no Livro "Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam re-

novações, modismos e interesses. Páginas 25-61.

¹⁰ Ver mais In: NASCIMENTO, Marcos e MELO, Victor. Repensando as Olimpiadas escolares uma proposta. Rio de Janeiro. Edição dos autores, 1997.

¹¹ Apresentamos à Coordenação da Mesa o texto do CBCE, em anexo, manifestando nosso apoio público ao mesmo solicitando sua inclusão nos anais de evento, apoiando a posição encaminhada no debate pelo professor José Falcão UFSC/UFBA.

¹² Ver a respeito da delimitação do Campo acadêmico as contribuições de BRACHT , Valter. A Construção do campo Acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física. UFES, (mimeo.), 1996, e também TAFAREL. Celi., Perspectivas/Possibilidades da Educação Física. UFPE. (mimeo.) 1997.

¹³ Ver mais a respeito in: GONÇALVES, Joseir & TAFFAREL, Celi. Profissional de Educação Física...Existe? Resenha Crítica do livro de STEINHILBER. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CBCE. Volume 18-Nº 3, maio/97 (233-239).

¹⁴Sugiro a inclusão, também, do mercado como língua universal, para fazer justiça a todo o esforço de convencimento nesse sentido desenvolvido pelos governantes e pela mídia.

¹⁵ Para compreendermos melhor as questões do PROGRAMA de reivindicações transitórias e permanentes sugerimos. MARX & ENGELS. Manifesto da partido Comunista. LENIN As teses de Abril e TROTSKY O programa de transição.

¹⁶ Sobre o tema consultar TAFAREL. Celi O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. In: BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores: Um desafio. (Org.) Goiânia, Goiás: UCG,1996.

¹⁷ Sobre financiamento da Educação Ciência & Tecnologia constatamos os confrontos no Parlamento dos interesses de diversos setores , sendo isto evidente, tanto no Plano Nacional de Educação e o percentual destinado para educação, quanto no orçamento anual previsto para as diversas áreas de atuação do governo mas não cumpridas. Para exemplificar podemos mencionar que o orçamento para a área social previsto em 1999 não foi aplicado integralmente cortando-se 2/3 do previsto.

¹⁸ O Brasil é um dos países de PIOR distribuição de renda do mundo e a tendência a concentração continua ampliada.

¹⁹ Ver mais a respeito In: MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. Coimbra, Portugals: Sentelha, 1975.

²⁰ A outra postura descrita por Bracht (1997b, p. 89) é a postura (neo) liberal da crença no mercado, que leva o poder público a uma simples abstenção ou, no máximo, a uma observação fiscalizante, fundamentada também na análise de cunho pós-modernista que hipervaloriza a experiência individual como parâmetro de julgamento.

²¹ TSYGANKOV, V "Introdução". In: Academia de Ciências de URSS (Org.) O socialismo e a ciência. Moscou: Progresso, 1987.

²² TROTSKY, Programa de Transição. São Paulo, Comissão de Formação, 1995.⁵⁵^a Aniversário do assassinato de Trotsky e 100^a Aniversário da Morte de F. Engels.

²³ GRAMSCI, A . Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, V. 01, 1976.

²⁴ Encontramos na literatura específica da educação significativas contribuições acerca do PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO, que apresentam sistematizações diversas. Entre elas destacam-se as propostas por SAVIANI, D.

em seu livro "Escola e Democracia". 20 Ed. São Paulo: Cortez, 1998. Onde é apresentada uma síntese das principais teorias da educação abrangendo teorias não-criticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, e pedagogia tecnicista), as teorias crítico reproduutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e, Teoria da escola Dual) e ainda uma teoria crítica da educação, a pedagogia histórico-crítica. Outra classificação que apresenta um panorama das tendências e correntes existentes no pensamento pedagógico recente é a contribuição de LIBÂNEO, que estabelece um corte entre tendências acríticas, chamadas liberais, e tendências críticas, chamadas progressistas. A tendência liberal é apresentada nas versões da escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. A tendência progressista inclui a escola libertadora, a libertaria e a critico-social dos conteúdos. Ver mais In: LIBÂNEO , J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar, Revista ANDE, 1983, nº6.

²⁵ Ver a respeito da construção da teoria pedagógica FREITAS, Luis Carlos (1995) Critica a Didática e ao processo de trabalho pedagógico e a construção da Teoria Pedagógica. Campinas/SP: Papirus.

²⁶ A tese de ESCOBAR, M. O (1996) Transformação da didática: Construção da teoria pedagógica. Campinas/SP: UNICAMP, Doutorado em Educação (tese), apresenta exemplos concretos e explicações científicas sobre a Educação Física e suas problemáticas significativas, levando em consideração o que aparece em livros e dissertações e a prática pedagógica em uma escola pública. Foram identificadas como problemáticas significativas os pares dialéticos "objetivos-avalia-

ção", organização do trabalho - trato com o conhecimento.

²⁷ Ver mais In: ASSMANN; Hugo. "Paradigmas Educacionais e Corporeidade" .2_7 Ed. Piracicaba, UNIMEP, 1994. HASSMAN defende que 'a corporeidade constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre sujeito e a consciência histórica.. O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica. Discordamos desta posição por entendermos que a teoria pedagógica desenvolve-se como categorias da prática o que significa não considerar somente a corporeidade mas sim como se constróem nas relações sociais o que produz e reproduz a vida.

²⁸ Os termos omnidimensional ou politécnico estão sendo aqui empregados conforme desenvolvidos e apresentados no livro de MACHADO, Lucíola. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

²⁹ Refiro-me aos estudos de Rossana Valéria de Souza e Silva sobre as pesquisas realizadas nos Cursos de pós-graduação, tanto no Brasil quanto no exterior que evidenciam a ênfase em abordagens empírico-analítica e fenomenológica.

³⁰ Ver mais a respeito em Gaya, A. C. A. et alii (1997) Crescimento e Desenvolvimento Motor em escolares de 07 a 15 anos provenientes de famílias de baixa renda - Indicadores para planejamento de programas de Educação Física Escolar, voltados à promoção da saúde. Revista Movimento. Porto Alegre, n° 06, 1997 (encarte especial), e do mesmo autor. Dados , Interpretações e Implementações: acordos e desacordos

(1^ºparte: a metodologia em questão). Movimento. Porto Alegre: v. 4, n. 08, 1998 e ainda, Dados, Interpretações: acordos e desacordos (2^ºparte: as questões conceituais). Movimento, Porto Alegre: Ano V, n° 9 1998/2 e ainda in: GUEDES, Dartagnan & GUEDES, Joana. Educação Física Escolar: Uma proposta de Promoção da Saúde. In: APEF - Londrina V 17 N° 14 janeiro/93 16-23.

³¹Ver mais a respeito de fundamentos que orientaram as diretrizes curriculares no Brasil in: COLL, Cesár (1996). PSICOLOGIA E CURRÍCULO; Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ática. Sobre a Crítica tecida especificamente na área de educação Física ver o livro organizado pelo CBCE (1997) sobre LDB e PCNs. Ijuí. Unijui.

³²HOBESBAW Erick. (1998) Manual da barbárie In: Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 268-292.

³³ A EMANCIPAÇÃO não está sendo aqui considerada na perspectiva liberal clássica, para quem LIBERDADE é a ausência de interferência ou coerção. O Liberalismo trata de maneira limitada estas restrições, sobre opções relevantes e sobre quem são os agentes, visto como independentes, inclusive do mercado. O Marxismo tende a ver a liberdade em termos dos obstáculos à emancipação humana e ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre os obstáculos destaca-se a condição de trabalho assalariado. A Liberdade como auto-determinação é coletiva, relacionando-se o direito a liberdade com o egoísmo e a propriedade privada que restringem outras liberdades mais valiosas.. Kunz discute a questão sobre esclarecimento e emancipação no texto: "Esclarecimento e Emancipação". In: Revista Mo-

vimento. UFRGS - Ano V Nº 10,
pp. 35-39, 1999/1.

UNITERMOS

Desporto educacional; educação Física, Prática Pedagógica e Políticas Públicas.

**Celi Neuza Zulke Taffarel* é
professora Dra. Titular Depar-

tamento III - Educação Física - FACED/UFBA. Pós-Doutoramento na Universidade de Oldenburg Alemanha. Doutorado em Educação na UNICAMP. Endereço: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED UFBA Av Reitor Miguel Calmon S/N Vale do Canela Salvador Bahia, CEP 40210-100.

E-mail taffarel@ufba.br

mento de Vygotsky (1991), que diz que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem que se refira a esta relação.

As principais teorias que estabelecem relação do desenvolvimento e aprendizagem da criança estão agrupadas em três categorias.

A primeira prediz que existe independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Segundo estas, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar sua direção. Piaget é um exemplo típico destes teóricos, pois estuda o desenvolvimento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem.

Na segunda categoria, outros teóricos, que Vygotsky (1991) cita como exemplo Thorndike¹, pensam que a aprendizagem é desenvolvimento, supondo as leis do desenvolvimento como as leis naturais que o ensino deve levar em consideração. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta.

A terceira grande posição teórica, da qual um dos mais conhecidos nomes, segundo Vygotsky (1991), é Koffka², sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, tenta conciliar os extremos das outras duas, fazendo-as coexistir. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro, esta mesma aprendizagem (no decorso da qual a criança adquire toda uma nova série de forma de comportamento) considera-se coincidente com o desenvolvimento.

Vygotsky (1991) não toma partido por nenhuma das teorias, mas dá destaque as que se situam no terceiro grupo, observando algu-

mas novidades: reconcilia os dois pontos de vista anteriores, não os excluindo, mas que apresentam aspectos comuns; considera a questão da interdependência, reforçando a tese segundo o qual o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos fundamentais (maturação e aprendizagem); amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, questionando a teoria da disciplina formal.

Esse questionamento que Vygotsky faz da disciplina formal é o mais importante, pois é um velho problema pedagógico, que atualmente menos atuante, mas que hegemonicamente ainda domina o pensamento pedagógico. Sua expressão mais clara consiste na idéia de que cada matéria ensinada possui uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança. Vygotsky entende que se aceita este ponto de vista, a escola terá de ensinar matérias tais como as línguas clássicas, a história antiga, as matemáticas, pelo fato de que contêm uma disciplina de grande valor para o desenvolvimento mental geral. A juízo de Vygotsky, muitos estudos sobre este tema demonstram que o intelecto é a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais até certo ponto é independente das demais e, portanto, devem ser desenvolvidas independentemente mediante exercícios adequados.

O autor também descreve que a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Segundo Vygotsky (1991), através de mediadores sócio-culturais, ou seja, pessoas, professores, instrumentos, coleguinhas, considerando o jogo infantil, origina-se a zona de desenvolvimento próximo, que é em si uma considerável fonte de desenvolvimento. A atividade que a criança realiza na água também deve ser incluída neste pensamento, levando-se em conta todos estes mediadores, redimensionando a água como um instrumento de ação para o jogo infantil.

Segundo Vygotsky (1991), através de mediadores sócio-culturais, ou seja, pessoas, professores, instrumentos, coleguinhas, considerando o jogo infantil, origina-se a zona de desenvolvimento próximo, que é em si uma considerável fonte de desenvolvimento.

interação entre dois processos é sustentável, não a partir da concepção de Koffka, mas sim a partir de Vygotsky. O processo de aprendizagem é determinante, inclusive como rebocador do processo biológico. Ou seja: o ser humano se desenvolve porque aprende, considerando, então, relevante o papel do adulto junto à criança para impulsionar esses processos em que a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento humano.

Entender que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, e que o jogo infantil é uma considerável fonte de desenvolvimento, reforçam: da importância que têm as atividades pré-escolares serem de caráter lúdico, e de livre escolha; da criação de espaços pedagógicos que ofereçam mais do que a simples apropriação de um saber, para o favorecimento a vivências diversificadas.

Apesar de Vygotsky não se referir diretamente às atividades aquáticas, podemos incluir nestes aspectos o valor que possuem as vivências lúdicas nas aulas de natação como impulsionadoras a que as crianças, juntamente a função do professor (adulto), possam experimentar diferentes aprendizagens. A seguir, faremos uma explanação de algumas das teorias mais importantes sobre o conhecimento do jogo, no objetivo de destacarmos aquela que mais se enquadrou para a realização do trabalho.

COMPORTAMENTO INFANTIL: TEORIAS DO JOGO

Optamos, dentre os diferentes pontos de vista a respeito do enfoque do jogo, analisar os estudos de Wallon, Piaget, Vygotsky e Negrine, considerando a influência destes autores sobre aqueles que trabalham no âmbito da educação infantil.

Piaget propõe uma classificação de jogo com base no desenvolvimento das estruturas mentais. São os jogos de exercício (sensório-motores), que aparecem durante os primeiros dezoito meses de vida, motivados pelo simples

prazer funcional, ou pelo prazer produzido pela descoberta de novas atividades; jogo simbólico, surgido a partir da capacidade de falar (fala egocêntrica), entre dois e quatro anos, que é a representação imaginária; jogos de regras, que surge dos quatro aos sete anos, e principalmente no terceiro período, compreendido entre os sete e onze anos, que dá idéia de obrigação que supõe a existência de dois indivíduos, pelo menos.

Para Wallon³, citado por Negrine (1994 A), os jogos estão divididos em: funcionais (buscam efeitos); jogos de ficção (representação); jogos de aquisição (buscam compreensão); fabricação (combinação). Para o autor, jogo é expansão e, nesse sentido, se opõe a atividade "séria", que é o trabalho. A imitação é a regra do jogo. Considerando a opinião de Wallon a respeito do ato motor (situação predominante nos jogos das crianças), o movimento pode ser: simbólico, ou seja, jogo, que proporciona prazer, alegria; ou técnico, carregado de expressões faciais de seriedade, que objetivam perícia, para a aquisição de novos conhecimentos.

Vygotsky afirma que há jogo quando existe o componente imaginário, o faz-de-conta, o mundo ilusório, o simbólico. Diz que os jogos evoluem, não do simbólico ao de regras como pensa Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras manifestas. O autor não considera o prazer como uma característica definitiva do jogo, e é de opinião de que as teorias que ignoram o fato de que o jogo completa às necessidades das crianças desembocam em uma intelectualização pedante. Com respeito à ação e seu significado no jogo, atribui ao fato de jogar uma relevância completamente especial, pois crê que a influência do jogo no desenvolvimento da criança é enorme. Entende que quando a criança simboliza (quando joga), ou brinca, brinca sempre de algo maior do que ela é, o que potência zonas de desenvolvimento proximal. A criação de zonas de desenvolvimento proximal na criança preparam-na para a aquisição de novos conhecimentos e/ou habilidades, potenciando novas aquisições cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

No que caracteriza o jogo, Negrine (1994 B), pensa como Vygotsky, ou seja, que existe jogo quando existe simbolismo. Para Negrine, no momento em que se esgota o componente simbólico, acaba o jogo e surge o exercício. Na atividade lúdica, o jogo se mescla com o exercício para voltar a ele sob diferentes formas de símbolos. Negrine (1997), entende que tanto o jogo como o exercício são fatores básicos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também evidencia que a criança ao jogar, segue uma trajetória, sendo esta uma característica do jogo da criança, isto é, ela joga de muitas coisas em um determinado espaço de tempo.

"Falar do jogo e da trajetória do jogo é considerar a situação imaginária como característica principal do jogo". (Negrine, 1994 B, p. 87).

A trajetória que a criança faz ao jogar pode indicar uma boa saúde mental ou pelo menos que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem marcham bem.

O autor evidencia da utilização de objetos para a ampliação da capacidade criativa e/ou imitativa da criança. Também ressalta sobre a importância que possui o adulto, oferecendo seu corpo como objeto técnico de jogo, o que provoca a derivação quase que instantânea do exercício em jogo.

No que se refere ao prazer no jogo, Negrine (1994 A) não está de acordo com Vygotsky. Para o autor, o resultado não reduz o prazer do jogo como processo.

Estamos de acordo com Negrine e Vygotsky a respeito do surgimento do simbolismo infantil no jogo e a presença do adulto junto à criança. Nos aproximamos de Negrine, também, no que diz respeito ao prazer no jogo, considerando que este autor faz uma abordagem mais esclarecedora a respeito da matéria. Negrine não cita sobre o simbolismo das crianças na água, mas nos dá liberdade de pesquisa neste campo, quando menciona que o espaço para a prática psicomotriz educativa não se constitui em barreira para a sua realização.

ATIVIDADES LÚDICAS NA ÁGUA

As atividades que observamos com frequência em aulas de natação, são previamente elaboradas pelos professores e aplicadas às crianças, visando o aprendizado de nados, e o aperfeiçoamento técnico em cada criança. As situações em que os pequenos brincam livres são raras, e com tempo pequeno em relação ao resto da aula, e as intervenções nos jogos das crianças por parte dos professores nem existe.

Kruel (1990), faz uma análise sobre a importância psicomotor-funcional do aprendizado técnico da natação. Relata que a recreação facilita a coordenação, proporciona trabalho muscular e uma grande amplitude de movimentação de articulações, para todo o corpo. Menciona que a natação deve proporcionar prazer, e que, através da brincadeira, a criança estará aprendendo e aperfeiçoando seu desenvolvimento motor.

Damasceno (1992), entende que sem desenvolvimento da estruturação do esquema corporal, torna-se impossível ao indivíduo aprender a nadar. Valoriza o meio líquido como um bom local para o exercício corporal, considerando que este meio proporciona uma série de posições diferentes para as crianças viverem.

É muito valiosa a segunda afirmação de Damasceno, por isso reafirmamos da importância da liberdade de movimentos da criança em aulas de natação, para que ela vivencie o máximo possível neste ambiente, situações que não são possíveis no cotidiano.

Para Nascimento (1984), quando o professor acolhe bem as crianças nas aulas, elas associarão experiências agradáveis a sua relação com a água. O autor diz que uma boa relação da criança na escola com os demais se inicia com uma boa relação do professor com o aluno.

Reforçamos esta afirmação, dizendo que para a criança ultrapassar seus limites potenciais de aprendizagem a presença do professor é fun-

damental no auxílio ao aluno, aplicando-se corporal e verbalmente.

Nascimento (1984) defende a posição de que o professor deve entrar no ambiente aquático com o aluno, para que os exercícios sejam mostrados com mais clareza.

Observamos que a literatura que trata da natação infantil, quase que se restringe ao ensino de técnicas natatórias, desde a década de 1970, conforme Berlioux. Isso significa que a atividade lúdica na água, a partir de nossos contemporâneos, é uma atividade secundária, sem valor pedagógico, que ocupa menos de um terço da aula.

A atividade lúdica na água serve como meio de a criança desenvolver seu pensamento abstrato, em um local que proporciona uma abordagem corporal diferenciada do cotidiano; é um esforço à construção de um indivíduo autônomo; provoca a construção do conhecimento e da criatividade; aproveita-se, conforme Vygotsky, da pré-história da criança, entendendo cada sujeito em sua individualidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NO PROCESSO INVESTIGATÓRIO

A metodologia que utilizamos no estudo que levamos a cabo com as crianças de quatro a sete anos se situa dentro de um marco descriptivo-interpretativo.

As observações se concentram nas crianças que freqüentam aulas de natação, nas quais há, entre as vivências de técnicas proporcionadas pelos professores de Educação Física, momentos livres para brincadeiras, e momentos recreativos. Portanto, de acordo com Negrine (1997), o processo investigatório está desenhado dentro da perspectiva humanística-interpretativa.

A característica é de um estudo de etnografia educativa, considerando que se destina a descrever, explicar e interpretar os processos que ocorrem no brincar infantil no meio líqui-

do, a relação da criança com os professores, com os demais e com os objetos, além de sua atividade espontânea. O estudo, portanto, situa-se no marco da investigação de corte naturalista, isto é, qualitativa, etnográfica. Trivinos (1995), entende que a pesquisa etnográfica se torna uma forma específica de investigação qualitativa, que prima pelo estudo fenomenológico social no qual a preocupação do investigador se centra na pessoa humana, sua forma de vida, seus elementos essenciais e também culturais peculiares.

No contexto educacional, a etnografia também se mostra eficiente, no momento em que os fenômenos educativos são relacionados à fenomenologia social, tornando-se uma forma de fazer investigação.

Considerando que a temática do estudo escolhido se desenvolveu no contexto educacional, processo ensino-aprendizagem em natação, que envolveu relações de comunicação entre professor e a criança, e também entre os iguais, a teoria metodológica da etnografia educativa ajustou-se aos pressupostos desejados.

O estudo foi realizado observando-se crianças de quatro a sete anos de idade, de ambos os sexos, juntas na mesma aula de natação. A coleta de informações ocorreu, num primeiro momento, no Teresópolis Tênis Clube, local no qual se puderam obter 10 observações descriptivas, totalizando 352 min. de observações, e mais 7 fotografias, no período de 19 de maio de 1998 até 11 de agosto de 1998. Num segundo momento, realizamos a coleta de informações na Sociedade de Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA), na qual obtivemos 7 observações descriptivas, totalizando 278 min. de observações, e mais 7 fotografias, durante 16 de setembro de 1998 a 18 de novembro de 1998. O tempo de permanência em campo foi consequência de os grupos elegidos só poderem ser observados uma vez por semana.

Optamos pela estratégia da observação a partir dos estudos de Coll (1994). Durante a coleta de informações, assumimos unicamente

a postura de observador-participante, justamente por não participarmos ativamente do processo, apenas nos limitando a observar e registrar os acontecimentos que ocorreram com a criança eleita em uma ficha descritiva. Conforme Negrine (1997), esta ficha de observação é uma estratégia de registro de uma observação sistemática e controlada. Observam-se situações reais e se descreve tudo o que se vê do aluno eleito secretamente para ser observado. As fotografias, sugeridas por Aparici e Garcia (1989), nos serviram de proposta prática para ler imagens, obtendo informações de apoio aos acontecimentos registrados.

O estudo que desenvolvemos teve a chancela do Instituto Porto Alegre, Escola Superior de Educação Física, e foi apresentado nesta instituição aos demais, e no XI Salão de Iniciação Científica, da PROPESQ/UFRGS, em 1999. Como trabalho de iniciação científica desenvolvido no curso de graduação em Educação Física que terminávamos, nos foi absolutamente importante para que pudéssemos crescer em aprendizado em relação à pesquisa, e nos impulsionou a realização de novos estudos e ao aperfeiçoamento na área.

REDESCOBRIR AS ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS NO MEIO LÍQUIDO

De acordo com as observações, no que se refere à situação de jogo (entendendo-o, para tal, conforme o pensamento de Vygotsky, que afirma que existe jogo quando há o componente imaginário), tudo indica que o faz-de-conta também é expresso pela criança no meio líquido. Na observação geral número 06 da SOGIPA, num momento de atividades livres, temos o registro escrito e fotográfico que demonstra o simbolismo na vida das crianças:

"Pega água no regador e coloca no balde que está na borda. Sorri. 17h e 32min coloca água do regador no ralo, diz que está regando flores. Sorri."

Constata-se, aí, que o jogo surgiu, não de um ensinamento natatório, mas num momento de atividade livre, o que também se pode ver

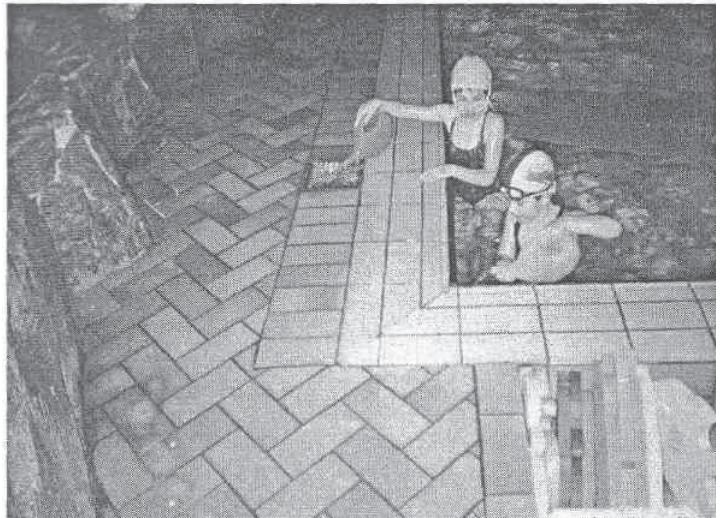


Foto nº01 (Bento Selau) - local: SOGIPA, 11/11/1998.

na maioria das observações. Nas atividades coordenadas pelo professor, ou seja, de aprendizagem técnica, ou recreativa para nados, quase não se consta a sensação de alegria que provoca o brinquedo, conforme Santin (1994). Negrine (1994 A), considera o jogo como uma atividade que dá prazer à criança. Entendemos, então, que quando a criança joga, ela sorri, ou ressalta uma expressão de alegria ou de tranquilidade facial.

Para Negrine (1994 A), no momento em que se esgota o componente simbólico, acaba o jogo, passando aí para exercício. Não significa dizermos que o exercício não importa no desenvolvimento da criança, pelo contrário. O exercício também é fundamental. A atividade lúdica da criança flutua entre jogo e exercício. Para Negrine (1997), o exercício e o jogo como elementos constitutivos da atividade lúdica infantil servem como fios condutores na construção do vocabulário psicomotriz da criança e na construção do vocabulário expressivo, determinando assim sua evolução.

Na observação 08 da SOGIPA, nota-se que a repetição técnica força a criança ao exercício, mesmo quando se tenta introduzir o jogo:

"17h e 12 min colocar prancha na nuca e bater perna de costas. Fica sério. 17h e 15 min fazer perna de "sapo" (peito). Fica sério. 17h 20 min fazer nado crawl. Fica sério."

Entende-se também, a partir deste exemplo, que não adianta dizer à criança o que ela deve fazer esperando que ela simbolize, pois o momento, neste caso, não é permissivo, e nem possibilitador da construção da autonomia da criança.

A criança jogar e se exercitar em uma aula é perfeitamente normal, mas o professor deve observar aquelas crianças que só se exercitam, e tentar fazer com quer elas simbolizem, para que tenham um desenvolvimento mental saudável.

Analisamos a relação que os professores possuíam com os alunos, e notamos que esta se dava sempre em função de comando, ou de ajuda para a realização de determinada técnica, nunca num envolvimento corporal para a manifestação do jogo.

De acordo com Negrine (1994 B), o professor serve como alavanca à evolução da criança, fazendo com que ela transite entre vários papéis diferentes durante a brincadeira.

Para que isto ocorra é necessário que o professor se envolva corporalmente, e às vezes até brinque com as crianças. Para Falkenbach (1999), os professores, no momento em que interagem com as crianças, fazem do ambiente lúdico um momento de evolução e crescimento infantil.

Quando o professor está com o aluno no ambiente líquido, além do favorecimento ao simbolismo, a criança aumenta o vínculo afetivo com o professor, o que facilita o aprendizado, conforme Nascimento (1984), e também, por ser um ambiente diferente do cotidiano, se sente mais segura, com esta presença, para realizar as atividades propostas.

A presença dos coleguinhas é importante para o surgimento das atividades lúdicas em jogos coletivos. Mas, não se pode restringir a atividade lúdica à presença de outras crianças no ambiente, considerando que uma criança também joga sozinha, e o envolvimento do professor. Nesta relação entre os iguais o profes-

sor deve ser o agente facilitador para que as brincadeiras aconteçam. Se ocorrerem brigas, acalmar às crianças e conversar com elas, dando-lhes o referencial de bondade, sem prestar juízo de mérito sobre a situação. Como as aulas de natação acontecem em piscinas é importante que haja mais de um adulto entre as crianças para que nenhum dos pequenos se prejudique com a água.

Sobre os objetos que faziam parte das aulas, estiveram presentes: bambolês, espaguete, números e letras (que afundam e colam nas paredes), bolas, pranchinhas (com formatos de bichos, ou não), flutuadores de mão, tapetes flutuantes.

Negrine (1994 A) menciona da importância dos objetos para a ampliação da capacidade criativa e/ou imitativa da criança, determinando, assim, novas atividades. Isso não significa dizer à criança o que ela deve fazer em determinado espaço de tempo. Ela vai descobrir muito rápido, com mais criatividade do que se pode imaginar.

Notamos que na maioria das aulas dirigidas o simbolismo das crianças não acontecia, mesmo com a presença de objetos, com formato de bichos, ou que proporcionariam o simbolismo. O uso de materiais diversos, em aulas de natação onde a criança brinca do que quer, faz com que se amplie a capacidade lúdica das crianças. Entretanto, concordamos que quando a atividade é dirigida e de cunho obrigatorio, a presença do jogo como característica da atividade infantil no meio líquido não é a mais correta, mesmo com a presença de objetos. Quando o professor não se implica corporalmente, então, torna-se muito mais difícil a derivação da atividade de exercício em jogo.

Observamos as influências relacionais que o meio líquido desperta nas crianças. Characterizam-se pela ação espontânea, livre e de escolha adotada pela criança, no que se refere ao meio em questão para as atividades. Existem várias observações que retratam as crianças pulando sem parar, mergulhando, batendo as mãos na água, deslizando relaxadamente, ou

Quando o professor está com o aluno no ambiente líquido, além do favorecimento ao simbolismo, a criança aumenta o vínculo afetivo com o professor, o que facilita o aprendizado.

pegando água no balde e a derramando sobre a cabeça.

Apesar das observações realizadas, as influências relacionais, tão importantes na vida das crianças, por serem mais um meio de proporcionar vivências corporais diversificadas, não foram os dados mais implícitos nas aulas, considerando que as mesmas perdiam esta situação por serem ambientes, na maioria das vezes, de técnicas de nados, e não um ambiente no qual a criança brinca livremente, e assim, expressa-se como quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho observamos que as crianças se utilizam de sua natureza, quando deixadas em liberdade, para se desenvolver, brincando na água. Como menciona Negrine (1997), sobre a evidência do vínculo do jogo com o desenvolvimento, sem esquecer também da atividade lúdica como exercício. Então, no que se refere à manifestação de jogo e exercício pela criança no meio líquido, é correto afirmar que elas acontecem.

Temos ciência de que o trabalho que desenvolvemos é contribuição para que se repensem novas alternativas pedagógicas na água, considerando e valorizando a manifestação lúdica das crianças envolvidas e o contexto do estudo. Entretanto, qualquer inferência ou extensão de tudo o que foi dito neste artigo, deverá ser feita com critérios e cuidados especiais, para não ultrapassar os limites que um trabalho desta natureza (de iniciação científica) pode ter.

Quanto às atividades espontâneas, referentes à influência do meio em questão, o meio líquido é desencadeador de novas emoções, sensações, e pode proporcionar manifestações simbólicas de outra natureza, diferentes daquelas que não são desse meio. Podemos ilustrar esta consideração com a observação n.º 2 da SOGIPA, no qual a criança cai do tapete (barco) e finge estar quase se afogando:

"17h e 40 min ela cai do tapete e grita "socorro!", mergulha sentada, com a mão para fora do barco".

No que se refere à relação com os objetos, esta é muito importante para que se aumente o potencial criador da criança na água, quando ela tem liberdade de brincar. Quando ela não tem liberdade, não interessa a forma do brinquedo que, se a situação for apenas uma repetição para aprendizagem técnica natatória, a criança não simboliza.

Quanto à presença do professor, este deve interagir com a criança. Quando o adulto está no meio líquido, observamos que as crianças possuem maior confiança no que estão fazendo, e podem aprender com mais facilidade, a partir do vínculo que se cria, conforme Nascimento (1984).

Na relação da criança com os demais, quando há várias crianças na água e a atividade é dirigida, a influência de um sobre o outro é pouca ou quase nenhuma. Entretanto, se elas estão em liberdade para brincar, juntam-se em jogos ou exercícios. E, quando se juntam, a atividade lúdica que mais presenciamos foi o jogo.

Finalmente, o meio líquido serve como abrangência para vivências corporais de jogo e exercício para crianças, e deve ser mais aproveitado para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICI, R. GARCIA, A. *Lectura de imagines*. Madri: Ediciones de la Torre, 1989.
- BERLIOUX, M. *La Natacion: manual practico de natacion, water polo, saltos y ballet acuatico*. 3^a ed. Barcelona: Hispano Europea, 1974.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DAMASCENO, Leonardo Graffius. Natação, psicomotricidade e desenvolvimento. *Revista Sprint Magazine* (artigos). N.º 62 - 1992.

Concordamos que quando a atividade é dirigida e de cunho obrigatório, a presença do jogo como característica da atividade infantil no meio líquido não é a mais correta, mesmo com a presença de objetos.

FALKENBACH, Atos P. *A formação pessoal na relação professor/criança*. Dissertação de mestrado no curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. 372p.

—. *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre. Est, 1999.

KRUEL, L. E; LEITE, Neiva. Natação como estímulo ao desenvolvimento psicomotor. *Revista de Estudos (FEEVALE)*. Artigos. 1990.V. 13, N.º 1. P. 60-63.

NASCIMENTO, Rodrigo. *A natação: nosso esporte arte*. Belo Horizonte. 1984.

NEGRINE, Airton da Silva. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo ejogo*. Vol 1, Porto Alegre: Prodil, 1994 A.

—. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Vol .2, Porto Alegre: Prodil, 1994 B.

—. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. Porto Alegre. *Revista Perfil (UFRGS)* ano I, n.ºl. 1997. p.4-12.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Porto Alegre. Zahar, 1975.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST, 1994.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3^a Ed. São Paulo: ícone, 1991.

NOTAS

¹THORNDIKE, E. *The mental life of the monkeys*. Nova York, Macmillan, 1901.

²KOFFKA, K. *Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1925.

³WALLON, H. *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique, 1980.

UNITERMOS

Comportamento da criança no meio líquido; jogo infantil; desenvolvimento e aprendizagem.

***Bento Selau** é licenciado em Educação Física pelo IPA, pós-graduando em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacionai pelo La Salle, e atua com crianças no Centro Social Marista de Porto Alegre.

Agradecimentos

O autor agradece a colaboração dos professores de Educação Física Aline Barth, Rodrigo Zacca, Solange Bólico, Luciane Mota e Marcelo Tenardine, e também ao orientador do estudo, Profº Ms. Atos Falkenbach.