

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SUPLEMENTO No.1

1995

Escola de Educação Física
Universidade de São Paulo



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor

Prof. Dr. Flávio Fava de Moraes

Vice-Reitora

Profª Dra. Myriam Krasilchik



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diretor

Prof. Dr. José Geraldo Massucato

Vice-Diretor

Prof. Dr. Alberto Carlos Amadio

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diretor Responsável

Prof. Dr. Go Tani

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alberto Carlos Amadio

Prof. Dr. Carlos Eduardo Negrão

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel

Prof. Dr. José Medalha

Profa. Dra. Maria Augusta Peduti Dal'Molin Kiss

Prof. Dr. Valdir José Barbanti

Comissão de Publicação

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel

Prof. Luzimar R. Teixeira

Olga Sakatsume Martucci

Indexação: a RPEF é indexada por LILACS -

Literatura Latino Americana e do Caribe em

Ciências da Saúde; Sports Documentation Monthly

Bulletin (University of Birmingham); International

Bulletin of Sports Information (IASI).

Redação e distribuição (assinatura, permuta, doação)

Revista Paulista de Educação Física

Escola de Educação Física da

Universidade de São Paulo

Av. Prof. Mello Moraes, 65

05508-900 - São Paulo - SP - Brasil

Tiragem: 1 000 exemplares

Periodicidade: semestral

Consultores

Prof. Dr. Alberto Carlos Amadio - EEF-USP

Profa. Dra. Anita Szchor Colli - FM-USP

Prof. Dr. Antonio Carlos Simões - EEF-USP

Prof. Dr. Antonio Herbert Lancha Júnior - EEF-USP

Dr. Arnaldo José Hernandez - IOT/HC/FM-USP

Prof. Dr. Carlos Eduardo Negrão - EEF-USP

Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel - FE-USP

Prof. Dante De Rose Júnior - EEF-USP

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel - EEF-USP

Prof. Dr. Eduardo Kokubun - DEF/IB-UNESP

Prof. Emédio Bonjardim - EEF-USP

Prof. Dr. Emerson Silami Garcia - EEF-UFMG

Prof. Dr. Erasmo M. Castro de Tolosa - HU/FM-USP

Prof. Dr. Esdras Guerreiro Vasconcellos - IP-USP

Profa. Dra. Gilda Naécia Maciel de Barros - FE-USP

Prof. Dr. Go Tani - EEF-USP

Prof. Ibrahim Reda El Hayek - EEF-USP

Prof. Dr. Januário de Andrade - FSP-USP

Prof. Dr. João Gilberto Carazzato - IOT/HC/FM-USP

Prof. José Alberto de Aguiar Cortez - EEF-USP

Prof. Dr. José Fernando B. Lomônaco - IP-USP

Prof. Dr. José Geraldo Massucato - EEF-USP

Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira - EEF-USP

Prof. Dr. José M. Camargo Barros - DEF/IB-UNESP

Prof. Dr. José Medalha - EEF-USP

Prof. Luis Augusto Teixeira - EEF-USP

Prof. Luzimar R. Teixeira - EEF-USP

Prof. Dr. Marcos Cortez Campomar - FEA-USP

Profa. Dra. Maria Augusta P.D.M. Kiss - EEF-USP

Prof. Dr. Maurício Wajngarten - INCOR/HC/FM-USP

Dr. Nilo Sérgio Gava - COPT-PMSP

Prof. Osvaldo Luiz Ferraz - EEF-USP

Prof. Dr. Paulo Sérgio Chagas Gomes - UGF (RJ)

Profa. Rosa Maria Mesquita Vieira - EEF-USP

Prof. Dr. Rubens Lombardi Rodrigues - EEF-USP

Prof. Dr. Sérgio Moassab Melhen - ICB-USP

Prof. Dr. Sérgio Miguel Zucas - EEF-USP

Profa. Silene Sumire Okuma - EEF-USP

Prof. Dr. Valdir José Barbanti - EEF-USP

Profa. Verena Junghähnel Pedrinelli - EEF-USP

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
suplemento no.1 - 1995

SUMÁRIO

Editorial.....02

Educação e cidadania: algumas heresias.....04
CORTELLA, M.S.

Disciplina e liberdade na escola.....07
CHAMLIAN, H.C.

Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar.....10
CASTELLANI FILHO, L.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....20
VAGO, T.M.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....25
ARANTES, A.C.

O que ensinar: a perspectiva discente.....27
BETTI, I.R.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....32
BARROS, M.L.F

Educação física.....34
TOLKMITT, V.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....36
CISNEIROS, M.

Educação a partir do movimento.....40
DAOLIO, J.

Educação física escolar: uma questão de espaço e tempo.....45
ORLANDO, J.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....47
RODRIGUES, M.R.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....50
SCHWALM, A.

Educação física escolar: temos o que ensinar?.....54
COSTA, C.M. & XAVIER, M.A.

Educação física: o ensinar e o aprender.....58
SIEBERT, R.S.S.

EDITORIAL

Na forma de suplemento da Revista Paulista de Educação Física trazemos o conjunto de trabalhos representativos do II Seminário de Educação Física Escolar realizado pelo Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano em dezembro de 1993. Além do compromisso por nós assumido de divulgar os trabalhos apresentados naquela ocasião, a publicação desse suplemento vem somar esforços no sentido de promover e ampliar o debate tão necessário sobre a natureza e os rumos da educação física escolar em nosso meio.

O reconhecimento da importância em se discutir o tema educação física escolar tem nos levado a organizar encontros com esse fim. O *I Seminário*, realizado em 1990, teve como tema a discussão das perspectivas da educação física escolar para o final da década de 90. Tendências e abordagens foram apresentadas e debatidas (veja Revista Paulista de Educação Física, volume 5, nos. 1/2). Em função dessas perspectivas traçadas, no *II Seminário* procurou-se centrar o debate na questão do objeto de ensino da educação física escolar, com o tema “Temos o que ensinar ?” Neste suplemento reproduzimos as falas dos conferencistas, debatedores e painelistas que apresentaram concepções sobre o que trata a educação física na escola.

Se alguma conclusão pode ser tirada desse seminário essa seria a necessidade de dar continuidade ao debate, não só através de reflexões, mas principalmente de propostas realizáveis. A criação do curso de bacharelado teve como mensagem clara a concepção de que a educação física envolve um corpo de conhecimentos ao invés de atividades pura e simples, ou seja, que a educação física é uma disciplina curricular com o propósito de transmitir conhecimentos relevantes à escolarização a nível pré-escolar, de primeiro e segundo graus. A natureza desse conhecimento e sua especificidade são temas a serem debatidos no *III Seminário* programado para ser realizado na Escola de Educação Física no início de dezembro de 1995.

Por ora, convido o leitor a refletir e debater o material contido no presente suplemento. As soluções podem ainda estar longe de serem delineadas. Entretanto, sem a formulação criteriosa dos problemas, o caminho será ainda mais longo e tortuoso.

Edison de J. Manoel

CONFERÊNCIAS

Professores participantes: Mário Sérgio Cortella
Helena C. Chamlian
Lino Castellani Filho

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ALGUMAS HERESIAS

Mario Sergio CORTELLA

Um dos "dogmas" mais resistentes no interior da sociedade brasileira dos últimos 20 anos tem sido o da inexorável falência da Escola Pública e, por contraposição, a excelência da Escola Particular. Esse dogma costuma vir acompanhado de uma certa nostalgia em relação à Escola Pública do passado (paraíso perdido da qualidade) e da beatificação da Escola Particular do presente (morada alegre da salvação). No entanto, a crítica (herética?) é necessária; afinal, por que aceitar santamente o martírio nas chamas da inquisição neoliberal?

Por que estou iniciando por essa colocação? Porque a questão central não é a discussão entre Escola Pública X Escola Privada, mas é a escola boa *versus* a escola ruim. Há uma mitificação em torno da relação pública/privada, como se fossem antípodas no que se refere às condições de qualidade; boas e ruins as temos em ambos os campos. A discussão mais séria hoje no nosso país deve ser sobre a *universalização* e a *qualidade do ensino* e, fundamentalmente, a formação de cidadania que a Escola deva estar propiciando a partir do trabalho com os educadores.

Há uma contradição forte em nosso país: somos a oitava máquina internacional de produção de riqueza no conjunto das 150 principais nações que, de uma certa forma, representam a existência de 5,3 bilhões de humanos neste planeta. Somos a *oitava* maior estrutura de geração de bens e serviços para a sustentação da vida humana; no entanto, de acordo com algumas classificações, somos a 56a. em Educação (penúltimos da América Latina!). Isso significa o grau de violência simbólica e efetiva existente em nossa organização social.

Não é necessário ser especialista em estatística para entender o nível dessa violência: dos 150 milhões de cidadãos brasileiros, 34 milhões estão frequentando escolas, dos quais 30,5 milhões no 1o. grau, 2,5 milhões no 2o. e 1,0 milhão no 3o. grau. O grau de "mortalidade estudantil" dentro do sistema é altíssimo; o percentual dos que cursam escolas além da Educação Fundamental é algo mais do que 10% dos matriculados na escolaridade básica! Ademais, em 1993 temos mais de 5 milhões de cidadãos em idade constitucionalmente obrigatória (sete a 14 anos) fora da escola, somando-se aos quase 40 milhões de analfabetos totais ou funcionais de nosso país.

Não podemos esquecer o **analfabetismo de adultos**! Muitos entre aqueles que hoje falam euforicamente sobre a pretensa universalização do Ensino Fundamental no Brasil, ou omitem deliberadamente a imensa massa de cidadãos adultos ainda analfabetos, ou, pior, defendem a não necessidade de investir recursos para alfabetizá-los. Não são poucos, entre educadores afamados, os que advogam a tese de que a saída para o analfabetismo adulto será dada pela própria natureza, ou seja, com a morte desses analfabetos. Esse elogio do "social/darwinismo" vem tomando corpo nos debates e nada mais significa do que um incremento do *apartheid social* já comum em outras áreas em nosso país. Ademais, a defesa dessa tese é, no mínimo, **inconstitucional**, à medida em que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece a obrigatoriedade da erradicação do analfabetismo em um prazo de 10 anos de sua promulgação (já estamos na metade do prazo!) e é tão abstrusa quanto uma proposta de negação de acesso ao sistema de saúde para os doentes terminais ou idosos. O acesso à escolarização de algum tipo é um **direito de cidadania** e esse debate já está superado, enquanto teoria, desde o século XVIII. A escolarização, mais do que um mero canal para absorção de conhecimentos (os quais, poder-se-ia argumentar, não são tão úteis mais para adultos idosos), é uma **experiência sócio/cultural** extremamente rica e, dela, não é justo excluir cidadãos sob qualquer pretexto.

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Por que coloco esses dados? Porque por intermédio deles verifica-se o grau de cautela com que devem ser vistas as recentes pesquisas neo-liberais que tentam mostrar que houve universalização da educação básica. Há duas situações concretas (amenizadas na divulgação dessas pesquisas) que mascaram a pretensa universalização: não é incomum que um aluno evadido ou retido, ao matricular-se novamente (na mesma ou em outra escola), seja contado duas vezes pelo menos, pois as sistemáticas de controle nas escolas públicas (majoritárias) ainda são arcaicas; a outra situação é mais prosaica: se colocarmos, de um lado, o número total de crianças e adolescentes na faixa etária obrigatória e, de outro lado, o número de vagas existentes, veremos que, sem dúvida, um cabe dentro do outro mas, nem sempre as vagas e as crianças estão no mesmo lugar... Então é preciso cuidado na análise dessas pesquisas que conduzem a uma falsa euforia quanto à universalização e que acabam levando à conclusão de que não é preciso aumentar tanto os gastos com Educação.

O Brasil é, de fato, um dos países que, no registro orçamentário, mais investe em Educação; atualmente é mais de 3,5% do PIB, uma taxa quase equivalente a dos países mais desenvolvidos. No entanto, há uma diferença entre *orçamentário* e *financeiro* (desembolso efetivo) pois temos desperdício, burocracia exagerada, corrupção, demora nos repasses etc, fazendo com que, em média de cada US\$ 100.00 orçamentários apenas US\$ 20.00 cheguem realmente à cada unidade escolar pública. E mais: nossos déficits educacionais são estruturais, de tal forma que o investimento não é suficiente; não podemos cair na armadilha de imaginar que temos recursos suficientes mas são apenas mal aplicados. Ou seja, não basta racionalizar a máquina administrativa, pois a insuficiência continuará se quisermos recuperar o atraso histórico.

Para muitos, esse atraso histórico tem como ponto de referência a escola pública de 50 ou menos anos atrás; há hoje uma "*saudade*" muito grande em relação à escola brasileira do passado e esse é outro dos mitos que carece de revisão.

De fato, a escola pública do passado detinha melhores condições de qualidade; no entanto, é preciso identificarmos quais eram os beneficiários dessa qualidade no conjunto dos cidadãos...

No início dos anos 60, apenas 30% dos brasileiros viviam nas cidades e 70% na área rural; o modelo político/econômico implantado a partir de 1964 levou a uma migração interna acelerada e a uma urbanização inédita em nossa história. A maioria da nossa população, por falta de reforma agrária - o único grande país capitalista que não a fez até hoje - e em função do modelo econômico concentrador dos meios de produção, teve de imigrar para as cidades e, de 1964 até 1984, foi invertida a relação cidade/campo: em 1984, 70% na cidade e 30% no campo. Hoje, de acordo com o último censo, a relação já é de 80% urbanos e 20% rurais!

Houve, portanto, um inchaço urbano extremamente veloz (a cidade de São Paulo, por exemplo, quase dobrou a sua população a cada dez anos). Consequência imediata? Um estouro da demanda por serviços públicos como educação, saúde, transporte, bem estar, habitação etc; esses serviços são pouco demandados na área rural, seja porque sua população vive desconcentradamente e tem menos condições de organização, seja porque, em termos de produção capitalista, sua atividade produtiva requisita um mínimo acesso aos códigos lingüísticos e matemáticos.

Ora, tudo isso "coincidiu" com a fase das menores taxas de investimento público em educação; no início dos anos 70 era 1,6% do PIB, resultando em quase nada face à demanda existente. A "democratização" do acesso à escola não foi acompanhada do investimento correspondente, os salários dos educadores foram sendo reduzidos, a formação docente massificada, as condições de trabalho depauperadas etc. A escola pública, quando foi se tornando, de fato, *pública*, perdeu qualidade e entrou em crise permanente. Tal como já se afirmou, a *crise da Educação* no Brasil não é uma crise, é um *projeto* das elites e, ainda continua em execução, gerando uma fabulosa estrutura de produção do *fracasso escolar*.

O fracasso escolar é alto em nosso país e, em grande parte, sua responsabilidade tem sido atribuída aos próprios alunos; já se oscilou entre "acusar" alunos ou professores mas a culpabilidade discente continua em voga. Não é incomum encontrarmos colegas docentes dizendo "*os alunos de hoje não são mais os mesmos*", o que é uma coisa óbvia; curioso é alguém constatar essa obviedade e continuar dando aulas do mesmo modo como dava há 15 ou 20 anos atrás... A área da Educação ainda é uma das poucas para a qual o fracasso do serviço incrimina o usuário; quando se fala em "fracasso hospitalar" dificilmente passaria pela cabeça de alguém responsabilizar os pacientes no lugar do Estado, dos profissionais, da estrutura, etc.

Assim, soma-se ao problema da *democratização do acesso* a cada vez mais requisitada *nova qualidade de ensino*. Para isso, considero que o "meio tecnológico" mais avançado é o educador e o investimento em sua formação e condições de trabalho.

Em suma, a Educação Brasileira tem problemas profundos; eles não serão resolvidos nem pelos dogmas do maniqueísmo mercantil e nem pela disfarçada delinquência estatal.

Concluindo, penso ser urgente um movimento nacional em torno da Educação tal como foi, em nossa história, o da Anistia, das Diretas-Já, o do "Impeachment"; é preciso transformar o discurso ideológico em defesa da Educação (cínico, da parte de alguns) em *ação política* organizada. Sem um envolvimento dos educadores (públicos e privados), esse movimento não ocorrerá. Não é uma bandeira corporativa e sim, um ato de cidadania decente.

DISCIPLINA E LIBERDADE NA ESCOLA

Helena C. CHAMLIAN*

A escolha deste tema num Seminário que coloca a questão sobre o **que ensinar** justifica-se, primeiramente, já que ela só poderia ser respondida quando também estivesse claro o **porque ensinar**.

Nesse sentido esta exposição pretende ser uma contribuição que permita, ainda que indiretamente, formular questões sobre o ensino de Educação Física na escola.

Na educação, de acordo com Paul Nash¹, há pelo menos dois objetivos conflitantes: um deles é que o homem deve ser educado para tornar-se o que é; o outro, que o homem deve ser educado para tornar-se o que não é.

O primeiro imprime ênfase às potencialidades valiosas existentes em cada indivíduo, desde o nascimento, e vê a função da educação como a de proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas potencialidades e ajude o indivíduo a alcançar por si mesmo as maiores alturas de que for capaz.

O segundo vê a educação como uma tentativa para a formulação de um caráter ideal, na qual deve ser tentada a modelagem de cada indivíduo.

O primeiro objetivo aplica ênfase à **liberdade**, o segundo à **disciplina**.

Gostaríamos de explorar com relação a estes termos alguns dos significados que mais freqüentemente têm adquirido do ponto de vista da educação e da escolarização.

Começamos com o termo disciplina. Pelo menos cinco diferentes significados são apresentados por Nash, a partir das seguintes afirmações:

- 1) O sr. Pedro mantém boa disciplina.
- 2) As crianças que desobedecem devem ser disciplinadas.
- 3) Que disciplina é usada nesta escola?
- 4) O estudo do latim constitui boa disciplina.
- 5) O currículo de uma escola é composto por um conjunto de disciplinas.

Na primeira frase o sentido implícito é o de **controle**. Na segunda, a palavra disciplina é sinônimo de **castigo**. Na terceira está associada a alguma forma de **regularização** ou **organização**. Na quarta o conceito implícito refere-se a **treinamento mental**. Na quinta afirmação trata-se de arranjo do conhecimento que permite a formulação de um **programa**.

Apesar desses significados distintos, existe algo em comum entre eles: todos implicam um grau de restrição aos impulsos espontâneos ou naturais e às ações das crianças.

Michel Foucault no seu clássico trabalho "Vigiar e Punir" faz uma análise histórica da evolução da ação da disciplina utilizando uma série de exemplos das técnicas utilizadas em algumas instituições, como as prisões, os hospitais e as escolas, que aos poucos foram se generalizando. A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita, mas como uma multiplicidade de processos que foram se inter-relacionando e constituindo-se em um método mais geral.

O momento histórico das disciplinas, segundo ele, é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente.

Estas técnicas disciplinares, definidas por ele como métodos que permitem controlar minuciosamente as operações do corpo, possibilitaram, num primeiro momento a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. E, acrescenta Foucault: "a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos

* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" Neste sentido, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado"

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas, em multiplicidades organizadas. O reflexo desta operação no sistema escolar é a constituição das classes, das fileiras nas salas de aula e nos corredores e pátios. Alinhamentos das classes de idade, umas depois das outras, sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade... Em suma, a constituição do espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Através destes breves exemplos, extraídos do trabalho de Foucault, estamos tentando enfatizar que, ao longo do processo de escolarização, a utilização da restrição da ação do aluno, através do controle de seu corpo teve duas conseqüências fundamentais, absolutamente interligadas: ao mesmo tempo que transformou as ações e o corpo mais eficientes tornou seus portadores mais dóceis, portanto, mais submissos. Esse controle, por sua vez forjou a constituição das instituições modernas, a escola principalmente, que através de suas rotinas tende a reproduzi-lo perenemente. Assim, a ação disciplinar, tomada como um fim em si mesma, segundo Foucault, constitui o cerne de todas as instituições, que em última instância nada mais fazem do que produzir e reproduzir a submissão.

A pergunta que nos cabe fazer agora é a de se a ação disciplinar poderia produzir outro resultado e se pudesse qual seria ele?

Paul Nash afirma que a restrição extrema só produz efeito educativo sobre a criança quando gera a auto-disciplina e, para ele, isso acontece muito mais raramente do que nos inclinamos a acreditar:

"O treinamento de crianças não é difícil, tal como treinamos cães ou soldados por meio do processo de condicionamento, de modo que adotem hábitos aparentemente disciplinados. O perigo é que venhamos a aceitar tais hábitos como evidência de disciplina íntima."²

O critério para eficácia da disciplina não deve portanto, basear-se no comportamento atual da criança, no momento em que o professor esteja próximo dela para discipliná-la, e sim no comportamento futuro que a disciplina encorajará, no que acontecerá quando a mão coatora do professor tiver sido afastada, no padrão permanente de auto-controle que a criança seja ajudada a desenvolver.

Se a disciplina externa não é o melhor meio de garantir o auto controle, a liberdade pode ser utilizada como meio?

Esta questão, na verdade, resume toda a discussão que vem sendo travada desde o final do século passado com o advento dos métodos ativos de ensino.

Os escolanovistas, por exemplo, procuram criar uma atmosfera flexível na escola e na sala de aula, estimulando a atividade e a escolha individual. Para eles, sem liberdade de crescimento e de escolha, não poderia haver desenvolvimento moral verdadeiro. Claparède foi bastante explícito a esse respeito, afirmando que não se pode realizar o "milagre" de preparar crianças para serem cidadãos livres, que obedeçam a motivos interiores, ensinando-as, durante vinte anos, a serem escravas de uma autoridade externa.³

Assim, preconizando a liberdade como meio, tinham como fim a disciplina interior livremente consentida.

Percebemos, portanto, que a questão inicialmente colocada não nos encaminha para uma oposição mas, sobretudo, para uma inter-relação.

A relação essencial entre disciplina e liberdade pode ser exemplificada com a diferença entre o homem que se submeteu à disciplina para aprender a nadar e o homem que não o fez. O primeiro adquiriu liberdade na água, enquanto que ela falta ao segundo.

Entretanto (embora paradoxalmente), é certo que uma responsabilidade auto-disciplinada só chega como resultado do exercício da liberdade.

Todas estas afirmações, porém, não oferecem nenhuma garantia concreta de realização. A educação é um empreendimento arriscado. Não há garantia de resultados. Nenhum programa poderá infalivelmente produzir uma pessoa auto-disciplinada.

No regime de liberdade é imperativo que preparemos os jovens, tão bem quanto possível, para o desenvolvimento de linhas de interesse claras e fortes.

Por que deslocamos a questão para o desenvolvimento de linhas de interesses?

Devemos esclarecer em primeiro lugar que concordamos com Dewey sobre o reconhecimento da existência na criança e no adolescente de certas forças que "urgem por se desenvolver e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina - para logo termos uma base sólida por onde construir."⁴

Assim, interesses fortes equivalem a vontade forte: aquilo que chamamos de fraqueza de vontade é, usualmente, deficiência de interesses. Uma pessoa que possa ser persuadida a fazer algo que não deseja realmente fazer não tem nenhuma concepção clara quanto aos seus verdadeiros interesses. O perigo existente na excessiva disciplina externa é que ela ajuda a produzir pessoas que não têm interesses fortemente desenvolvidos, são de vontade fraca, e, por isso, cedem facilmente e deixam-se conduzir.

Ao contrário, crianças e jovens cujos interesses sejam ativamente engajados em seus estudos não precisam ser policiados. Uma liberdade considerável pode ser-lhes concedida, não para que se evite a disciplina genuína, mas para que lhes seja permitido assumirem responsabilidades maiores e menos artificiais, cujo desempenho evoque nas crianças o sentimento íntimo de ordem.

Concluimos portanto com Paul Nash que a pessoa disciplinada é aquela que conseguiu alcançar uma força autônoma de atenção e interesse e que as escolas devem evitar as técnicas de estímulo aos interesses que caminhem em sentido contrário a essa autonomia.

Com essas considerações esperamos ter contribuído para o processo de reflexão que o Seminário pretendeu realizar.

NOTAS

1. P. Nash, **Introdução à filosofia da educação**, São Paulo, Bloch, s.d.
2. Idem, *ibidem*.
3. Cf. E. Claparède, **A educação funcional**. 4.ed., São Paulo, Nacional, 1954.
4. Cf. John Dewey, **Vida e educação**, São Paulo, Nacional, s.d., p.82-3.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONHECIMENTO (RE)CONHECIDO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lino CASTELLANI FILHO*

... Ao professor de Educação Física compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa) dirigir e orientar os exercícios de modo que influam energica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram... (Fernando de Azevedo, "O papel do professor moderno de Educação Física" In: "Da Educação Física" 1920)

Sim. Temos o que ensinar, e embora seja velha conhecida entre nós a afirmação - dita em tom de galhofa mas, como toda piada, com uma pitada de verdade - de que a grande revolução ainda por ocorrer na Educação Física Escolar brasileira, traduzir-se-ia no simples fato de se dar aula, não receamos afirmar que não só temos o que ensinar como, ao longo desse século, vimos ensinando.

Isso porém, longe de dar por respondida a questão que dá título a este II Seminário, abre as portas para a reflexão acerca do debate que, já há alguns anos vem, num crescendo, ocupando as atenções de parcela dos profissionais que tem na Educação Física Escolar, seu horizonte de estudo.

Queremos encaminhar esta reflexão na perspectiva sugerida pelo título que contrapomos ao enunciado pelo evento. "Considerações acerca do conhecimento (Re)conhecido pela Educação Física Escolar" sugere darmos trato às questões:

- O que a Educação Física e seus profissionais reconhecem como conhecimento a ser conhecido
- O que a Educação Física e seus profissionais conhecem, e
- O que a Educação Física e seus profissionais precisam reconhecer como conhecimento a ser conhecido.

Não enfatizaremos a discussão sobre a seleção, organização e sistematização do conhecimento da Educação Física Escolar, no que tange à questão da metodologia do ensino propriamente dita, não porque a consideramos de menor importância, mas sim porque - nos limites próprios a este artigo - desejamos ser fiéis ao tema orientador do Seminário, que nos questiona sobre se temos ou não o que ensinar.

Extraindo-se algumas expressões que caíram em desuso, a citação que acima reproduzimos de um artigo dos anos 20 de Fernando de Azevedo, traz em si semelhanças com o entendimento - ainda hoje presente na Educação Física brasileira, que extrapolam quaisquer possibilidades de serem vistas como meras coincidências. Isto porque - como já tivemos oportunidade de frisar em algumas outras oportunidades, a Educação Física brasileira vê-se hegemonicamente vinculada ao eixo paradigmático da aptidão física.¹

Mais recentemente, no artigo "Pelos Meandros da Educação Física", assim nos referimos ao assunto:

... Vinculada, portanto, a políticas governamentais elaboradas sob a ética funcionalista, a Educação Física primou por enfatizar sua ação pedagógica em procedimentos que buscavam

* Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

garantir-lhe eficácia no alcance de seus objetivos. Com efeito, se a melhoria da aptidão física era o que, em última instância, justificava a sua presença na escola, nada mais coerente do que buscar estabelecer parâmetros para a sua ação pedagógica a partir de critérios oriundos da Fisiologia do Exercício. Foi nela apoiada que se definiu os padrões de referência para as aulas de Educação Física: Três sessões semanais, distribuídas em dias intercalados, com cinquenta minutos de duração, compostas por turmas de alunos do mesmo sexo e constituídas a partir de dados das suas idades biológicas, encontram-se implícita ou explicitamente citadas no decreto no. 69.450/71, que regulamenta a Educação Física nos três níveis de escolarização...²

Fica-nos evidente denotarmos dessas normatizações - ratificadas quatro anos mais tarde pela Lei de Diretrizes e Base do Desporto Nacional (Lei no. 6.251) que em seu artigo 5o., ao tratar dos objetivos da Educação Física e do Esporte no Brasil, refere-se em seu inciso I ao "Aprimoramento da APTIDÃO FÍSICA da POPULAÇÃO brasileira - as inferências de tal compreensão naquilo que deveria ser conhecido pelos profissionais da Educação Física, como também do como tal conhecimento deveria ser por eles reconhecido. Sim, porque se é a APTIDÃO FÍSICA aquilo que deveria ser buscado pela Educação Física em sua ação pedagógica, os conteúdos a ela inerentes - Esporte, Dança, Jogos, Ginástica...- deveriam ser compreendidos e assimilados de forma que fosse garantido o alcance do seu objetivo último.

...São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam (a eles, professores de Educação Física). Mas como realizar estas atribuições amplíssimas que lhes são impostas, sem conhecer os órgãos do movimento, a fisiologia do trabalho muscular, os seus efeitos sobre a circulação, respiração e sistema nervoso, e a necessidade de um método progressivo que possa evitar o mais possível a fadiga e fornecer-lhe a base para a apreciação dos diferentes sistemas de educação individual e coletiva? ... (Fernando de Azevedo, "O papel do professor moderno de Educação Física". In: "Da Educação Física", 1920).

De novo a contemporaneidade das palavras de Fernando de Azevedo nos toma de assalto. É no universo por ele mencionado, há mais de meio século atrás, que vem se localizando o conhecimento reconhecido pela Educação Física e por seus profissionais, como aquele necessário de ser apropriado de forma a garantir-lhes a consecução de seus propósitos. Em outras palavras, é no âmbito das ciências biológicas que os profissionais da área vêm buscando o saber necessário às suas ações pedagógicas.

Pois é assim que, ainda hoje, os especialistas em Educação Física são informados - e formados - sobre o rol de conhecimentos orientadores de suas práticas. Se é a APTIDÃO FÍSICA que justifica a Educação Física na escola, é o conhecimento que possa vir garantir a sua consecução que, privilegiadamente - não exclusivamente - vem ocupando lugar no processo de formação profissional, porque o que vem orientando a formação de seus especialistas, nos mais de uma centena de centros de ensino superior dispersos por este país, é a visão hegemônica de uma Educação Física que fundamenta sua prática na ética do eixo paradigmático tão enfaticamente aqui mencionado, vinculando-a a caracteres inerentes à - que entende ser sua - função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico/esportivo, malgrado as mudanças havidas na organização social do trabalho em nossa sociedade, motivadas-dentre outras razões-pelo processo de automação da força de trabalho que levou à secundarização da busca do corpo produtivo e ao deslocamento do foco das atenções sobre o corpo, do momento de produção para o de consumo, matizando dessa forma, os corpos mercador/mercadoria e consumidor ³.

Muitas e variadas seriam as maneiras pelas quais poderíamos exemplificar o até aqui aludido. No entanto, optamos por fazê-lo através do Esporte e, em particular, do Futebol, enquanto manifestação cultural corporal de natureza esportiva, para "trocarmos em miúdo" o até aqui discutido.

Por que um exemplo via Esporte? Porque a constatada "esportivização"⁴ da Educação Física escolar tem trazido como consequência, o fortalecimento de posturas equivocadas, que acabam por desconsiderar o Esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Não atentam-os responsáveis por tais posturas para o fato de que a "Desesportivização" da Educação Física escolar tem que ser compreendida como uma crítica à mentalidade esportiva prevalecente na Escola, responsável por concebê-la como uma instituição privilegiada para servir de *locus* aos objetivos próprios à instituição esportiva (em última instância, a otimização do rendimento físico-esportivo), e não como uma crítica ao Esporte, prática social - portanto construção histórica - que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio culturais.

E por que o Futebol? Porque em nome do combate à pseudo monocultura esportiva do brasileiro-nele centrada vem-se sonhando na Escola o acesso do aluno ao conhecimento afeto ao futebol, desconsiderando-o em sua qualidade de responsável pela afirmação da identidade cultural corporal esportiva do brasileiro.

Notem que nos referimos ao Esporte em geral e ao futebol em particular, enquanto Conhecimentos. Mas de que forma os profissionais da Educação Física-e a sociedade brasileira em seu conjunto vem caracterizando aquilo que poderíamos nominar de conhecimento esportivo e futebolístico?. Vejamos... Passa agora diante de nossos olhos, a experiência que vivenciamos na disciplina "Futebol" nesta mesma casa onde nos encontramos. Recordamo-nos da dedicação, com que nos debruçávamos sobre o "conduzir a bola em batimentos alternados" sem deixá-la fugir ao nosso controle, o mesmo repetindo-se com a cabeça, coxa...percorrendo distâncias estimadas em 25/30 metros. Lembramo-nos ainda das tantas e quantas vezes executamos o ato de lançar a bola para o alto com os pés, partindo dela descansada no chão, com o intuito de "abafá-la" com o peito-de-pé, buscando impedi-la de quicar ...E em quantas outras ocasiões não conduzimos a bola, não realizamos fintas, dribles, arremates ao gol, chutando das mais distintas formas possíveis?.

Sim, durante dois dos três anos que terminalizavam o curso naquela época, estas foram práticas rotineiras, mesmo porque éramos - ao final- avaliados predominantemente no nosso saber fazer. Quanto às avaliações teóricas, circunscreviam-se elas às perguntas relacionadas às regras do jogo, às suas formulações técnicas e táticas, extrapolando às vezes, para outras que nos arguiam sobre seqüências pedagógicas para o desenvolver do aprendizado do "Jogar futebol"

Tudo isso nos era enormemente prazeroso pois, tanto quanto hoje, tínhamos pelo futebol um fascínio apaixonado!

Porém, por mais gostosamente que nos envolvêssemos com aquelas aulas, nos sentíamos incomodados com o fato de - passados dois anos "estudando" Futebol, não sabermos responder do porquê era comum vermos em maternidades, uma chuteirinha pendurada nos quartos das mães que tinham dado à luz, meninos. Sim, meninos, pois as meninas não tinham acesso ao mundo do futebol!

De outra forma, queríamos saber - e não tínhamos apreendido conhecimento que nos levasse a conhecer - como se constituía a identidade cultural corporal esportiva de um Povo. Porque era o Brasil, na expressão de Nelson Rodrigues, a "pátria das chuteiras" e não a pátria das raquetes de tênis, das bolas de vôlei, de basquete, dos pés-de-pato...

...Por que nunca nos tinham chamado a atenção para a plasticidade do gesto esportivo no futebol, seu sentido estético...já repararam na beleza de uma "matada de bola" no peito, de uma "bicicleta" de um "peixinho"? Por que ainda não nos tinham levado conhecer a característica ímpar do jogador de futebol que, por conta da "lei do passe" configura-se ainda hoje, mesmo com a "Lei Zico do Esporte" em vigor, como trabalhador que não possui a propriedade sobre sua própria força de trabalho, sendo talvez mais pertinente referirmo-nos a ele como "escravo da bola"?

Em 1985, em um artigo denominado "o Fenômeno Cultural chamado Futebol: Uma proposta de Estudo", levantamos algumas perguntas cujas respostas vão ao encontro do entendimento de que para nos dizermos possuidores de conhecimento sobre determinada modalidade esportiva, não é suficiente dominarmos apenas o saber prático de seus gestos técnicos, ou a lógica do jogo em si mesma, pois temos claro que estes são apenas dois de seus elementos constitutivos. Perguntávamos, então, a certa altura daquele Estudo:

...Que segredo é esse do Futebol que faz com que 130 milhões de brasileiros - uns vítimas da seca do nordeste, outros das enchentes do sul, a maioria vítima de um sistema que deles suga toda a vontade de resistir - de repente, como que tocados por uma varinha mágica, por um feitiço coletivo, permaneçam durante noventa minutos presos à magia de 22 homens (ou deuses?) dentro de um campo de futebol? Que encantamento é esse do Futebol que faz surgir de todas as esquinas do país, das palafitas cobertas de folhas de babaçu às suntuosas residências dos coronéis, a mesma emoção, o mesmo sofrimento, a mesma alegria contagiante no instante do gol, como que se aquele momento supremo do jogo de bola fosse capaz de anular as diferenças sociais? Que mistério é esse do Futebol que faz surgir do orçamento deficitário do povo, uma inesperada reserva para o deslocamento até os grandes Estádios (...),

para a compra de rojões, panos e tinta para as faixas visando a saudação de seus ídolos e para a leitura de toda a gama de jornais e revistas, especializadas ou não, pois todas reportam-se a ele, Futebol? Que fenômeno é esse do Futebol, capaz de viabilizar a união de todos (ainda que circunstancial e provisoriamente) em torno de um ideal comum - como por ocasião dos Campeonatos Mundiais - aproximando os extremos e congregar todas as correntes de pensamento, união esta por demais tentada e poucas vezes alcançada em outros momentos da vida nacional? (...) serão as respostas a essas perguntas a demonstração de estar no Futebol, uma espécie de reafirmação do espírito brasileiro, de sublimação dos seus problemas, da sua capacidade de luta e de seu desejo de marcar a sua posição no cenário internacional? Quais serão seus verdadeiros valores? O que o faz despertar tantas paixões? Qual a razão de sua tamanha identificação com o brasileiro?...

Bem...mas essa nossa experiência se deu há vinte anos atrás (Ufa!). Hoje, as alunas em muitos desses cursos já participam das aulas de futebol e certamente o conhecimento reconhecido nos cursos superiores de Educação Física vinculados ao Esporte e ao futebol, não se limita àqueles aqui lembrados, certo? Nem tanto. Continuamos afirmando que a maioria absoluta das Escolas de Educação Física ainda não incorporaram à bibliografia da "matéria" Futebol, o clássico de Mário Filho ("O negro no futebol brasileiro"), a "História política do Futebol brasileiro" (Joel Rufino dos Santos), a Dissertação de Mestrado do prof. Antonio Jorge Gonçalves Soares ("Malandragem no Gramado: o declínio de uma identidade", Gama Filho, 1990) que não merece o mesmo destino da maioria da "produção acadêmica" de nossos Mestrados/Doutorados, qual seja, as gavetas das secretarias das "Pós" ou as estantes empoeiradas das bibliotecas - normalmente só daquela da instituição onde se deu a defesa

- onde podemos encontrar, por ex. "os Gaviões da Fiel e a Águia do Capitalismo" (Benedito T. Cesar, IFCH, UNICAMP, 1981), isso sem falarmos do recentíssimo "À sombra das chuteiras imortais" coletânea de crônicas de futebol do escritor e dramaturgo Nelson Rodrigues...

Queremos afirmar com isso que talvez a grande mudança ocorrida esteja no fato de hoje as alunas já poderem compartilhar com seus colegas, a miséria intelectual das aulas de Futebol que continuam - e as exceções confirmam a regra - não dando conta de o estudarem a partir do instrumental teórico das ciências humanas, pressuposto básico para reconhecê-lo enquanto prática social e fenômeno sociocultural. Enquanto isso, a "chuteirinha" continua nas portas das maternidades, guardando em si suas "misteriosas" razões...

Mas... e lá fora, na "sociedade", qual o conhecimento reconhecido como necessário de ser conhecido para se dizer *expert* no assunto? a Folha de São Paulo nos ajuda a responder esta questão.

Em matéria alusiva à Bienal do Livro de São Paulo, realizada em 1992, datada de 7 de setembro daquele ano, afirma o articulista Marcos Malafaia que "... o total de livros esportivos não chega a cem - menos de 0,1% do universo apresentado..." E continua ele: "Apesar da ausência do produto, não falta consumidor (...) os mais procurados são os sobre Kung-Fu, principalmente para crianças e adolescentes (...) os que vendem mais são 'Os segredos do Ninja' e 'Ninja, os segredos da invisibilidade!'" Outras modalidades procuradas são o futebol, voleibol e handebol. Na maioria, os livros sobre esses esportes se prendem a explicações de regras e táticas básicas.

Não há um livro se quer que aponte inovações ou analise a estrutura das modalidades no país ou no exterior..." Em "caixa". o mesmo articulista - sob o título "Leitor busca a boa forma" - afirma que

um dos raros tesouros esportivos mais visitados na Bienal tem sido a prateleira de títulos referentes à Educação Física, no estande da Editora Record. No cardápio, alguns livros pouco aprofundados tecnicamente, mas de muito apelo, como "30 dias para perder a barriga" "Cinco minutos por dia para manter-se em forma" ou "Programa de preparo físico do corpo de fuzileiros navais dos EUA, para homens e mulheres"

Essas publicações afirma, concluindo - tem ótimo ritmo de vendas.⁶

Ainda abarcando o Esporte, a Folha de São Paulo trouxe mais recentemente (11/10/93), matéria assinada por Tereza Cristina Gonçalves sobre "A função do Esporte na criança"⁷ Num quadro explicativo, elenca os objetivos do Esporte em geral e para cada faixa etária em particular, a função dos técnicos, o papel dos pais, inclusive durante as competições, e as desvantagens da Especialização precoce:

...

O quadro é significativo no que tem de ratificador daquilo que vimos afirmando: o Esporte:

1. em nenhum momento é visto como passível de ser apreendido (apreender, no sentido de constatar, demonstrar, compreender e explicar) pela criança enquanto prática social constitutiva de sua cultura corporal; e

2. as funções atribuídas à prática esportiva trazem inferências sobre o conhecimento que se reconhece deva ser conhecido pelo profissional para o desenvolver de suas atribuições, restringindo-o ao campo das ciências médicas.

No referente ao Futebol, a Folha de São Paulo nos contemplou, por ocasião da Copa do Mundo de 90, com uma reportagem assinada por Flávio Gomes, intitulada "brasileiro entende pouco de futebol diz pesquisa"⁸. Afirma o articulista num certo momento, que "...numa hipotética prova de futebol, a população de São Paulo passaria de ano raspando, com nota 5,1. Os que garantem que se interessam muito pelo Esporte ficariam com a nota 5,6. Os que se interessam um pouco estariam reprovados com 3,8. Aqueles que não estão nem aí para a bola, ficariam com 2,3.

Quais as questões desse teste de conhecimento sobre Futebol? Aí vão elas.

Como podemos ver, o conhecimento reconhecido como aquele necessário de ser conhecido para nos dizermos conhecedores do Futebol, pela sua limitação, acaba desrespeitando aquilo que diz querer valorizar, qual seja, o próprio Futebol, por não dar conta de aquilatar o seu sentido /significado na cultura corporal esportiva do brasileiro.

Não se trata - e é bom que não paire dúvidas - de negar o conhecimento circunscrito ao saber jogar e ao saber ensinar a jogar na composição do acervo daquilo que deve ser conhecido pelos profissionais da área. O que defendemos é a ampliação desse acervo, motivados pelo entendimento da imperiosa necessidade e importância de nos instrumentalizarmos para podermos vir a tratar o Esporte (e, no caso que nos serviu de exemplo, o Futebol) enquanto prática social, redimensionando, assim, o universo daquilo que compreendemos deva ser reconhecido na área como passível de ser conhecido por seus especialistas.

Portanto... sim, temos o que ensinar. E vimos ensinando. Porém, como buscamos explicar nesse espaço, para que esse ensinar extrapole os limites mencionados, precisamos, mais do que depressa, redimensionar o espectro do conhecimento a ser (Re)conhecido pelos profissionais da área, de modo a garantir que a Cultura Corporal do brasileiro seja apreendida - no sentido aqui já explicitado - enquanto dimensão significativa da sua realidade social complexa.

TESTE DE CONHECIMENTO SOBRE FUTEBOL

Questões	Respostas	Taxas de acerto em %	Grau de interesse por futebol		
			Muito	Pouco	Nenhum
1. Cuspir no jogador adversário é falta	certo	73	78	76	66
2. O arremesso lateral é cobrado com as mãos	certo	62	85	66	9
3. O pênalti deve ser sempre cobrado pelo capitão do time	errado	57	74	60	41
4. A Argentina foi campeã na última Copa	certo	57	71	53	49
5. O Brasil é o único tricampeão do mundo	errado	51	62	54	36
6. Cada time só pode substituir dois jogadores por partida	certo	51	59	52	42
7. Os campos de futebol são todos do mesmo tamanho	errado	42	55	41	35
8. Cada jogador só pode cometer cinco faltas na mesma partida	errado	39	60	37	25
9. Se o goleiro tocar a bola com os pés fora da área é falta	errado	39	50	39	28
10. Gol olímpico é aquele feito com chute antes do meio-campo	errado	37	56	38	23

BRASIL É O FAVORITO

Na sua opinião, qual seleção tem mais chances de ganhar a Copa da Itália.

Seleção	Total (em %)
Brasil	51
Itália	17
Alemanha	3
Inglaterra	2
Argentina	1
Outros	4
Não sabe	22

TRABALHO DE LAZARONI TEM BOA ACEITAÇÃO

Como você avalia o trabalho de Sebastião Lazaroni como técnico da seleção?

Total em %	Avaliação	Idade		
		16 a 25 anos	26 a 40 anos	Mais de 40 anos
45	Ótimo/bom	52	39	45
35	Regular	33	40	31
8	Ruim/péssimo	7	8	8
12	Não sabe	8	13	16

CARECA É O MELHOR DA SELEÇÃO

Jogador	Total (em %)
Careca	30
Bebeto	7
Taffarel	5
Romário	5
Dunga	4
Muller	4
Alemão	3
Outros	10
Não sabe	32

Fonte: Folha de São Paulo, 4 de junho de 1990.

A FUNÇÃO DO ESPORTE NA CRIANÇA

- ◆ Proporcionar um desenvolvimento físico e mental harmonioso
- ◆ Desenvolver com as atividades esportivas:
 - sociabilidade
 - espírito de equipe
 - respeito por regras e companheiros
 - gosto pelo esporte

OBJETIVOS PARA CADA IDADE

5 a 7 anos:

- ◆ deve-se estimular a participação e evitar a competição. Nessa idade o esporte serve para:
- desenvolver formação física de base
- trabalhar coordenação, equilíbrio, força, agilidade, velocidade e ritmo
- criar noção de espaço

7 a 8 anos:

- ◆ é a idade adequada para aprendizado dos movimentos específicos de cada esporte
- ◆ continuar trabalho de formação física
- ◆ desenvolver senso de grupo

9 a 11 anos:

- ◆ aprimoramento técnico dos movimentos
- ◆ realizar atividades de maior vigor e dificuldade
- ◆ iniciar comparação de desempenho com outros colegas
- ◆ preparado para competir, mas sempre enfatizando o esforço e não o resultado

12 anos em diante:

- ◆ o adolescente está preparado para especialização no esporte escolhido

A FUNÇÃO DOS TÉCNICOS

- ◆ ensinar que o sucesso é relacionado ao esforço e não a perder ou vencer
- ◆ estimular positivamente
- ◆ reconhecer as habilidades
- ◆ reduzir críticas

O PAPEL DOS PAIS

- ◆ participar ativamente das atividades esportivas
- ◆ reconhecer que são crianças e não “adultos em miniatura”
- ◆ valorizar a participação e divertimento da prática esportiva

Durante as competições:

- sentar na área dos expectadores
- não gritar instruções ou fazer críticas aos filhos
- não fazer comentários depreciativos a jogadores, pais da equipe oponente, juizes ou organizadores da competição
- não dar “palpite” ao técnico

DESVANTAGENS DA “ESPECIALIZAÇÃO PRECOCE”

- não desenvolver todas as qualidades físicas. Desenvolvimento privilegiado de certos grupos musculares: futebol, por exemplo, utiliza muito mais pernas que braços.

- expectativa aumentada em relação à melhora de desempenho: como treina apenas um esporte, acredita poder melhorar a cada dia
- sem chance de experimentar as várias modalidades antes da escolha definitiva
- a opção pelo esporte acaba não levando em conta as aptidões e limitações específicas de cada criança, mas o gosto dos pais ou esporte mais em destaque no momento

Fonte: Folha de São Paulo, 11 de outubro de 1993.

NOTAS

1. Desde a "Educação Física no Brasil: A história que não se conta" (Campinas, Papirus, 1988), hoje caminhando para sua 4a. edição, até o "Pelos Meandros da Educação Física" publicado pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte em número alusivo ao VIII CONBRACE Belém, Pa, 1993, passando pelo "Diretrizes Gerais para o Ensino de 2o. Grau, Núcleo comum. Educação Física" (SESC/MEC PUC/SP, 1988) e pela produção em 12 mãos do "Metodologia do Ensino de Educação Física" (Coletivo de autores, São Paulo, Cortez, 1992), vimos desenvolvendo estudos que tratam da problemática da Educação Física Escolar relacionada com a questão da APTIDÃO FÍSICA enquanto eixo paradigmático norteador das ações a ela concernentes.
2. cf. Lino Castellani Filho, Pelos Meandros da Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, p.120, 1993.
3. Ibid, p.121/2
4. Reporto-me detalhadamente à questão da "esportivização" da Educação Física Escolar no artigo "Pelos Meandros da Educação Física, já mencionado neste espaço.
5. Cf. Lino Castellani Filho, O Fenômeno Cultural chamado Futebol: uma proposta de estudo, **Revista Artus**, v.8, n.15, p.6, 1985.
6. Livros sobre esportes são raros nos estandes. Leitor busca a boa forma, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 set. 1992. Caderno Esporte, p.5-4.
7. A Função do Esporte na Criança, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 1993. Caderno Saúde, p.34.
8. Brasileiro entende pouco de futebol, diz pesquisa, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 1990. Caderno Especial Guia da Copa, p.23.

MESA REDONDA 1

**Professores participantes: Tarcício M. Vago
Ana Cristina Arantes
Irene R. Betti**

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Tarcísio M. VAGO*

Na tentativa de enfrentar o tema proposto neste evento, pretendo recuperar, brevemente, a história da Educação Física. Essa história revela que a Educação Física sempre teve o que ensinar. O seu ensino articulou-se aos diferentes contextos históricos que determinaram o que ela deveria ensinar, e como fazê-lo.

Em suas origens escolares (séculos XVIII e XIX), primeiramente na Europa e, posteriormente, no Brasil, o que o contexto histórico determinou que a Educação Física deveria ensinar na escola? Regra geral, seu ensino esteve vinculado tanto à preparação para o mundo do trabalho quanto à preparação para o mundo da escola.

No primeiro caso, a Educação Física respondeu à necessidade social de preparação física de mão de obra infantil para as novas e diferentes modalidades do mundo do trabalho fabril que se consolidava numa perspectiva capitalista, à manutenção desta mão de obra no trabalho e, ainda, à compensação dos seus efeitos nocivos ao corpo das crianças.

No segundo caso - preparação para o mundo da escola - a Educação Física respondeu à necessidade de dotar essas mesmas crianças, oriundas dos meios populares (campesinato e operariado) que passavam a ter acesso à escola, de comportamentos compatíveis com as normas racionalizadas da instituição escolar. Ao mesmo tempo, pretendia desvencilhá-las de traços próprios de seu meio (hábitos higiênicos, representação do tempo e do espaço, por exemplo). A Educação Física tratava, então, de disciplinar e de aculturar ao universo escolar as primeiras gerações de crianças provenientes dos meios populares, com suas práticas racionalizadas de exercícios (Nogueira, 1990, p.168).

Uma e outra tarefas foram realizadas pela Educação Física, na escola, com incorporação de métodos de preparação física desenvolvidos em quartéis militares.

No Brasil, acrescenta-se ainda a influência dos médicos higienistas para a introdução da Educação Física nos currículos escolares. Eles esperavam por sua participação ativa num projeto de assepsia social que, em síntese, buscava a produção de um corpo forte, de uma raça saudável, enérgica e disposta a suportar o trabalho (Castellani, 1988; Soares, 1990). Nota-se que a compreensão de corpo e de movimento estava orientada por um predomínio da dimensão biológica que a Educação Física, ainda hoje, não superou completamente.

Após a II Guerra, a Educação Física incorporou um novo determinante para o seu ensino - o esporte. Isso ocorreu em consequência de uma expansão de proporções mundiais experimentada pelo esporte. Essa expansão, por sua vez, pode ser explicada, a grosso modo, pelo desenvolvimento do sistema capitalista de produção que encontra no esporte vastas possibilidades de se reproduzir. A transformação do esporte em mercadoria (efeito econômico) e a exaltação de características de rendimento, de competição, de vitória, como sendo naturais e desejáveis (efeito ideológico), podem exemplificar essas possibilidades.

Nesse sentido, a formação e a atuação do profissional de Educação Física são, pois, direcionadas para o ensino do esporte, em suas diferentes modalidades (notadamente a partir da 5a. série do 1o. grau). Estabelece-se, entre Educação Física e Esporte, uma relação de dependência, na qual a primeira subordina-se ao segundo em sua forma mais acabada - o esporte rendimento. Tal dependência só recentemente passou a ser questionada criticamente na busca de sua superação.

Não se pode deixar de registrar, nesta tentativa de articulação entre ensino e determinantes históricos, as propostas de ensino de Educação Física mais diretamente voltadas para as crianças (séries

* Universidade Federal de Minas Gerais

iniciais do 1o. grau). Destacam-se, entre elas, o ensino da Educação Física referenciado na Psicomotricidade e o fundamento numa abordagem desenvolvimentista do movimento humano.

A Psicomotricidade, tal como foi largamente difundida nos anos 70 e 80 e que, ainda, está muito presente na Educação Física brasileira, preocupa-se em garantir à criança possibilidade de aprimorar seu esquema corporal, sua lateralidade, sua percepção de tempo e espaço, entre outros aspectos, com vistas a melhorar ou normalizar o comportamento das crianças. Entendeu-se que essa também era a tarefa da Educação Física, o que acabou por promover uma fusão entre ambas. Muitos as consideram como sinônimas. Essa fusão têm gerado, não raro, confusão, que urge ser superada. A Educação Física deve procurar estabelecer seu ensino com base em seus próprios argumentos. Esse debate é retomado adiante.

A abordagem desenvolvimentista quer fundamentar a Educação Física propondo, em linhas gerais, um ensino voltado para as habilidades motoras básicas (ou Movimentos fundamentais: andar, correr, saltar, entre outros). A aquisição dessas habilidades, segundo essa abordagem, coincide com o período em que as crianças freqüentam a pré-escola e as séries iniciais do 1o. grau. Justamente nesse momento a Educação Física deverá intervir com o seu ensino visando garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de tais habilidades.

Uma das principais limitações, comum tanto à Psicomotricidade quanto a abordagem desenvolvimentista, está em que ambas idealizam o movimento humano ao considerá-lo como algo natural e universal, possível, até, de padronizações a priori. A idealização do movimento humano corresponde, em grande escala, à idealização do próprio ser humano e da sociedade onde ele se constrói. É difícil aceitar essa idealização quando se tem em conta que todo movimento humano só pode ser pensado e tratado a partir do patrimônio cultural e histórico que se expressa nele. Patrimônio cultural e histórico que os seres humanos produzem e reinventam nas relações sociais. Abstrair o movimento humano desse patrimônio, é esvaziá-lo de sentido, é esterilizá-lo, é desumanizá-lo. Ainda que tal abstração fosse possível, resultaria carente de significado.

De maneira geral, portanto, nunca faltou à Educação Física o que ensinar. Até porque se tivesse lhe faltado o que ensinar, certamente seu destino seria a extinção! E se não foi extinta do currículo escolar, certamente, é porque dela sempre esperou-se que ensinasse algo. Ensinou (ou ensina?) a disciplina, ensinou (ou ensina?) a suportar a ordem escolar e a ordem do trabalho, ensinou (ou ensina?) exercícios físicos para melhorar a saúde e forjar uma nova raça; hoje, ensina técnicas e táticas esportivas eivadas de valores que ressaltam os vitoriosos.

Reafirma-se, então, que no processo histórico de sempre ter o que ensinar, é fundamental perceber que esse ensino não ocorreu por acaso. Ou seja, o que se ensinou ou ensina em Educação Física na escola tinha, e tem, vinculação direta com os momentos históricos vividos em nosso País e no mundo. Articulação que não pode escapar à compreensão crítica dos professores de Educação Física quando elaboram e realizam sua prática pedagógica.

Pelo exposto, percebe-se que a Educação Física historicamente esteve articulada com uma perspectiva de preservar intacta a estrutura da organização social, ainda que a partir de diferentes conteúdos de ensino.

Um dos desafios que se coloca para esse componente curricular, na escola, é construir um ensino que contribua para que o aluno problematize essa organização social, posicionando-se diante dela.

E, então, a Educação Física tem o que ensinar, nessa perspectiva? Traduzindo numa nova questão: qual a contribuição que a Educação Física pode oferecer à formação humana que se realiza na escola?

Torna-se obrigatório explicitar o meu entendimento a respeito desse lugar social que é a escola. Só então poderei discutir, a presença da Educação Física como integrante do processo de formação humana que a escola realiza.

Entendo a escola como um espaço social privilegiado de relações humanas que se dão a partir do ato educativo de organizar e garantir aos alunos o acesso ao conhecimento que a humanidade conseguiu criar em diferentes áreas. Ato educativo tem como princípio fundamental a formação de seres humanos que conheçam criticamente o seu tempo, suas glórias e suas desgraças.

Conhecer criticamente o seu tempo não para contemplá-lo como quem assiste a um jogo na arquibancada, mas para entrar em campo e jogá-lo, isto é, para intervir, para agir, para reconhecer-se como pessoa que tem o que fazer nesse tempo, para construir o presente e o futuro. Uma escola viva, aberta à pergunta, à dúvida, ao conflito, à produção de novas idéias, à reinvenção de outras.

Enfim, escola que seja lugar onde se possa enriquecer a experiência humana com o conhecimento produzido pelo próprio homem, desde que portador de significados para sua vida, isto é, que o ajude a enfrentar as amarras que o separam da felicidade.

Sem ignorar a realidade que mostra a estupidez de um país que transforma a escola pública em sucata, penso na tarefa dos educadores em debater os caminhos para superar tal realidade.

Assim, vou tratar, agora, da Educação Física, de seu ensino e de sua possível contribuição à formação humana realizada na escola.

Sim, acredito que a Educação Física tem uma boa contribuição a oferecer nesse processo de formação humana.

Se a escola pretende uma formação aberta às múltiplas possibilidades de expressão humana e de relações entre seres humanos, isto é, se a escola pretende organizar o ato pedagógico a partir de uma concepção omnilateral do ser humano, então, ela não poderá negar para si mesma, para a sociedade e para o próprio ser humano, que essa omnilateralidade também se manifesta corporalmente. Dito de outra forma, a escola, nesse entendimento, não poderá negar o fato histórico de que o ser humano é um ser corpóreo, ser que se expressa corporalmente. A escola não pode negar a corporeidade, se quer agir sobre a totalidade humana.

Nesse sentido, ao olhar para o corpo humano, a escola e, nela a Educação Física, podem compreendê-lo como lugar onde o homem vive intensamente a sua maior contradição: o corpo é "ao mesmo tempo, principal meio de expressão e de liberdade e lugar eminente da mais profunda censura e servidão do homem (Crespo, 1990, p.8).

Liberdade e servidão provadas corporalmente. Uma tensão presente em todos os momentos da vida dos seres humanos. Já se coloca aqui uma reflexão fundamental que retomarei ao final: que partido vai tomar a Educação Física? Que pólo da contradição ela pretende reforçar?

Prosseguindo: ao aceitar que a corporeidade humana é fato histórico, que a escola não deve negar, pode-se, então, lançar um olhar sobre o que os seres humanos fizeram e fazem da e com a sua corporeidade.

Esse **olhar para a corporeidade humana** é, ao mesmo tempo, fundamental e desafiador para a Educação Física na escola. Através dele, ela poderá se maravilhar com uma infinidade de gestos, expressões, movimentos, carregados de significados que os seres humanos são capazes de realizar, inesgotavelmente.

Gestos, expressões, movimentos!

Neles reside o interesse da Educação Física. A partir deles, ela poderá intervir em duas dimensões que afirmam o ser humano como um ser histórico: a sua dimensão singular e a sua dimensão social.

Intervindo no singular: cada ser humano é único e irrepetível. Assim, possui expressões, gestos, movimentos corporais que lhe são próprios, compõem a sua riqueza.

A Educação Física precisa ser cuidadosa para não pasteurizar essa riqueza que tem nas aulas, isto é, a riqueza de movimentos e expressões de um grupo de seres humanos (crianças, adolescentes, adultos ou idosos) onde cada um traz sua história de vida, sua história de movimentos, construída no dia a dia por impregnância nos lugares em que vive. História de movimentos que está registrada em seus corpos, e que neles se expressa. Certamente uma história marcada por alegrias e por dores.

Pois bem, diante da dimensão singular do ser humano, creio que a contribuição da Educação Física na escola é a de ser um espaço concreto onde cada um possa colocar-se à disposição de si mesmo e, também, do outro. Um espaço onde os alunos possam experimentar, viver, sentir, enfim, provar sua corporeidade, sua capacidade de se expressar corporalmente, de se movimentar, de reinventar movimentos, de fazer de novo e diferente, de fruir e usufruir de seu corpo que realiza movimentos significativos para a vida.

Em síntese, trata-se de contribuir para que cada ser humano aproprie-se de sua corporeidade, que se reconheça em seu corpo e que nele reconheça uma possibilidade concreta de viver o seu tempo.

Antecipa-se, já aqui, um espaço da dimensão social em que a Educação Física pode intervir. Numa sociedade que fragmenta o ser humano, que quer torná-lo individualista e triste, onde normas, valores e costumes inibem a sua expressividade corporal, o ensino de Educação Física, no instante mesmo em que se realiza, pode apontar outra direção: constituir-se num momento marcante na vida dos alunos na medida em que lhes possibilita a alegria do movimento (desde que autêntica), da experiência corporal coletiva e lúdica que os aproxima. Nesse momento, a Educação Física estará assumindo o desafio de ser, ela também, um espaço de resistência à sociedade que isola os seres humanos e os transforma em oponentes.

Intervindo no social: se antes considerei o ser humano em sua singularidade, agora, é preciso reconhecer que esta singularidade será vivida e realizada socialmente.

Então, aquele olhar para a corporeidade humana, registrado anteriormente, pode revelar que os seres humanos, através da história, com seus gestos, expressões e movimentos, deram origem, deram vida a jogos, a brincadeiras, a danças, a pantomimas, a esportes, a lutas, a ginástica, por exemplo.

Essas formas sociais de movimentos, de gestos, de expressões construídas pelos seres humanos, constituem bens culturais, um verdadeiro patrimônio lúdico da humanidade. Nessa condição tornam-se uma belíssima e riquíssima fonte para a organização do ensino da Educação Física na escola.

Debruçando-se sobre esse patrimônio, a Educação Física pesquisará seus aspectos filosóficos, fisiológicos, antropológicos, sociológicos, biomecânicos, psicológicos, dentre outros. Tais estudos, evitando a fragmentação do ser humano, certamente serão importantes para a organização e a realização de sua prática pedagógica na escola.

A contribuição da Educação Física, nesse caso, será exatamente a de colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, que tem sido chamado por alguns autores de "cultura física" (Betti, 1991), "cultura de movimentos" (Bracht, 1968) ou "cultura corporal" (Metodologia..., 1992). Assim, na organização de seu ensino, a Educação Física deve ter como uma de suas preocupações garantir ao aluno o conhecimento e a prática das inúmeras manifestações desse patrimônio.

Apropriando-se dele, o aluno, ao mesmo tempo em que já usufrui como bem cultural na própria aula de Educação Física, também poderá fazê-lo fora da escola, em seu tempo livre. Origina-se, aqui, uma importante função social que a Educação Física pode assumir na escola: oferecer um conhecimento aos alunos contribuindo à sua educação para o lazer. Nesse momento, ela estará revendo seu vínculo com a preparação para o mundo do trabalho, presente em suas origens escolares, direcionando-se, agora, criticamente para a preparação para o lazer.

Finalmente, é preciso enfrentar essa questão: é possível à Educação Física atingir as dimensões singular e social do ser humano? Depende!

Depende de nossa integração à luta pela expansão e melhoria da rede pública de ensino, já que não acredito ser possível uma luta isolada da Educação Física por condições dignas de trabalho;

Depende de a Educação Física escolar rever seus vínculos históricos de subserviência ao mundo do trabalho na perspectiva capitalista;

Depende de a Educação Física se permitir abdicar de uma concepção unilateral de ser humano que privilegia o biológico, o padronizável, o mensurável, e se abrir para uma concepção omnilateral de ser humano, na qual suas múltiplas formas de expressão corporal sejam respeitadas, pesquisadas e enriquecidas;

Depende de a Educação Física se deixar contagiar pela infinita capacidade que o ser humano possui de criar, inventar, recriar, reinventar, viver, sentir, experimentar, numa palavra, provar o corpo humano e a vida de movimento que dele emana;

Depende de a Educação Física se pautar pelo fato histórico de que o ser humano é corporeidade que também pode ser provada ludicamente, e que essa experiência corporal lúdica dos seres humanos tem repercussões sociais, pois numa sociedade que os empurra para a tristeza, para o individualismo, para o isolamento, o lúdico se apresenta como contradição a essa sociedade, propondo o riso, a alegria, a aproximação, o coletivo, desde que verdadeiro e, ao mesmo tempo, crítico.

Nesse sentido, acredito que a Educação Física tem muito o que ensinar na escola:

Ensinar, a partir da história de movimentos dos sujeitos singulares que estão na aula de Educação Física, a história de movimentos dos seres humanos como sujeitos sociais, isto é, o patrimônio lúdico de movimentos da humanidade, construído e acumulado através dos tempos;

Ensinar a gostar e a curtir o seu corpo próprio, a curtir o corpo do outro, a se expressar corporalmente enfrentando as amarras da inibição;

Ensinar a observar criticamente as condições que hoje o ser humano tem para viver sua corporeidade e sua ludicidade, para que compreendam o quanto o ser humano pode realizar com elas, e o quanto lhe tem sido cerceado, negado, para viver sua corporeidade. Analisar que uma sociedade cerceadora da expressão viva da corporeidade lúdica dos seres humanos é uma sociedade triste, doente e fadada à infelicidade.

Mas, é preciso que a Educação Física tome cuidado, pois seu ensino também poderá se constituir num espaço de segregação, de reprodução de preconceitos, de fragmentação do ser humano, de individualismo, de inibição corporal, de traumas registrados no corpo próprio de cada ser humano. Depende, depende! Como profissionais de Educação Física, tomemos cuidado!

Retomo, então, aquela contradição exposta inicialmente. Creio que, diante da tensão entre liberdade e servidão vividas e expressas no e pelo corpo humano, a Educação Física deve posicionar-se com sua prática pedagógica na escola. E recoloco a reflexão para deixá-la com vocês: **que partido tomará nessa tensão?**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Editora Movimento, 1991.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, v.1, n. 0, p.28-33, 1989.
- _____. **Educação física: a busca da legitimidade pedagógica**. Maringá, 1991. /mimeografado/
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, Papirus, 1988.
- CRESPO, J. **A história do corpo**. Lisboa, Difel, 1990.
- ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- KUNZ, E. **A pedagogia dos esportes e o postulado de uma educação física emancipatória**. Florianópolis, UFSC, 1989. /mimeografado/
- _____. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí, UNIJUÍ Editora, 1991
- METODOLOGIA do ensino da educação física. São Paulo, Cortez, 1992.
- NOGUEIRA, M.A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1990.
- SILVA, M.A.S.S. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, Cortez e CENPEC, 1989.
- SOARES, C.L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.71, n.167, p.32-50, jan/abr., 1990.
- _____. **O pensamento médico-higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930**. São Paulo, 1990. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TAFFAREL, C.N. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- TANI, G. et alii. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- VAGO, T.M. **Das Escrituras à Escola Pública: a educação física nas séries iniciais do 1o. grau**. Belo Horizonte, 1993. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Ana Cristina ARANTES*

No momento em que vemos se aproximar o final de um período, tempo em que todos se preparam para olhar as coisas que viveram ou sentiram, e, retomando fôlego também se propõem a estabelecer e refazer metas de vida num ritual que se repete ano a ano, como nos aponta Mircea Eliade, em sua obra "O sagrado e o profano" nos encontramos aqui, para discutir assuntos e temas sobre Educação Escolar e Educação Física, na tentativa de levantar seu conteúdo, validade e prática.

Neste sentido, a minha fala não poderia deixar de considerar os fatos que estamos assistindo; as transformações mundiais, as mudanças políticas que resultam das interações humanas.

Também não posso deixar de considerar as notícias que recebemos e que somos quase que obrigados a aceitar.

Entretanto, quando estamos diante de uma classe de alunos, a nossa aula se reveste de um momento mágico, e especial. Representa um "recorte" dentro deste contexto. Ela possui um tempo, um objetivo, um conteúdo, e uma especificidade ímpar, embora não desconsidere a realidade e o meio.

É na aula que muitos momentos e movimentos pertencem **exclusivamente àquela hora**.

É ali na rua, na quadra, no ginásio, no chão de terra batida, que certamente será dada a oportunidade para que os alunos vivenciem a motricidade, apreciem e participem das atividades e certamente, é ali também que se produzirá conhecimento.

Em um reduzido espaço de tempo - cinquenta minutos, duas a três vezes por semana nos reunimos para "viver", jogar, cambalhotar. Isto nos parece algo maravilhoso - poder proporcionar a corpos e almas a infinita possibilidade de se auto-conhecer, de compreender regras, de estabelecer valores.

Auxiliados por um professor cuidadoso, competente, e afetivo, as trocas se efetuarão em todos os sentidos, em todos os momentos.

É bem verdade, que o professor deve de antemão ter escolhido o que irão juntos realizar ele e seus alunos; ter considerado os pequenos corações que o aguardam, para a implementação de mais um dia de prática; ele, o mestre, elabora sua aula, prevê as dificuldades e tenta adivinhar e fazer cumprir as expectativas dos que na quadra estarão.

Dependendo de sua maturidade, e inclinação pessoal, proporcionará experiências inigualáveis, onde a alegria e a verdadeira compreensão do que está se realizando andam "paripasso" Então o professor ensina: realiza a sua vocação; reafirma dia a dia a sua missão.

Os alunos por sua vez, gostam ou desgostam daquela figura humana, vêem nela algum referencial para se orientar, para se guiar. No professor, serão "coladas" uma série de expectativas e desejos os quais ele sem saber deverá cumprir. Que mágica é esta onde a aprendizagem ocorre de forma "implícita"? - uma vez que inúmeros fatores estarão presentes sem estarem declarados? - um gesto, um olhar, a forma de conduzir a sessão, o tom de falar e a maneira de agir? - compreende-se então, que o professor dentro de sua esfera de atuação, é um formador de atitudes, de opiniões e de conduta. Além do conteúdo específico de sua disciplina ele **Ensina**.

Mas, se a formalidade de uma aula representa sobretudo um momento específico das interações humanas, o professor ao longo de sua trajetória também aprendeu.

* Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

Por muitas vezes teve que repensar sua fala, o conteúdo escolhido, sua maneira de orientar. Por muito tempo, alguém o preocupou, precisou reestruturar a sua concepção de vida e sua prática pedagógica. Assim sendo, ele também aprendeu. **O aluno neste sentido, se transformou em professor!**

E, na medida, que os anos passam, o docente, produto desta rede das interações humanas, é uma possível síntese deste processo mútuo onde quer que ele vá, levará seus discípulos consigo.

Colocados estes fatos, pergunto : **Temos o que ensinar?**

À primeira vista, cabe ao professor esta tarefa. O exato sentido de "ENSEÑAR" em espanhol significa mostrar; mostrar o caminho... Então responderemos que sim. Temos o que ensinar!

Dentro de nossa área de conhecimento, múltiplas e infindáveis combinações de jogos, de brincadeiras que discutidas, poderão auxiliar a formação do conceito da motricidade humana. Adequadamente estruturados deverão desencadear os processo mentais e físicos.

Sobre todas coisas que já escreveu, programas e propostas, do pueril ao mais complexo, encontramos nos estudiosos e em suas obras, o conteúdo que nos pode esclarecer quais as tarefas que devemos implementar e isto parece "simples" Entretanto, sabemos que a docência não se resume em "passar fórmulas", é **seguramente muito mais que isto.**

E se tratando do Ensino Escolar, há uma série de expectativas e de rituais a serem cumpridos.

Neste "recorte" do cotidiano - a aula, como realizá-los?

Será que daremos conta?

Neste momento de dúvida precisamos afirmar que SIM.

Considerando todas as nossas dificuldades, em compreender, hierarquizar e sintetizar fatos, escolher o que ministrar, urge que tomemos atitude, no sentido de intervir e de mudar.

Mesmo que seja dentro de nosso âmbito, cinquenta ou cem alunos, é **preciso tomar posição!**

Sempre disse que o professor é revestido de duas palavras: TRANSFORMAÇÃO e ESPERANÇA. Mesmo que não se tenha claro onde iniciar, é preciso fazer algo, reunir, conversar, estudar, formular, aplicar e avaliar.

Faz-se necessário que, sobrepujando as dificuldades naturais, - cumpramos nossa função - a de ensinar.

Ao escrever estas linhas, estou considerando todas as misérias sociais. Estou sabendo das dificuldades, mas é preciso fazer, é preciso mostrar alguma alternativa, é preciso ter grandes olhos e grandes ouvidos para analisar as coisas ao nosso redor, ser sensível e justo, competente e amável

É necessário recomeçar todos os dias. A estrada é infinita mas é preciso dar o primeiro passo.

TEMOS O QUE ENSINAR? Sim deverá ser a resposta.

Através da Educação Física na Escola, precisamos ensinar e aprender conceitos sobre a motricidade humana, aprender a viver a solidariedade, apreciar sinceramente a competência, valorizar a justiça, favorecer a criação de talentos e liderança, dar oportunidade aos desfavorecidos àqueles que têm dificuldade e, dentre tantos outros valores, cultivar a alegria, a auto estima e o conhecimento.

Considerando o que aprendi com as pessoas e com todos os meus alunos, agradeço a todos aqueles que no cotidiano ao longo destes anos, me revelaram coisas, e me ensinaram a escrever estas palavras.

Sinceramente. Obrigada!

O QUE ENSINAR: A PERSPECTIVA DISCENTE

Irene C. Rangel BETTI*

Inicialmente, responderei a questão deste Seminário dizendo que, em minha opinião, temos sim o que ensinar, mesmo porque, se não acreditasse nisso teria que pedir demissão do meu emprego de professora.

Como o tema proposto possibilita diferentes formas de se observar o fenômeno, preferi observá-lo sob a ótica dos alunos. Assim pensando, decidi investir em uma perspectiva pouco abordada pelos pesquisadores, ou seja, a perspectiva discente.

O que pensam os alunos sobre o que lhes é ensinado?

Objeto de todos os melindres e cuidados possíveis, afinal é por eles, por causa deles e para eles que planejamos, discutimos e propomos diferentes objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, sua opinião nunca é solicitada. Sua participação no planejamento é quase nula, seus interesses são pouco levados em consideração. Até mesmo no 2o. grau, quando os alunos não são mais crianças, mas semi-adultos prestes a optar por um modo de vida, ainda continuamos a escolher por eles o conteúdo a ser desenvolvido em aulas de Educação Física.

Algumas pessoas podem argumentar que isto é natural, uma vez que nós, profissionais da área, estudamos para tal. Não posso deixar de discordar, já que experimentei as duas formas de trabalho, ouvindo ou não a opinião dos alunos, e acredito que, quando os alunos puderam opinar, sua participação e aproveitamento foram melhores. É claro que esta forma de atuação exige uma total mudança em nosso modo de pensar e não se presta a todas as faixas etárias; mas acredito que, de alguma forma, mais simples ou mais complexa, os alunos deveriam ter a chance de opinar a respeito do que vai acontecer com eles na aula de Educação Física.

Através então da ótica dos alunos resolvi trazer para este Seminário alguns estudos que se preocuparam com sua opinião. São eles uma pesquisa publicada pela professora Leila T. Machado de Brito, realizada com 150 alunas matriculadas de 5a. a 8a. séries do 1o. grau e 1a. a 3a. séries do 2o. grau das redes particular e pública de Belo Horizonte, a dissertação de Mestrado do prof. João S. Aguiar, que trouxe a fala de professores e alunos do ensino de 1o. grau do Estado de São Paulo e minha dissertação de Mestrado (Betti, 1992), onde foram ouvidos 58 escolares de 10 a 15 anos de ambos os sexos, da rede pública e particular da cidade de Rio Claro.

Por uma análise desses discursos foi possível identificar problemas relacionados à diversificação dos conteúdos, postura do profissional de Educação Física, metodologia de ensino e variáveis interferentes na aprendizagem dos conteúdos.

Em minha dissertação, os alunos reclamaram muito quanto a questão de **jogarem sempre a mesma coisa**, de não haver mudança no conteúdo.

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

Outros reclamaram de um conteúdo sem muitas opções, apenas basquete ou vôlei, ou seja, não há variedade de conteúdos. Sem chance de opção, os alunos podem até achar que preferem um conteúdo e aí

Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro.

fica a minha dúvida: preferem por já terem experimentado outro e tiveram chance de escolha, ou por nunca terem experimentado outro esporte?

- Mais variedade de esportes. Semestre passado era só vôlei, batido! ...Por exemplo: primeiro semestre deveria ser basquete, no segundo handebol, variar mais; foram dois semestres batidos só em vôlei.

O conteúdo apresentado aos alunos de 5a. série do 1o. grau em diante é basicamente o conteúdo esportivo e, mesmo assim apenas algumas modalidades são contempladas. A dança, a ginástica artística, o atletismo, por exemplo, são pouco explorados.

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

- As lutas, (ou como queiram chamar), como a capoeira, o judô e o karatê nem sequer são citados como conteúdo escolar. A impressão que temos é a de que, mesmo fazendo parte do conteúdo das faculdades estes são reservados aos que podem pagar uma academia, quando para seu aprendizado não há necessidade de um material sofisticado.

Na realidade, as crianças não são preguiçosas, aliás só trocariam as aulas de Educação Física por outra atividade, em outro lugar, se fosse para aprender mais.

- Pra aprender mais eu trocaria. Se fosse um lugar bom e aprendesse mais eu trocaria.

O que chama bastante a atenção nos depoimentos dos alunos é a reclamação básica de que o conteúdo existe, mas o que falta é a vontade do professor em mudar e ensinar.

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

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

- Que a professora incentivasse mais, porque tem muita gente que não joga, treinasse mais, tem muita gente que não sabe mais porque não treina, se a professora desse mais treino, dar mais oportunidade...

Algumas crianças são capazes até de dizer o que fazer para que um grupo não permaneça parado enquanto outro joga (estratégia), ou até mesmo como deveria ser um programa de Educação Física, ou princípios de aprendizagem motora que deveriam ser do conhecimento do professor.

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

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

A professora Leila M. Brito encontrou os seguintes dados em resposta à questão "O programa de Educação Física deveria conter..."

- mais brincadeiras, mais jogos, dança, esportes = 70% para 5a. e 6a. séries, 64% para 7a. e 8a. e 51% para o 2o. grau.

- conversas, teoria, sugestões das alunas = 12% para 5a. e 6a. séries, 16% para 7a. e 8a. e 23% para o 2o. grau.

- competições, campeonatos = 3% para 5a. e 6a. séries, 8% para 7a. e 8a. e 8% para 2o. grau (Brito, 1990).

A grande diferença de porcentagens apresentadas em favor de mais jogos, brincadeiras, etc, pode sugerir que as alunas necessitavam de uma maior dinâmica nas aulas, maior variedade e oportunidade de movimento. Ao mesmo tempo podemos notar a falta de interesse em competições e campeonatos, o que confirmou dados obtidos em minha pesquisa, onde os alunos demonstram pouco interesse em relação a esses valores.

Analizando as respostas dos alunos podemos verificar claramente o desinteresse crescente pelas aulas de Educação Física. Ainda baseado nos dados da profa. Leila podemos observar que 3% das alunas de 5a. e 6a. séries acham as atividades desenvolvidas cansativas e repetitivas, proporção que passa a 28% entre as alunas de 7a. e 8a. séries e 40% no 2o. grau. Se pensarmos que as estratégias e conteúdos utilizados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física são basicamente (e infelizmente) os mesmos desde a 5a. série até o 3o. ano do 2o. grau, não devemos estranhar estes dados.

Todas estas observações deixaram-me extremamente preocupada. Afinal, de que adianta elevar tanto a teoria da Educação Física se, na prática, os professores não estão motivados a aplicá-las? E o que é pior, não percebem ou não lhes interessa perceber, que até seus alunos conseguem enxergar esta prática desmotivada.

Posturas como deixar os alunos esperando do lado de fora, enquanto 12 ou 10 jogam, largar os alunos na quadra e ir tomar café, entregar uma bola e sair, não aparecer nos dias de chuva, chegar atrasado para a primeira aula, sair mais cedo, são comuns e todos percebem. Muito pior quando o discurso é um e a prática outra, como na dissertação do prof. Aguiar:

Professor: "Estou fazendo aquilo, que eu gosto (...) A gente se sente útil sendo professor de Educação Física, porque orienta e colabora com alguma coisa para o benefício das pessoas e da comunidade".

"Condição ideal para o trabalho não se tem, mas dá para trabalhar. Temos na escola alguns 'medicine-balls' um plinto, dois colchões, três bolas de vôlei, duas de handebol, uma quadra e um campo de futebol perto da escola que também usamos".

"Dou atividades de ginástica para condicionamento físico, atletismo, futebol de salão e de campo, vôlei e handebol."

Alunos: "A nossa Física é resumida no professor dar uma bola para brincarmos"

"Nas aulas de Educação Física o nosso professor dá uma bola e sai, nós vamos jogar. Às vezes com a bola de vôlei ou basquete jogamos futebol de salão"

"Se não tem material o professor deveria dar outras coisas, como exercícios. Porque não existe só o vôlei, o basquete e futebol na Física, existem várias outras coisas que talvez a gente nem conheça. Não é?"

"O nosso professor não tem interesse nem em dar a Educação Física e nem fazer com que a gente aprenda" (Aguiar, 1987, p. 77-82).

Ao contrário, quando o professor trabalha bem, o reconhecimento disto e do conteúdo fica mais esclarecido para os alunos:

- Nesta escola eu aprendi vôlei, dança, atletismo, handebol e exercícios físicos. Em outra escola que eu estudei, a professora dava uma bola de vôlei em nossa mão e saía, aquilo não era Educação Física, eu nem ia às aulas. A Educação Física depende muito da professora.

Para finalizar, no meu modo de entender **temos o que ensinar**, mas em muitos casos não nos damos a esse trabalho. O conteúdo de ginástica, dança, jogos e esportes, com alterações advindas da época em que se vive, vem sendo desenvolvido desde a implantação da Educação Física no Brasil. As habilidades básicas e capacidades perceptivas para a pré-escola e 1a. a 4a. série do 1o. grau são vistas principalmente através do jogo, das brincadeiras populares e das atividades rítmicas, de forma lúdica; no primeiro grau o esporte é o mais desenvolvido, apesar das poucas variações. No 2o. e até 3o. graus, há um maior grau de confusão, justamente pela forma de aplicação e, conseqüentemente, há um maior número de dispensas. Tudo isto sem contar a questão de valores que, tenho certeza, será abordada na continuidade deste Seminário. O que falta é uma participação efetiva do professor e um maior grau de participação do aluno na escolha dos conteúdos.

Temos que pensar que a escola não é eterna para todos e que, se os alunos não sentirem prazer no que fazem dificilmente continuarão fazendo atividades físicas após o período escolar. Não podemos restringir a Educação Física somente ao período em que as pessoas passam na escola. Se queremos transformar a Educação Física escolar em Educação Física permanente temos que ter em mente que esta prática deve ser, no mínimo, variada e prazerosa. Acredito que todos deveriam vivenciar o maior número possível de atividades para que quando saíssem da escola pudessem optar por alguma (ou várias) e praticá-la em suas horas livres, em benefício de sua qualidade de vida.

Tendo em vista estes depoimentos eu proporia para futuros Seminários, as questões: **por que ensinar? como ensinar? e, principalmente, com algumas exceções: por que não ensinamos?**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, J.S. **Os significados da Educação Física no ensino de 1o. grau: depoimentos de professores e alunos.** São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física. Universidade de São Paulo.
- BETTI, I.C.R. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente.** Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- BRITO, L.T.M. Percepção da Educação Física escolar em escolas de 1o. e 2o. graus em Belo Horizonte M/G (um estudo exploratório). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.4, n.4, p.7-17, 1990.

MESA REDONDA 2

Professores participantes: Maria Lúcia F. Barros
Valda Tolkmitt
Marize Cisneiros

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Maria Lúcia Faria de BARROS*

O discurso pedagógico da Educação Física brasileira sempre foi determinado pela filosofia educacional pertinente a cada época, refletindo o momento político correspondente e se concretizando na organização curricular, em especial na composição programática do componente. Esse discurso, em função da própria história política brasileira, nunca foi resultado da construção dos maiores interessados: os professores, enquanto agentes do processo e representantes da sociedade.

Além da impossibilidade de acesso político ao processo de construção pedagógica, uma deliberada e progressiva negação do seu valor como profissional se evidenciou. Esses fatos, entre outros, contribuíram para o que se pode chamar de falta de identidade da Educação Física brasileira.

Métodos importados de outros países, e eventualmente, certos modismos, foram difundidos via órgãos governamentais e Universidades, sendo assumidos pelos professores como formas modernas e corretas de se trabalhar a Educação Física, sem a necessária compreensão da filosofia que os procedia.

Assim, ao longo da história, na composição de seus planos de ensino, o docente de Educação Física restringiu-se a priorizar conteúdos determinados pelos métodos a serem seguidos, ausentes aí o necessário respaldo teórico, suas implicações e adaptações à realidade brasileira.

Tome-se como exemplo a grande importância que se deu ao conteúdo de **ginástica** no período de 1930 a 1940, quando da adoção oficial do Método Francês segundo o qual a Educação Física deveria ser orientada por princípios anátomo-fisiológicos, com a prática de exercícios físicos que, se executados metodicamente, levariam o Homem ao mais alto aperfeiçoamento físico. O jogo, outro conteúdo de Educação Física, era considerado insuficiente para dar conta desse objetivo e o esporte significava o ápice da Educação Física. O professor então priorizou a ginástica.

Posteriormente, e até os anos 60, difundiu-se o Método Desportivo Generalizado, que tinha por objetivos a **iniciação aos diferentes esportes**, o encaminhamento para a especialização, a obtenção de hábitos higiênicos, etc. Quanto ao jogo, era resgatado seu valor educativo. A ênfase aqui era o caráter biopsicossocial da atividade física. Constitui-se de certa forma uma oposição à ginástica formal de movimentos construídos. O professor então priorizou formas lúdicas na busca da "performance".

Mais recentemente, outra tendência: o método que se poderia chamar de esportivo, no qual tinha prioridade a **aptidão física** visando ao esporte. O professor se volta enfaticamente ao esporte competitivo.

Não é pretensão neste momento um estudo aprofundado da história da Educação Física, embora esse conhecimento seja de importância fundamental para o professor de Educação Física no sentido de compreender todo esse contexto.

O que se quer demonstrar a partir desses exemplos, resguardando alguns saltos históricos, é a veracidade da afirmação primeira, qual seja, a preferência por um conteúdo ocorre circunstancialmente em detrimento de outros igualmente importantes, recorde-se aqui que os grandes conteúdos da Educação Física são a Ginástica, a Dança, os Jogos e o Esporte, não necessariamente nessa ordem, que devem ser igual e adequadamente contemplados.

Hoje em função da abertura democrática, da possibilidade de maior participação política, dos avanços tecnológicos, e principalmente em função da crise econômica nacional e mundial, a sociedade é levada a repensar o valor social da escola e do currículo no qual se inclui a Educação Física.

* Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Melhor respaldada nos aspectos filosóficos e sociológicos, além das pesquisas científicas, a Educação Física se modifica e amplia, não mais se contentando com reducionismos descontextualizados. Todos os seus conteúdos objetivam igualmente e de forma abrangente a formação de um Homem consciente, crítico e criativo que seja agente de transformação social."¹

Até porque, a formação de um homem consciente, crítico e criativo significa nada mais nada menos do que a formação da cidadania, que é o reconhecido objeto da Educação na atualidade.

Formar para a cidadania, em última análise, implica em que a proposta educacional de cada unidade escolar contemple os aspectos que garantam o atendimento à inserção do Homem no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das relações simbólicas.

Considerando que a Educação Física, enquanto componente do currículo escolar, deve atender aos propósitos dessa proposta educacional, ela buscará, além de seus conteúdos o alcance desse objetivo maior, tanto nos seus planos de curso, plano de ensino e planos de aula. É claro que, sem perder de vista, sua especificidade.

Essa visão mais abrangente da Educação Física no currículo escolar só consegue se viabilizar na medida que se faça uma reflexão sobre a natureza do componente curricular Educação Física, seu papel no currículo, o processo de construção no campo de conhecimento e sobre o modo como se dá a sua aquisição.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Valda M. TOLKMITT*

Em todo o tempo que a Educação Física esteve presente na história da educação brasileira, nossos movimentos (andar, correr, saltar etc) foram considerados naturais, portanto, tratados de forma a mecanizar estes movimentos com disciplina rígida, atendendo a um ideário de alto rendimento. A partir do surgimento da psicologia soviética, por volta de 1920, que no Brasil tivemos acesso muitas décadas depois e vai sendo reconhecida gradativamente e que contém no seu bojo a reflexão sócio-histórica do homem e de seu psiquismo, há o rompimento do pensamento metafísico até então hegemônico nesse campo e, ao embasar-se no materialismo histórico e na lógica dialética, compreende o ser humano a partir de seu potencial criador e de sua concretude histórica.

De acordo com Saviani, "o homem nasce com uma natureza bio-física e, com base nela é que se produz a natureza humana. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"(1991).

O homem não nasce sabendo ser homem e para saber pensar, sentir, querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Portanto, o que interessa à educação é o saber que emerge como resultado do trabalho educativo.

Se a educação é um processo de trabalho, a concepção de trabalho enquanto princípio educativo é constituída a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana.

Baseada nesses pressupostos, a Educação Física, enquanto ação educativa, tem de dar conta de uma reflexão sócio-histórica do movimento humano e de todo um acervo das formas culturais do corpo em movimento.

Os movimentos antes considerados naturais, hoje são reconhecidos como construídos nas relações sociais e, a partir daí, podemos fazer uma análise das formas sociais e culturais do movimento corporal na história.

De acordo com o professor Lino Castellani Filho, ter consciência corporal é compreender os "signos tatuados" em nosso corpo pelos aspectos sócio-culturais, em momentos históricos determinados; este conceito traduz a maneira de conhecer nosso corpo (nós mesmos) a partir de uma leitura social, cultural e histórica.

Considerando esta reflexão, o que teríamos de ensinar em Educação Física hoje?

Na proposta de Educação Física do Estado do Paraná, o objeto a ser estudado é o corpo em movimento através da ginástica, dança, jogos e esporte que é o específico desta área do conhecimento.

A Secretaria de Estado da Educação implantou uma política de capacitação que, a cada ano proporciona aos professores da rede pública, 80 horas de curso dentro de sua disciplina. Na Educação Física, o que nós, docentes destes cursos, transmitimos aos professores é que eles deverão considerar como ponto de referência o saber que o aluno traz para a escola e, através da ginástica, da dança, dos jogos e dos esportes, analisados em seu contexto social, cultural e histórico, construir novas formas de movimentação corporal visando superar o adestramento até então adquirido. É preciso que o aluno conheça e domine seu corpo e a partir deste conhecimento, construa na interação em aula, uma movimentação corporal que lhe permita atuar na sociedade com consciência crítica proporcionando a ele e seu grupo o bem estar físico e social.

* Equipe de Ensino, SEE/MEC, Curitiba, PR.

Para que isto aconteça, para que a Educação Física seja relevante no transcurso dos anos escolares, precisamos repensar nossa prática: que resultados obtivemos até agora? Dentre os milhares de alunos que tivemos acesso durante nossa carreira de professores, os poucos atletas que ajudamos a construir com uma vida esportiva tão curta na sociedade brasileira, isto foi gratificante para nós? E com a grande maioria dos alunos, o que construímos juntos?

É preciso reconstruir uma educação de qualidade que responda às exigências dos tempos atuais, isto não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada um de nós continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e o introduzam na novidade do outro momento histórico. Neste sentido, necessitamos realizar uma releitura interpretativa dos conceitos de conhecimento, sociedade, educação, escola, currículo, ensino-aprendizagem, metodologia, avaliação.

O caminho que encontramos foi o de uma pedagogia que propiciasse a compreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. A concepção pressuposta na visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Portanto, tratamos de entender o movimento humano desde o homem primitivo que realizava seus movimentos no atendimento às suas necessidades básicas de sobrevivência. No decorrer do processo de humanização o homem produz cultura. Cada cultura, dependendo dos caminhos históricos percorridos por seus homens, do espaço geográfico onde vivem, da aquisição de novas técnicas que o desenvolvimento das ciências lhe permitiram, os homens vão construindo seu movimento corporal adequado ao seu momento histórico.

É preciso que os alunos tenham este entendimento, que façam esta análise e reflexão cultural, social e histórica, para que possam compreender qual o saber que a Educação Física transmite e o seu significado para a vida futura deles.

Nossa proposta é trabalhar, na escola, com a ginástica, dança, jogos, esporte, mas não com um fim em si mesmos e, sim com o corpo em movimento através destas formas culturais de movimentação.

Temos a preocupação com a metodologia: o conteúdo que iremos trabalhar apresentamos na prática, problematizamos, instrumentalizamos e, na interação, formamos a síntese. Retornamos à prática social, agora com o conteúdo construído pelo coletivo e faremos conseqüente avaliação.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Marize CISNEIROS*

O objeto de discussão neste Seminário é, na minha percepção, parte integrante da problemática da educação física, em termos acadêmicos e profissional, traduzindo a inquietação dos seus profissionais, principalmente aqueles que estão atuando no ensino de primeiro e segundo graus.

Acredito que já temos clareza suficiente de que a institucionalização da educação física na educação escolarizada decorreu do enfoque biomédico e de necessidades militares como ordem social e defesa nacional, assim não faltam evidências de que a sua permanência sempre foi determinada por fatores predominantemente externos, perseguindo objetivos alheios ao que lhe fosse específico. Portanto, concordo com Santin (1992, p.32) ao afirmar que "a educação física autônoma, porque alicerçada em seus próprios fundamentos, não existe "

Esses fundamentos estão sendo buscados desde a década de 80, quando alguns profissionais da área não convencidos de que a educação física se caracterizaria pela simples prática de determinadas atividades motoras, passaram a interrogar o que justifica sua presença na universidade. Desde então, a definição do objeto de estudo dessa área tem sido um problema ainda sem solução. Por extensão, seus fundamentos e sua contribuição como componente curricular também são questionados, uma vez que a preparação universitária de seus profissionais se faz preponderantemente na forma de licenciatura e a instituição escola também vem sendo objeto de questionamento.

Não tenho dúvida de que a discussão em torno dessa problemática provocou o rompimento da inércia na área e, ao colocar em xeque os seus serviços prestados à sociedade, alertou quanto aos falsos poderes que lhes são atribuídos como, por exemplo, socialização. Contudo, percebo alguns problemas decorrentes do encaminhamento das discussões, principalmente, no que se refere ao componente curricular educação física.

Hoje existem tantos objetos de estudo quantas são as propostas pedagógicas apresentadas, evidenciando a predominância da dissensão, em vez do consenso sobre a sua especificidade. Além do mais, alguns profissionais julgam que apenas eles possuem o verdadeiro entendimento dessa especificidade.

Acredito que chegamos perto da essência tão procurada, tirando da educação física as "vestes" que não a caracterizavam e vejo que as mesmas voltam a ser usadas e outras estão sendo acrescentadas - ficamos com um problema maior.

As incertezas sobre a validade do que se ensinava e, principalmente, sobre o que deveria ser ensinado, bem como a absorção, sem o devido entendimento, de propostas pedagógicas, têm levado a uma prática permissiva na qual os alunos decidem o que, como e quando fazer. Dessa forma, conservam o entendimento espontâneo, adquirido no seu cotidiano, sem terem a oportunidade de aprimorá-lo e, assim, terem condições de agir com habilidade e discernimento. Além disso, sem encontrarem uma justificativa plausível, alguns professores passaram a declarar como objetivos específicos do componente curricular educação física aqueles objetivos que, portanto, devem ser perseguidos por todos os componentes curriculares.

Diante dessas observações, não seria possível chegarmos a um denominador comum sobre o objeto de discussão neste Seminário, no espaço de tempo de sua realização, mas podem ser apresentados mais elementos para seu aprofundamento. Por esse motivo, quero tão somente acrescentar algumas considerações, tentativa de contribuir para o debate, sendo importante começar pela instituição escola.

No meu entender, a função dessa instituição é proporcionar o acesso ao saber sistematizado nas diferentes áreas do conhecimento, admitidos como necessários para a concretização dos objetivos da educação escolarizada. Tais objetivos dizem respeito à possibilidade do aluno agir com uma perspectiva diferente, o que requer uma iniciação "em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto" (Peters, 1979, p. 125).

* Escola Superior de Educação Física de Pernambuco.

Nesse sentido, o conhecimento a ser veiculado na escola precisaria estar voltado para um entendimento que nos permita agir adequadamente "para a satisfação de nossas necessidades, sejam elas físicas, biológicas, estéticas ou outras" (Luckesi, 1991, p.123). A partir da educação escolarizada, a conduta humana deixaria de ser guiada exclusivamente pelo habitual, pela tradição, pelo que espontaneamente é absorvido do cotidiano, para ser norteadas também pelas regras do saber metódico, mas não sem uma atitude crítica frente a elas. Tenho essa concepção como pano de fundo, sem desconsiderar toda a problemática existente na educação escolarizada, mas estando otimista em relação ao que pode ser conseguido através dos esforços empreendidos, particularmente, pelos profissionais da educação.

Assim, considero que a aplicação dos conteúdos de qualquer componente curricular, selecionados do conhecimento específico das áreas correspondentes, precisará requisitar a compreensão do aluno, possível naquele momento de seu desenvolvimento. Caso contrário, não faz sentido a presença desses componentes no currículo escolar, pois o discernimento é um dos princípios básicos da educação escolarizada e esse, por sua vez, tem como pré-requisito a compreensão.

Nessa oportunidade, quero elucidar a questão do caráter de atividade atribuído ao componente curricular educação física, já abordada por vários profissionais da área (Bracht, 1989; Castellani, 1991; Mariz de Oliveira, 1991; Reis, 1993; Soares, 1988). Recentemente, ouvi a professora Beatriz Fétizon declarar que havia uma deturpação do porquê do caráter de atividade, área de estudo e disciplina, já que o mesmo se tratava exclusivamente de uma orientação metodológica e não de uma determinação. Pude observar, revendo o assunto, que tal orientação tem respaldo nos estudos de Piaget e que o caráter atribuído a um componente curricular vai depender da natureza e abrangência do seu campo correspondente e sua conexão com os níveis de assimilação da criança e do adolescente. Se são esses os pressupostos, o componente curricular educação física não necessariamente terá o mesmo caráter ao longo do período de educação escolarizada.

Se entendermos que o objeto de estudo da educação física é o ser humano em movimento, com a perspectiva de atender, com habilidade e discernimento, as suas necessidades, seus desejos e suas aspirações cotidianas, o componente curricular correspondente a ela terá essencialmente o caráter de atividade apenas nas séries iniciais do ensino de primeiro grau, assumindo o caráter de área de estudo ou disciplina nas séries subsequentes.

Desse modo, o objetivo a ser perseguido por intermédio do componente curricular educação física será a assimilação, por parte do aluno, de conhecimento sobre o movimento humano e suas implicações biológicas, psicológicas, ecológicas e sócio-culturais, de forma que lhe possibilite: a) adquirir modos adequados de agir em determinadas situações enfrentadas no seu cotidiano, assim como hábitos em relação ao seu envolvimento em atividades motoras, tendo condições de selecioná-las e avaliá-las, e b) rever/incorporar valores fundamentais no movimentar-se. Nesse sentido, na aula de educação física seria tratado o conhecimento sobre o movimento humano, não necessariamente sem movimento, em termos dos seus limites e possibilidades, das diferentes implicações do movimentar-se em suas relações consigo, com os outros e com o mundo. É através do conhecimento que podemos formar habilidades, hábitos e convicções.

Assim entendendo, vejo que temos o que ensinar e, principalmente, o que aprender, pois o conhecimento disseminado na nossa preparação universitária não oferece condições para ensinarmos o que aqui foi apresentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v.1, n.2, p.12-9, 1989.
- CASTELLANI, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, Papirus, 1991.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1991.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física escolar: construindo castelos de areia. *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.
- PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. **Educação e análise filosófica**. São Paulo, Saraiva, 1979. p.101-30.
- REIS, M.C.C. **O entendimento da instituição escola apresentado por licenciandos em educação física e por licenciandos em outros componentes curriculares**. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- SANTIN, S. **Educação física: temas pedagógicos**. Porto Alegre, EST/ESEF, 1992.
- SOARES, C.L. Fundamentos da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.10, n.1, p.19-27, 1988.

MESA REDONDA 3

Professores participantes: Jocimar Daolio
Jonílho Orlando
Marcos Rojo Rodrigues

EDUCAÇÃO A PARTIR DO MOVIMENTO

Jocimar DAOLIO*

Respondemos à pergunta colocada como tema central do Seminário de maneira afirmativa. Sim, nós temos o que ensinar. E o nosso referencial para defender esta posição é o da Antropologia Social, que discute, em última instância, a dinâmica cultural das sociedades. O próprio nome Educação Física remete sua compreensão para o âmbito cultural, já que supõe uma educação ou uma influência, ou uma intervenção social sobre o físico, tido como o componente natural dos homens. Em outras palavras, o homem pode viver sem as aulas de Educação Física, assim como sem as aulas de Matemática, ou Química etc, mas supõe-se que, se ele tiver Educação Física, ele será melhor do que sem ela. É o que dá para inferir a partir apenas do uso social do termo Educação Física.

É na Antropologia Social que encontramos um autor francês chamado Marcel Mauss que, já em 1935, numa Conferência, depois publicada na França em 1950 - ano de sua morte - e no Brasil em 1974, falava no conceito de Técnicas Corporais, definindo-as como "*(...) as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos*" (Mauss, 1974, v.2, p.211).

A partir desse conceito, qualquer movimento humano é um ato técnico, porque possui, segundo Mauss, tradição - é transmitido de geração a geração - e eficácia - e em algum nível ele atende às expectativas do grupo, nem que seja em nível simbólico. Em outras palavras, qualquer gesto é uma técnica corporal, porque é uma técnica cultural. Assim, todas as pessoas possuem técnicas corporais, embora a grande maioria não se mostre consciente em relação a elas, achando que são gestos naturais. Além disso, as técnicas corporais apresentam-se diferentemente de sociedade para sociedade e ao longo do tempo, já que expressam formas específicas de uso do corpo. Uma vez que os homens são diferentes culturalmente, o uso que eles fazem do corpo, obviamente, também refletirá essas diferenças¹.

Ora, se todo movimento é técnico, não podemos falar numa técnica considerada perfeita, ou correta, ou melhor, senão num contexto e numa situação devidamente delimitados. E notem que a Educação Física brasileira, historicamente, sempre falou isso. Ela sempre defendeu - e ainda defende - o ensino de uma técnica para o saque por cima, ou da técnica da bandeja, ou da técnica do salto em altura, ou da técnica do nado de costas, elegendo alguns movimentos como melhores, e desconsiderando outras formas de expressão corporal.¹

A Educação Física sempre buscou, e exigiu de seus alunos, a eficiência, quer seja ela biomecânica, fisiológica ou em nível de rendimento esportivo. Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas que é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais.

Falar em eficiência implica em pensar no fim, no resultado, no produto final. Falar em eficácia simbólica implica em considerar o processo, o meio. Por isso estamos preferindo falar, ao invés de eficiência, em eficácia simbólica.

Um exemplo pode esclarecer esta questão da eficácia simbólica. Todos aqui, por certo, já observaram em propagandas de pré-escola a ênfase em atividades como o Judô e o Balé. A despeito de todos os malefícios que uma iniciação precoce de Judô e Balé possa causar às crianças, as escolas preferem utilizar estes termos ao invés de Educação Física. O motivo é evidente: Judô e Balé, no universo simbólico dos pais

* Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

de alunos, são as atividades mais relevantes do que Educação Física. Elas são dotadas de uma alta eficácia simbólica.

Nessa linha de raciocínio, que rapidamente estamos desenvolvendo, pode-se dizer que a Educação Física escolar não deve colocar como seu objeto o ensino de uma técnica considerada eficiente, já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características do grupo alvo de um determinado programa.

A função da Educação Física, e aqui voltamos à pergunta colocada como tema deste Seminário, deve ser a de propiciar que os alunos, se quiserem, adquiram e pratiquem a técnica eficiente. A Educação Física escolar não deve se colocar como aquela que escolhe qual a técnica que deve ser ensinada, mas deve ter como papel oferecer a base motora necessária a partir da qual o aluno pode praticar ou não a técnica eficiente.

Em outros termos, a função da Educação Física escolar não é, a nosso ver, ensinar o Basquetebol, ou o Voleibol, ou o Handebol, mas utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar uma base motora que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, as danças, as lutas, os jogos e os esportes, elementos da chamada Cultura Corporal ou Cultura Física.

Vejam que estas idéias aqui expostas não são totalmente novas. Uma obra recente abordou o tema da Cultura Corporal. Trata-se da "Metodologia do Ensino de Educação Física", de 1992, assinada por um Coletivo de Autores. Nessa obra, os autores colocam como papel da Educação Física escolar a *"(...) reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal (...)"* (p.38).

Se estivéssemos numa abordagem desenvolvimentista, ao falarmos de uma base motora, poderíamos estar nos referindo a padrões de movimento, definidos por Magill (1987) como *"(...) os elementos ou componentes básicos do movimento, que podem ser generalizados para as necessidades específicas de uma habilidade motora particular."*(p.12). Entretanto, a abordagem desenvolvimentista, embora ofereça subsídios para se discutir esta questão da base motora, não considera - e nem tem esse objetivo - as especificidades sociais, que fazem com que cada grupo utilize e represente o corpo de formas diferentes. É justamente esse aspecto que nos desvia desta abordagem.

Talvez alguém conclua precipitadamente que estamos defendendo uma Educação Do Movimento. Entretanto, Tani et alii (1988) já afirmavam que *"(...) o movimento é uma condição necessária, mas não suficiente para a ação"* (p.112), e que a Educação Física teria que avançar no sentido de superar sua tendência em promover gestos repetitivos e mecânicos, na famosa suposição de quanto mais, melhor.

Não estamos defendendo uma Educação Do Movimento, nem estamos no pólo contrário da Educação Pelo Movimento. Aliás, Betti (1992), num feliz artigo intitulado "Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê?" buscou, e na nossa opinião conseguiu, superar essa falsa questão da Educação Do e Pelo Movimento. Para ele, *"(...) a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1o. e 2o. graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (...)"* (p.285).

Buscando também superar essa dicotomia entre a Educação Do Movimento e Pelo Movimento, Mariz de Oliveira (1991) propôs a Educação Para o Movimento, no sentido do *"(...) entendimento e compreensão da importância do movimento para o ser humano no seu cotidiano como um todo (...)"* (p.8).

Tani (1991), além de considerar a Aprendizagem Do e Pelo Movimento, sugeriu ainda a Aprendizagem Sobre o Movimento, de caráter mais teórico, e defendeu sua implantação no 2o. grau. Segundo ele, a Aprendizagem Sobre o Movimento consistiria na *"(...) aquisição do corpo de conhecimentos racionais e objetivos sobre o movimento humano"* (p.67).

Não pretendemos cair num jogo de palavras, muitas vezes árido e sem sentido, mas gostaríamos de defender um outro termo. Ao invés de educação Do, Pelo, Para ou Sobre o Movimento, queremos propor a EDUCAÇÃO A PARTIR DO MOVIMENTO. Desse ponto de vista, trabalha-se com o movimento humano, porém, não se restringe somente a ele. Em outras palavras, com esse termo não se prescinde do objeto de estudo da Educação Física, que é o movimento humano; nem se limita a ele, dando a idéia de algo que parte dele e vai além dele. Dessa forma, não se fica restrito também a uma, ou algumas formas de movimento de uma determinada modalidade esportiva que o professor elege como a melhor.

Pressupõe-se uma base motora, a partir da qual o aluno pode praticar qualquer atividade da Cultura Corporal.

Esse ponto de vista permite traçar um paralelo com as outras disciplinas. Podemos tomar a Matemática como exemplo: ensina-se os conceitos básicos sobre números, operações, conjuntos etc e, a partir daí, desenvolve-se outros conceitos mais amplos, culminando com o próprio raciocínio matemático, que será útil para o aluno não só nos anos escolares seguintes, como na sua própria vida após a escola.

Estas idéias foram ficando mais inteligíveis para nós quando da elaboração da Proposta de Educação Física da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) para a rede estadual de 2o. grau, da qual participamos como assessor. Esta proposta foi para a rede, numa versão preliminar, em meados de 1992 (São Paulo, 1992).

Na elaboração da proposta, partimos da seguinte constatação: a Educação Física no 2o. grau está acabando, tanto na rede pública quanto na rede privada. Algumas escolas dispensam os alunos das aulas, outras escolas particulares substituem as aulas de Educação Física por outras tidas como mais sérias, os próprios alunos "fogem" das aulas, etc.

Foge dos limites deste trabalho analisar as causas que históricas que fizeram com que a Educação Física escolar no Brasil tivesse como paradigma a aptidão física, e assumisse o caráter de atividade. O fato atual é que se a Educação Física for encarada como atividade ao longo do 1o. grau, no 2o. grau ela não vai ter sentido mesmo. Se a Educação Física no 1o. grau coloca como sua meta o ensino de habilidades necessárias para a prática do Voleibol, Basquetebol e Handebol, uma vez conseguido isto na 8a. série, ela não tem mais nada a fazer no 2o. grau. De fato, em termos unicamente motores, os alunos de 8a. série, com 15, 16 anos, já estão praticamente "prontos"

Foi a partir dessa constatação que nós, assessores e equipe da CENP, percebemos que a Educação Física tem que partir do movimento em si, que se constitui na própria especificidade da área, mas tem que ir além disso, buscando a crítica e a autonomia dos alunos em relação às questões da chamada Cultura Corporal ou Cultura Física.

Não estamos afirmando que a proposta da Educação A Partir Do Movimento só serve para o 2o. grau, nos mesmos moldes da proposta de Tani (1991) da Aprendizagem Sobre o Movimento. Estamos dizendo que a discussão sobre o 2o. grau é fundamental para se definir o papel da Educação Física na escola como um todo e para a própria revisão do seu caráter de atividade desde o 1o. grau. Neste nível, essa percepção é um pouco mascarada pela possibilidade e relativo sucesso de uma Educação ou Aprendizagem do Movimento. Ou seja, os objetivos podem ser tratados nesse nível: o professor coloca como sua função o ensino de habilidades esportivas e essas metas, de maneira geral, são alcançadas. No 2o. grau, coloca-se a seguinte pergunta: mas para que servem as habilidades esportivas se não forem visando inserir o aluno na Cultura Corporal, a fim de que ele possa participar dela, apreciá-la, criticá-la e, principalmente, transformá-la?

Concluindo, voltamos à pergunta inicial. Temos o que ensinar? Sim! Ensinamos e desenvolvemos, inicialmente, uma base motora, necessária para a prática de atividades mais complexas, tais como a dança, os jogos e os esportes. Deve haver uma ênfase inicial na exploração de movimentos, na descoberta de novas expressões corporais, na sua execução das mais variadas formas e ritmos, no domínio do corpo para a realização de uma ampla gama de movimentos. Pretendemos que o aluno drible com bolas de diferentes tamanhos e pesos, em vários ritmos, com desvios, com marcação, etc. Pretendemos que o aluno rebata a bola, com uma mão, com as duas, com o pé, com outras partes do corpo, etc. Pretendemos que o aluno corra, salte, transporte, lance, finte, conduza. Enfim, que ele tenha pleno controle do corpo, sem e com elementos.

Falar em base motora é fundamental num momento em que observamos uma falta geral de conhecimento e domínio do próprio corpo. As pessoas correm de uma maneira e numa velocidade que pode estar fazendo mal a elas. As pessoas jogam nos clubes, parques e praias, utilizando o corpo de uma forma que propicia lesões. Muitas pessoas têm pavor da água e não sabem nadar. Outras não tem coordenação motora para usufruir de atividades físicas de lazer, e ficam alijadas dessas experiências.

Poderíamos ficar dando vários exemplos da falta do que estamos chamando de uma base motora necessária para qualquer pessoa. Percebam que esta base motora inclui o conhecimento a respeito dos

elementos da Cultura Corporal. Muita gente desconsidera uma modalidade esportiva, simplesmente por não entender suas regras. Outras pessoas não gostam de dança porque nunca foram estimuladas e educadas para isso.

Os esportes, os jogos, ou as danças, são os momentos ou os meios onde os alunos vão sintetizar toda essa base motora. São ilustrações e não rígidos objetivos a serem seguidos. Pode ser o basquetebol, ou o voleibol, ou uma dança regional. A escolha vai depender do grupo, do bairro, da cidade e da própria comunidade, que elege suas atividades mais significativas. Não cabe ao professor fazer isso, nem à Educação Física, enquanto área acadêmica. Quem disse que o Voleibol, para citar somente um exemplo, é sempre bom e necessário para um determinado grupo?

A partir dessa base motora, nas séries finais do 1o. grau e no 2o. grau, e com a capacidade que os alunos possuem em termos de pensamento abstrato, hipotético, é possível ampliar os objetivos da Educação Física. O professor, juntamente com os alunos, poderá eleger temas de estudo e aplicação, que serão desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática. Esses temas serão relevantes para o grupo e não apenas para o professor.

Como exemplo, podemos citar o Futebol. Este tema permite o estudo teórico da história desse esporte no Brasil, suas implicações sociais, o preconceito inicial contra jogadores negros, a questão da violência das torcidas, as modificações das regras ao longo do tempo, a evolução dos conceitos táticos, as conquistas brasileiras, a criação do Futebol de Salão, etc. E permite também a prática do Futebol através de um campeonato interno, que pode ser organizado e arbitrado pelos próprios alunos, sob a supervisão do professor. Não se trata de ensinar o Futebol em si, mas de, a partir dele, praticar, pensar, criticar, organizar, apitar, enfim, participar com autonomia da Cultura Corporal. Notem bem que nessa proposta não é necessário ser um exímio praticante para ter acesso à Cultura Corporal relativa ao Futebol. Da forma como vem sendo feito, só os que são hábeis jogam Futebol. Os que não são, não têm chances e, via de regra, acabam detestando este esporte.

As reflexões aqui explicitadas pretendem contribuir para uma prática de Educação Física escolar que considere, num sentido mais amplo, o contexto sócio-cultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos e os grupos de alunos. Só assim será garantido e exercido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física.

NOTAS

1. Já tratei com detalhes da questão do uso da técnica pela Educação Física em minha Dissertação de Mestrado (Daolio, 1992) e num artigo na Revista Brasileira de Ciência e Movimento (Daolio, 1993). Os dois trabalhos estão citados nas Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.3, n.2, p.282-7, 1992.
- DAOLIO, J. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. São Paulo, 1992. 97p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- _____. O significado do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.7, n.4, 1993.
- MAGILL, R.A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo, Edgar Blucher, 1987.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. v.2.
- METODOLOGIA do ensino de educação física. São Paulo, Cortez, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino da educação física: 2o. grau**. São Paulo, SE/CENP, 1992.

- TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991.
- TANI, G. et alli. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE ESPAÇO E TEMPO

Jonílio ORLANDO*

Colegas participantes desse seminário:

Após 5 anos de estudos acadêmicos, necessários para a obtenção do grau de mestre nessa Universidade, certifiquei-me da necessidade de vivências e experiências no campo onde predominam as relações humanas, principalmente as educacionais.

Durante o exercício profissional, de quase 30 anos, nos mais diversos campos da educação física escolar ou não, chegamos ao ponto de contribuir para a solução de grave problema educacional. Neste momento nos limitaremos às conclusões quanto à educação física escolar.

Buscamos na análise das lições, dos artigos e determinações oficiais divulgadas pela *Revista de Ensino e Anuários*, publicações de associação de classe e governo do Estado de São Paulo no início do século XX, as razões estruturantes desta educação física atual, em relação aos seus objetivos declarados e as condições de espaço e tempo reais para atingí-los.

A educação física em nossas escolas públicas nunca foi satisfatória. Quase nada se fazia em benefício do desenvolvimento físico das crianças. Tivemos inspetores especializados para a matéria, mandou-se vir instrutores europeus, organizou-se associações para-escolares, porém não se encontrou o caminho certo.

Com a criação do Departamento de Educação Física e de uma escola de educação física destinada a formar professores para os estabelecimentos de ensino, na década de trinta, resolveu-se encaminhar o problema para uma boa solução.

Encontrou-se o caminho, porém, apenas pela metade, tal qual hoje propomos como denominação da área, despreparo profissional, desmotivações, conceitos de sub-área e questões curriculares, busca de um método, etc. A outra metade que se supõe consistir em criar os lugares nas escolas com tempo suficiente de atividades parece nunca ter sido conseguida, ensejando a proposição de inúmeros projetos, que se concebe como grave erro de administração: filiá-los a outra repartição e sujeitá-los a orientação que não a da direção escolar.

Assistiu-se a educação física sendo privilégio quase exclusivo das classes abastadas nos colégios particulares e nos clubes de esportes.

Nas escolas públicas no início do século, em horas verdadeiramente impróprias devido aos desdobramentos dos períodos, cumpriram os professores supostos programas, fazendo um arremedo de marcha e repetindo os velhos movimentos de ginástica que aprenderam nas escolas normais. Os exercícios analíticos continuaram a ser aplicados, aproveitando-se o domínio dos sistemas de ginástica do século passado e a falta de espaço nas escolas.

Os referenciais teóricos analisados demonstram a importância de locais amplos, variados com tempo suficiente para se atingir o desenvolvimento motor dos educandos, além dos aspectos cognitivo e afetivo. Mas o que se viu sempre foi a inadequação do espaço e redução do tempo dos alunos nas escolas, enfim, entre meios e fins.

Sugestivas fotos publicadas em 1946 sobre dois flagrantes da Escola Normal Caetano de Campos em 1906 e 1946 e em 1991 de uma escola de 2o. grau ilustram ainda mais a improvisação dos locais para a educação física desde o começo do século até a atualidade onde se nota que uma adaptação do pátio do recreio consegue obedecer às medidas de uma quadra de voleibol e enquanto algumas alunas

Universidade Mackenzie.

realizam uma determinada atividade, as outras assistem. E porque nas escolas se privilegia alguns em detrimento de outros? É simples: não há espaço nem tempo para todos!

Conclui-se também que a escola pública atual é a mesma do início do século XX com algumas adaptações.

Apesar de, teoricamente, todos os educadores da época defenderem maiores espaços e tempo de atividades, na prática nada se realizou. Ao longo do tempo se assistiu a uma representação onde os professores "fingiam" atingir objetivos e os alunos "faziam de conta" que se desenvolviam.

Alguns poucos privilegiados conseguiram um bom desenvolvimento nos clubes esportivos e associações, iniciando a prática de localizar nestas instituições o local próprio para a educação física e o desporto.

E sobrou para a escola, principalmente para a pública, os períodos de lazer, de higiene mental, onde os alunos desfrutavam de não mais do que um pátio, uma quadra e de alguns instantes semanais em companhia de um profissional com conhecimentos mínimos na arte de "tomar conta". Neste aspecto a legislação da educação física em todas as épocas sempre se mostrou incoerente com a base de conhecimento sobre a educação da criança e do adolescente. Embora se reconhecesse a necessidade de tempo suficiente e locais próprios para as atividades, o discurso dos legisladores enfatizava a falta de recursos econômicos para atender o ensino público recomendado.

Assim sendo, recomendamos uma entre duas opções: primeira, mantendo os objetivos declarados até então para a educação física com a conseqüente modificação e ampliação das estruturas de espaço e tempo das atividades; ou mantendo as atuais estruturas com a modificação dos objetivos, não levando em consideração os aspectos de desenvolvimento motor satisfatório com prejuízos evidentes na educação integral da infância e adolescência. Recomenda-se, ainda, não fazer mais leis e decretos para serem descumpridos - e uma ação governamental no sentido de não se permitir a instalação de escolas como um negócio comercial e político, como se a educação escolar fosse sinônimo de um prédio com muitas salas.

Outro fator originário das primeiras décadas do século foi a acomodação dos responsáveis quanto às necessidades dos alunos. Deslocaram o "fazer" para o "assistir" da maioria em relação aos poucos praticantes de exercícios analíticos em demonstrações e competições esportivas. Por falta de condições de espaço e tempo deslocou-se os jogos e desportos para locais e filosofias distantes da escola, como atualmente se pretende colocar a educação física frente a um dilema: ou se ensina os esportes na escola para todos em condições satisfatórias de espaço, tempo e rendimento ou não existirá mais educação física, pois os modelos antigos não são mais aceitos em decorrência do novo comportamento social, político e econômico.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Marcos Rojo RODRIGUES*

Sem dúvida "temos o que ensinar", o problema é que "temos que ensinar"!!!

É inadmissível que com tanto conteúdo e aquisição de tanto conhecimento, um aluno saia do 2o. grau sem saber os princípios básicos de uma prática individual de educação física. Mesmo que esse aluno, conscientizado da importância do exercício, tenha vontade espontânea de praticar regularmente, na maioria dos casos não vai saber o que fazer, quanto correr ou caminhar, que exercícios fazer, com que regularidade, como diminuir eventuais dores nas costas, etc.

Não basta praticar por praticar, nem competir por competir. Temos que ensinar "porque praticar" e "para que competir". O aluno terá que entender e vivenciar para que possa aprender, mudar o comportamento e assumir novas atitudes.

Tudo isto, se torna muito mais importante, quando pensamos no magistério, porque só pode ensinar, quem aprendeu e valoriza o que aprendeu. Desta forma, além da informação e da vivência, o aluno terá que saber como transmitir e adequar os ensinamentos para as faixas etárias com que vai trabalhar. Assim, não só "temos o que ensinar" como "temos que ensinar a ensinar".

As escolas são diferentes e os alunos têm interesses e necessidades específicas. O conteúdo programático é amplo e sempre sujeito a modificações e adaptações. A educação física tem passado por muitos questionamentos, às vezes é sinônimo de saúde, às vezes de treinamento, outras vezes de competição, mas, os profissionais da área sabem que ela é tudo isto e principalmente "educação".

No CEFAM da Escola Ceciliano José Ennes, na disciplina "Metodologia da educação física", os alunos tem no primeiro bimestre um estudo sobre as fases de desenvolvimento de uma criança de pré-escola até os 10 anos, para que possam entender: a necessidade do movimento; o desenvolvimento das atividades naturais como construtores da criança; a importância do brincar e do competir e a colaboração da educação física na adaptação da criança à escola. No segundo bimestre é o estudo dos planos, programas e planejamentos, com determinação dos objetivos, exemplos de atividades que contribuem para a interdisciplinaridade, estratégias e aplicação das aulas pelos próprios colegas. No terceiro e quarto bimestres, seguindo um cronograma pré estabelecido, os alunos do CEFAM passam a aplicar as atividades propostas para os alunos dos CBs, inicialmente cada dupla para meia classe, em seguida cada dupla para uma classe e no final cada aluno com uma classe de CB por um período de 20 a 25 minutos.

A avaliação destes dois últimos bimestres é feita pelos próprios alunos que, assistindo as aulas de seus colegas levantam os pontos positivos e o que poderá ser melhorado com relação à escolha das atividades, aplicação e controle da aula.

* CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) 13a. Delegacia de Ensino da Capital.

PAINÉIS

Professores participantes: Astrid Schwalm
Caio Martins Costa & Mônica Arruda Xavier

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Astrid SCHWALM*

Em primeiro lugar, quero agradecer o convite que me fizeram os organizadores deste evento e o apoio que me deram, para poder estar aqui hoje. Sinto-me honrada.

DA CRIANÇA

Para realizar meu trabalho na pré-escola do Colégio Humboldt, confrontei a melhor imagem de infância que pude criar, que tão bem se reflete nos versos de Casimiro de Abreu:

“Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito
Da camisa aberta ao peito,
- Pés descalços, braços nus -
Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás de asas ligeiras,
Das borboletas azuis!...”

com a criança paulistana de hoje, que não tem campinas, nem terrenos baldios, nem mesmo as ruas para correr e brincar em bandos. Criança, que anda de tênis em cima de cimento. Que faz as suas experiências motoras em “playgrounds” limitados, nos quais correr ou brincar com bola é impossível. Que é afastada das quadras esportivas dos condomínios verticais por crianças maiores, que nem nos pátios escolares superlotados pode dar vazão às necessidades de experimentar movimentos amplos.

Em que árvore essa criança poderá trepar e balançar-se ao vento, agarrada aos galhos? Em que muros poderá equilibrar-se?

Onde está o espaço para a aventura, a fantasia, a alegria?

Por tudo isto e por muitas razões mais, a infância perdeu em liberdade, em alegria. Empalideceu...

E, baseada nisso, decidi transformar minhas aulas em momentos vibrantes para a criança. Momentos em que ela possa sentir-se livre para brincar, fantasiar, criar, experimentar, arriscar, aprender e evoluir com alegria.

DOS OBJETIVOS

- Contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de cada criança, resgatando-a do ponto em que está, através de práticas motivadoras quanto à qualidade (próprias para a faixa etária), quanto à quantidade (numa dinâmica em que inexistam tempos de espera, sem, no entanto, sobrecarregar a criança) e quanto ao grau de dificuldade (apresentando um desafio na medida certa, tanto para a mais, quanto para a menos habilidosa);

* Colégio Humboldt.

- Despertar ou aumentar o interesse da criança pelas habilidades motoras, para que ela participe das aulas com entusiasmo e, principalmente, continue praticando fora das aulas;
- Aprimorar a consciência corporal. Ênfase consciência corporal enquanto conhecimento de si mesmo, enquanto base da auto-confiança, da segurança dos movimentos, do risco que se corre e enquanto elemento importante no “feedback” e na aprendizagem motora em geral.

DO PROGRAMA E DO ENSINO

O conteúdo programático não poderia ser outro que desenvolver os movimentos fundamentais (locomção, manipulação e estabilização), com ênfase em sua variação, através de atividades de auto-testagem, de livre exploração, de jogos e de brincadeiras rítmicas.

Atualmente componho as três aulas semanais de 45 minutos, da seguinte forma:

A primeira aula pretende motivar a criança a desenvolver principalmente suas habilidades de manipulação e estabilização.

As atividades são oferecidas sob forma de livre exploração e auto-testagem.

Como estratégia uso todos os tipos de bolas, aros, argolas, cordas, bem como sapatos-de-lata, pernas-de-pau, patins, patinetes, aros-de-rodar, ioiôs, petecas, etc.

Quanto à organização da aula, uso predominantemente duas dinâmicas:

- Para ensinar habilidades novas (alunos na fase inicial de aprendizagem), trabalho de maneira diretiva, oferecendo tarefa e “feedback” iguais para todos. Todos os alunos usam o mesmo tipo de material. Tratando-se de alunos de quatro a seis anos e meio, a duração desse trabalho diretivo, é de no máximo quinze minutos. Em seguida é preciso mudar.

- Após algum tempo de prática, o nível de aprendizagem dos alunos se torna heterogêneo, requerendo tarefas diferenciadas e “feedback” mais específico. Nesse caso, subdivido a classe em três grupos, dando a cada grupo uma atividade diferente. Volto minha atenção para um terço da classe, enquanto os demais alunos trabalham de maneira autônoma. Esta dinâmica permite um atendimento quase individual.

A segunda aula é composta predominantemente por atividades de locomoção e estabilização. Para tanto, uso brinquedos de grande porte especialmente idealizados para esse fim, e aparelhos de ginástica olímpica, dispostos de modo não-convencional.

A criança se equilibra em superfícies elevadas, reduzidas ou móveis, experimenta saltos em profundidade, vivencia o “frioquinho na barriga” ao se balançar num pêndulo longo, ou a tontura no enrolar e desenrolar do balanço, escala barrancos, experimenta apoios e suspensões (também invertidos), vence medos, desenvolve a consciência corporal. Para as crianças essa aula é particularmente fascinante, pois está repleta de aventuras, de desafios, de riscos calculados, de obstáculos a vencer.

Como os alunos passam de uma tarefa à outra, o professor fica livre para dirigir sua atenção a determinada tarefa (habilidade nova, situação de risco, etc.).

Por ser muito intensa, a aula não dura mais do que 35 minutos.

Nos minutos finais, brincamos de roda.

A terceira aula semanal é reservada para jogos. Praticamos jogos com apenas uma regra, que envolvem apenas uma habilidade (predominantemente correr e, com menor frequência, arremessar).

Começamos por jogos simples para a turma toda. Com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e da dinâmica da classe, jogamos em grandes ou pequenos grupos. No final do pré, os alunos reunidos em grupos de três ou de quatro, são capazes de criar um jogo, definir suas regras e jogá-lo repetidas vezes. Praticamos jogos originários da cultura popular e da literatura comum sobre educação física.

Atividades rítmicas aparecem em muitos momentos das aulas. No início, usamos atividades de correr, saltitar, galopar, percutir, cantar, assobiar. No final das aulas brincamos de roda cantando, assobiando e fazendo movimentos e mímica sugeridas pelos versos (tenho o cuidado de usar rodas cantadas da cultura popular tradicional). Sempre que possível, reforço o ritmo de um movimento com ladainhas ou cantigas. Assim, emprego ladainhas para saltar corda, para marcar o passo da perna-de-pau, para cadenciar um balanceado com a corda.

Toda estratégia descrita acima implica desafio, que deve ser proposto quase individualmente, para garantir sucesso após esforço adequado. Com o sucesso a criança se sente motivada a praticar mais, a buscar novos desafios, a retornar com prazer e expectativa à aula seguinte.

DA RESPOSTA À PERGUNTA QUE REGE ESTE SEMINÁRIO: TEMOS O QUE ENSINAR?

Temos muito o que ensinar, sim!

A cada ano que passa, sinto com maior nitidez, o quanto o programa que ofereço às crianças é pequeno diante do seu potencial!

Nesta faixa etária já distinguimos entre aprendizagem de, sobre, e através dos movimentos.

Concomitante com as conquistas motoras (aprendizagem de movimentos), observo nos alunos o crescer do interesse e do conhecimento sobre o corpo, sobre respiração, circulação etc (aprendizagem sobre o movimento), bem como o desenvolvimento da segurança, da auto-confiança e da consciência corporal (aprendizagem através do movimento).

Recentemente, enquanto brincávamos de “caçador”, ouvi o seguinte diálogo entre dois alunos:“- Você finge que vai para um lado, daí corre para outro.” “- Mas e se o Mauro perceber?” “- Então você faz mais depressa.”

Estes dois alunos falavam sobre finta e tempo de reação.

Ou Carlsen (seis anos e meio), preocupado em aprender a estrela, que me perguntou:“- Se eu praticar muito a parada de mãos com os pés na parede, eu aprendo mais fácil a estrela?” “- Por que você pensa assim? - perguntei.” “- Porque a estrela também é de pernas esticadas para cima e as mãos no chão” - disse-me ele.”

Muito me surpreendi! Transferência de aprendizagem é um conceito relativamente novo para mim, que sou profissional no assunto! Como pode um menininho estar pensando tão avançado?

Ou, ainda, Flávia dizendo para Andréa que não conseguia manter-se na parada de mãos de frente contra a parede: “- Você bate as pernas com muita força na parede. Daí elas voltam.”

Flávia deu à Andréa um “feedback” correto.

Essas crianças estão espontaneamente tendo idéias sobre transferência de aprendizagem, finta, “feedback”, e igualmente demonstram vivo interesse por conhecimentos simples sobre músculos, respiração, circulação etc. Portanto, elas estão aptas a aprender sobre movimentos.

Aos poucos fui incluindo rodas cantadas e ladainhas, brinquedos e jogos populares no currículo, por entender ser esse o patrimônio cultural próprio da idade e em vias de cair no esquecimento que atinge plenamente a motivação infantil e os objetivos da Educação Física. Creio ser um exemplo bastante válido de aprendizagem através do movimento.

DE ORDEM, DISCIPLINA E INFRA-ESTRUTURA

Às vezes me pergunto se fui à escola para ensinar movimentos ou para limpar narizes, amarrar tênis, prender cabelos.

Sou exigente quanto ao uniforme, quanto ao solado, ao tamanho e ao tipo de tênis. Quero a criança livre de perturbações relacionadas com roupas, resfriados, para perceber claras as sensações durante os movimentos.

Exijo ordem absoluta no ambiente, para a criança respeitá-lo, bem como ao material.

Sempre verifico, metro a metro, o cimentado em que acontecem as aulas, para ter certeza de que nenhuma criança derrapar numa poça de areia ao correr uma curva.

HISTÓRICO

Iniciei o trabalho em 1980 e hoje, treze anos depois, pouco restou do modesto plano inicial.

A conquista das boas condições de trabalho foi árdua e longa. Foi necessário provar com pouco que se pode muito, para então ganhar-se mais um pouco.

Hoje considero-me privilegiada pelo apoio inegável da direção da escola, pelo ambiente amigo entre os colegas professores, pelo respeito ao meu desempenho profissional.

Tenho liberdade para modificar, inovar, e ao longo dos anos desenvolvi no colégio uma infraestrutura que me permite criar e variar amplamente.

Busquei conhecimentos sobre esta faixa etária, mas sei, que meu esforço não teria alcançado a atual projeção, se não estivesse firmemente ancorada no trabalho competente e coeso da equipe de professores da qual faço parte.

Muito obrigada.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMOS O QUE ENSINAR?

Caio Martins COSTA
Mônica Arruda XAVIER*

A nossa prática enquanto professores de Educação Física na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, vem acontecendo nestes últimos dez anos, paralelamente a outros trabalhos em outras instituições. É a soma destas experiências que nos levou a organizar teoricamente a nossa prática dentro da EA para a apresentação no II Congresso de Educação Física Escolar, promovido pela Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

O tema "**temos o que ensinar?**" nos convida a pensar em conteúdos, e em critérios que utilizamos para selecioná-los. O ato de selecionar o conteúdo e formas de transmiti-lo implica em uma análise da filosofia da escola, dos recursos físicos e materiais disponíveis, dos objetivos da disciplina, e do perfil dos alunos, refletindo porém a visão pessoal do professor em relação à Educação e a Educação Física. Isso significa que temos, como professor, a liberdade para escolher dentro de uma "caixa" de conteúdos, os que melhor atendam ao momento histórico da escola, e dos alunos. Escolha essa, que deve ultrapassar as preferências pessoais do professor, e ir ao encontro de uma clareza maior das necessidades do momento, que contenha essas preferências como ato de luminosidade humana, mas que não as seja exclusivamente. Entendemos que o conteúdo é por onde passa o compromisso concreto com o trabalho "**o que tem que ser realizado para poder ser avaliado**"

Nossa preocupação maior é como esse conteúdo será transmitido, e não simplesmente qual o conteúdo deve ser transmitido. A reflexão é sobre o que está por trás de uma prática pedagógica específica, por que esse método e não aquele, qual é a imagem que fazemos do aluno que vai receber essa aula, e qual a imagem que desejamos que ele assuma, é essa a reflexão fundamental para que possamos escolher dentro das nossas opções. Adotamos uma postura relacional, interacionista, onde o saber do professor tem um valor inestimável, por ser através deste saber que as relações se desenvolvem, possibilitando a construção do novo, do crescimento em seu sentido mais amplo. Este saber, o conteúdo, não deve ser um muro de proteção entre professor-aluno, onde nos escondemos dos encontros verdadeiros, **o conteúdo é um instrumento de comunicação entre as totalidades professor-aluno**, é a sensibilidade do professor que determina o grau de flexibilidade no desenvolvimento do conteúdo.

A transmissão do conteúdo através das estratégias, é onde está o foco de atenção "**mágico**", este é o momento de desprendimento ilimitado do professor, onde podendo operar dentro do interesse do grupo, podemos mudar quantas vezes forem necessárias as estratégias até que atingido o objetivo. Essa mágica pode ser resumida em uma palavra, "**flexibilidade**" porque **quando ousamos ampliações em nossas opções pessoais, temos mais poder para propor ampliações nas opções de nossos alunos.**

Validamos todas as formas de estratégias, sejam elas atividades cooperativas, competitivas, aulas expositivas, aulas não diretivas, exercícios, etc... desde que reflitam essa flexibilidade, desde que estejam gerando **interdependência**, relacionamentos verdadeiros.

Todo trabalho passa por quatro momentos distintos, **iniciação, aprendizagem, aperfeiçoamento, e treinamento**, de modo espiral, passando pelo mesmo ponto a cada vez uma oitava acima, ou seja revivendo as mesmas fases em níveis superiores. Essas fases tem estruturas fundamentais de base anteriores ao trabalho e que descrevem o principal eixo de motivação.

* Escola de Aplicação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Iniciação	Prazer	Lúdico
Aprendizado	Curiosidade.....	Experimental/Explorar
Aperfeiçoamento	Consciência.....	Saber
Treinamento	Vontade	Trabalho sobre a volição
(FASES)	(ESTRUTURA) (BASE)	(EIXO DE MOTIVAÇÃO)

Como professores, devemos conseguir identificar aonde estão os alunos, saber qual o resultado se deseja, devemos possuir uma flexibilidade de comportamento, capaz de gerar grande número de respostas diferentes, e por fim precisamos ter experiências sensoriais suficientes para percebermos as respostas desejadas. Se conseguirmos reunir essas condições estamos aptos a usar o que os neurolinguistas chamam de **up time** (acompanhar em flagrante o que está acontecendo) e então fluir na aprendizagem com o grupo.

Professor	Conhecimento	Alunos
	(MOTOR)	
	(COGNITIVO)	
	(SOCIO-POLITICO)	

A arte de ensinar está na capacidade de transitar nos diferentes planos do conhecimento através de uma estratégia.

Caracterizamos assim nossa prática em Educação Física como uma prática relacional, que busca mais do que uma independência do aluno no processo, mas sim uma interdependência de todos.

Educação Física Relacional Independência?

Dependência X Independência

INTERDEPENDÊNCIA

Da Dependência	para a	Interdependência
(Pessoas livres em buscas pessoais)	(Ed.Física) (Relacional)	(Pessoas livres comprometidas com a troca)

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

Profa. Raquel S. Siebert

EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINAR E O APRENDER

Raquel Stela Sá SIEBERT*

A democracia liberal permite escolher, declara virtuoso, o educador. Isso é uma piada! A escolha é simples. A vida planejada pela elite no poder, a marcha prudente entre os pregos, ou então, a revolta com os riscos que ela comporta. Quer se trate da igualdade econômica, da igualdade de oportunidades, da igualdade no respeito, a igualdade não existe na civilização judaico-cristã. (Maurice Joyeux)

INTRODUÇÃO

Na análise das relações entre Educação Física e o processo de conhecimento que efetuei quando da elaboração de minha dissertação de mestrado cheguei à conclusão que não é possível desenvolver qualquer teoria pedagógica sem que se interprete claramente o projeto de homem/mundo que se deseja. É ingênuo pensar que se conhece sem que haja uma análise histórica do conhecimento, pois o mesmo não se dá em uma sociedade sem lugar e sem tempo. É necessário saber sempre os problemas ligados ao tempo e lugar nos quais os processos educativos se situam e são realizados. O que interessa, pois, é compreender o homem situado e datado, logo um ser de relações com o mundo, dando-se. Neste sentido não é possível que se pense uma Educação Física neutra. O que quero dizer é que ou trabalhamos no sentido da domesticação do indivíduo ou da sua libertação. Procurarei defender, assumindo todos os riscos que isso significa uma dimensão utópica de uma Educação Física escolar fundada no desenvolvimento da liberdade, da comunicação, expressividade, igualdade e apoio mútuo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE CONHECIMENTO

A Educação Física na escola, historicamente, tem se caracterizado por uma prática autoritária onde há predominância de conteúdos de ensino como um ato de "transmissão-assimilação" de conhecimentos estático e fragmentado. Esta questão é bastante evidente nas aulas quando o professor exige do aluno não a compreensão do esporte e dos seus códigos disciplinares, mas a memorização de várias seqüências técnicas, conforme o padrão demonstrado *a priori*. Este modelo de Educação Física considera o aluno tanto melhor quanto mais informações ele conseguir armazenar, independente do interesse que as mesmas possam despertar.

O autoritarismo está presente, principalmente, nas decisões que são sempre tomadas e controladas pelo professor. Ele é a autoridade máxima e na "sua" aula ninguém pode questionar, discutir ou divergir de sua decisão, pois quando isto ocorre utiliza-se de meios coercitivos para que os alunos tenham o comportamento que deseja.

Esta forma de relação perpetua a "adaptação" e o "ajustamento" do aluno ao mundo, anulando qualquer iniciativa de criatividade. A utilização de formas padronizadas e repetitivas dá origem a práticas pedagógicas que raramente põem o aluno na condição de autor do conhecimento. Desta maneira os mesmos

* Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física/NEPES/CDS/UFSC.

são conquistados por ações paternalistas, percebendo o mundo de forma ingênua e descontextualizada ao qual devem se ajustar.

Penso que só se concretizará uma educação para a libertação quando o discurso/ação dos educadores deixar de ser autoritário, mas, para isso, é preciso que ocorram também transformações radicais nos modos de ser, pensar e agir dos mesmos.

A dimensão fundamental, do processo educativo consiste no ato de conhecer. Conhecer é estar em relação ativa com o mundo dos objetos que se conhece, aí incluídos os sujeitos que se comunicam.

Creio que para se chegar a este conhecimento, é preciso abandonar os discursos vazios, desvinculados da prática e viver o espaço privilegiado do diálogo, da descoberta do novo, da superação dos desafios. Acredito, assim como Freire (1977), que todo o conhecimento começa pela curiosidade, por uma pergunta. Sabemos também, porque muitos professores preferem dar respostas a perguntas não feitas. A forma mais fácil de trabalhar é com a pedagogia da resposta, porque na mesma o professor não corre o risco de equivocar-se. No entanto, entendo que é o equivocar-se que justamente faz com que ele refaça o seu pensar, avançando no conhecimento. Ao mesmo tempo podemos questionar: como avançar no conhecimento da Educação Física se é permitido aos alunos apenas "reproduzir" movimentos padronizados?

Neste contexto é preciso levar em conta, também, que os professores de Educação Física são formados por uma escola que não aceita idéias divergentes e continuam a ser educados por uma sociedade baseada na produtividade e no consumo. Isto significa dizer que estamos a exigir destes professores comportamentos contrários ao que lhe é cobrado e no qual foi e está sendo formado. Como podem ousar se lhes foi ensinado apenas a obedecer?

Acredito que o aluno só conhecerá se o professor lhe provocar a curiosidade. Se houver busca constante no sentido de entender melhor aquilo que faz. Kunz (1991) entende que as aulas de Educação Física devem utilizar-se da tematização do esporte no sentido dos alunos compreenderem melhor este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente por sua ação prática, mas, principalmente, pela ação-reflexiva.

Para isto é fundamental que se exclua a idéia de conhecimento como dominação e como depósito de conteúdos. As aulas de Educação Física demonstrativas e os métodos de controle vão dar lugar à problematização conjunta que professor e alunos fazem das relações entre os homens e destes com o mundo.

A proposta que trago, é de denunciar a morte da curiosidade na Educação Física, resgatando a paixão de conhecer mais e melhor o movimento humano vivido num espaço significativo de liberdade, catalizando as diferentes maneiras de aprender a experiência.

Aparece então o desafio: como encaminhar um conteúdo na Educação Física que satisfaça a sede de movimento dos alunos e ao mesmo tempo contribua para a melhoria do processo criativo-reflexivo? Desafio este tanto mais sério, quanto mais se reconhece a ambiguidade do processo educativo.

Tenho claro, no entanto, que o processo criativo-reflexivo só é possível ocorrer num ambiente onde e quando há liberdade. A liberdade a que me refiro não é não ter compromisso, mas sim aquela que compromete o aluno exclusivamente consigo mesmo, exigindo dele disciplina interior, e ao mesmo tempo desobediência contra os autoritarismos que podem colocar em perigo este compromisso.

Creio que a rebeldia é pressuposto da criatividade. Por isso penso que a educação não pode fundamentar-se em valores que contribuam para a domesticação do aluno e sim para a resistência da disciplina que é imposta. A disciplina não se impõe, se busca na relação entre autoridade e liberdade. Não é possível que se deseje criar disciplina intelectual castrando a imaginação, a expressividade do aluno e do mundo que o cerca.

Percebo enquanto professor em final de carreira, que a limitação da margem de liberdade constante, produz antes de tudo no aluno uma atuação passiva e receptiva, desembocando em apatia e frustração.

Para Moraes (1986) a autoridade do professor nada tem a ver com policiamento, tem a ver sim com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende através de padrões, mas na própria experiência pedagógica.

Por outro lado Freire & Schur (1986) argumentam que a natureza do processo educativo é sempre "diretiva", não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora. No entanto, é preciso saber que diretividade é essa, de que modo ela é e em nome de que ou de quem ela é exercida. Diz o autor que o papel diretivo do educador deve ser no sentido de que os alunos assumam com

lucidez o seu tempo, entendendo a história como possibilidade, enquanto o futuro é algo que vai se dando. Isto significa que o futuro existe na medida em que se vai modificando o presente.

Nada mais coerente, portanto, do que lançar os alunos à experiência do debate e da análise dos seus verdadeiros problemas, criando condições para que possam optar e decidir sobre os mesmos. E, para que isto aconteça, creio que a exigência básica deva ser a comunicação.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE UNIFORMIZAÇÃO

A Educação Física ao longo do tempo tem servido para controlar a manifestação expressiva do ser humano, utilizando-se para isto de modelos hierárquico, disciplinar e de organização - tais como o modelo biomédico, militarista e esportivo - que é justificado pela chamada, uniforme, submissão a ordens estabelecidas e, principalmente, pela aceitação de processos avaliativos incoerentes.

A uniformização homogeniza comportamentos para que as diferenças se destaquem do padrão instituído e possibilite desta forma o controle dos desvios, detectando os alunos que contestam. O aluno que não cumpre com o instituído é tomado pelo professor de Educação Física como parâmetro de comportamento desviante/indesejável, criando no mesmo o sentimento de culpa. É através deste controle que a Educação Física classifica e pune, utilizando-se para isto, o processo competitivo. Desta maneira a aceitação das normas por parte dos alunos passa a se constituir numa peça básica para o controle disciplinar. Por isso existe por parte dos profissionais desta área a utilização de mecanismos de defesa, recusando a novidade e a crítica, porque isto põe em perigo o seu próprio conhecimento e da instituição que ele defende como se fosse sua.

Creio, no entanto, ser ingênuo de nossa parte enquanto educadores, solicitar à classe que está no poder colocar em prática uma proposta que desenvolva a autonomia nos alunos, quando esta classe tem claro que a mesma poderá atuar contra ela.

Freire (1979) escreveu que o educador revolucionário precisa utilizar-se de meios para "romper com as amarras impostas pelas normas burocráticas" da escola, desvelando assim a realidade ocultada.

A escola deveria ser um espaço de pensamento e ação divergente, dedicada ao cultivo do saber de forma livre, visando a circulação e difusão das idéias, mas isto não ocorre. Há sim uma preocupação excessiva com a hegemonia das idéias.

É preciso pensarmos com maior clareza a escola e sua burocracia, não em função de modelos, mas em vista de pressupostos que a desafiem.

Lapassade (1989) reconhece que na consciência das burocracias a fidelidade à organização das suas estruturas termina por tornar-se um dever absoluto, uma fonte de valores e de satisfações. São desenvolvidos no interior da burocracia um conjunto de modelos, comportamentos, todo um saber que resiste à mudança. Este autor diz ainda que as decisões das instituições escolares são tomadas sempre pela cúpula do sistema hierárquico através do quadro de sistema de normas e desta forma, a burocracia delega poderes, produz regras, estatutos, papéis, obrigações, e sanções, retirando dos seres humanos o poder de decisão, de iniciativa, de responsabilidade de seus atos. E, em nome da dita "competência burocrática" esquece-se do desejo, assumindo o mundo que não é seu e sim do outro.

O GESTO E A PALAVRA COMO MEDIADORES DO UNIVERSO SIGNIFICATIVO

A interlocução só ocorrerá se acreditarmos que os alunos têm algo a dizer e que, por isto mesmo, podem construir para a construção da aula. É na interlocução que o professor e alunos aprendem, pois, precisam a cada momento "re-fazerem" a sua forma de dizer de outra maneira o que haviam dito anteriormente. No entanto, penso que os alunos só se sentirão com coragem de se expressar quando o professor não se utilizar de métodos coercitivos/autoritários, valorizando-os como interlocutores legítimos e derrubando o sentimento de ignorância e incapacidade interiorizado pelos mesmos.

Ao estabelecermos como necessidade fundamental a participação do aluno de forma autônoma no processo educativo, creio que a primeira medida é identificar as "situações opressoras" que se tornam

"habituais", descobrindo aquilo que reprime ou distorce o diálogo, problematizando-as e, a partir destas, chegar a novas formas de agir.

A proposta de Educação Física que defendo a partir de minha vivência prática deve contrapor-se às padronizações estabelecidas do movimento humano, problematizando-as, no sentido de repensá-las como capacidade que o homem tem de viver a sua corporeidade.

Santin (1987) explica que a comunicação intersubjetiva pelo qual o homem se torna visível aos outros acontece pelo gesto e pela palavra que são fenômenos corporais e que possuem significado. Neste sentido, o gesto e a palavra são mediadores do universo significativo do homem, implicando em comunicação expressiva. Desta forma a expressividade do gesto humano com sentido/significado adquire dimensões valorativas.

O movimento humano na Educação Física tem sido interpretado quase que exclusivamente como movimento preocupado com a capacidade de rendimento físico, no sentido biomecânico, estático, alienado, quantificável e reprodutivo. Sabemos que esta é a grande estratégia da sociedade capitalista, reduzir o sentir do homem a formas controláveis de manifestação. No entanto, creio que isto é impossível, porque as formas de sensibilidade escapam aos controles e se manifestam em liberdade.

Penso que a Educação Física deve preocupar-se com o que está "faltando", isto é, deve reconhecer e fazer ver que existem outros sentidos além daqueles que se manifestam na estrutura existente.

A proposta que defendo não tem um modelo, caracteriza-se pela colocação de desafios, tematizando as práticas educativas e seus conteúdos, constituindo-se num lugar por excelência da preocupação dos "limites e das possibilidades" dos alunos frente ao mundo. Sendo assim, deve permitir em relação aos seus conteúdos um pluralismo de opções onde haja o desafio de experiências de movimento e jogos, percebidos enquanto memória coletiva. Desta forma os conteúdos não são colocados/dados *a priori* pelo professor, mas sim investigados junto aos alunos, percebendo as suas situações limites no sentido de superá-las.

Especificamente, no ensino dos esportes, penso que o aluno deveria ter condições de aprender tanto a realidade esportiva como social, entendendo-as como uma invenção social do homem e que, por isso mesmo, pode ser modificável. Entendo, portanto, que é preciso questionar todas as instâncias burocráticas e suas relações de poder tais como: a Escola, o Esporte, o Estado, a Família, a Igreja, os Partidos. É através do questionamento que os alunos começam a perceber que isto tudo não é "natural", vendo os fatos como algo que pode ou não existir, distinguindo entre as normas em vigor na sociedade e a validade das mesmas.

Creio que para que isto ocorra, precisamos negar a pedagogia autoritária ainda presente na Educação Física que leva o aluno à adaptação através do esporte de rendimento; à rivalidade no sentido de sobrepujar o adversário; à nudez quando o esporte adquire o caráter de inquestionabilidade; à reprodução quando só se repete aquilo que é demonstrado como correto; à dominação quando só é permitido fazer o que os códigos esportivos determinam (Siebert, 1992).

Em oposição ao modelo do esporte de rendimento temos experimentado em aulas de Educação Física a utilização do esporte enquanto campo de socialização, onde cada elemento do grupo executa formas múltiplas de interação comunicativa, cooperativa e criativa. O que pretendemos não é negar o esporte, mas fazer com que os profissionais desta área e os alunos compreendam o que está por trás do mesmo, apontando sua estrutura autoritária, possibilitando desta forma a sua modificação no espaço escolar e de lazer.

Entendo que não podemos pensar a Educação simplesmente como obra da escola, pois o que educa é a sociedade como um todo. Na verdade, a escola pouco oferece de possibilidades diversificadas para o aluno, ao contrário, ela intervém quase sempre dando o modelo que deve ser repetido.

Acredito que o profissional de Educação Física deve utilizar-se de conteúdos culturais relativos a arte que permitam a expressividade, a comunicação, a criatividade, a cooperação. Isto tudo trabalhado de maneira aventureira, na mudança, na novidade e em situação não coercitiva, fornecendo oportunidade para o desenvolvimento das necessidades fundamentais dos alunos.

Neste sentido podemos trabalhar com a pesquisa (por exemplo: memória dos jogos/dança/esportes/ginástica), mobilizando os alunos a compreender o mundo, colocando obstáculos que eles possam superar um a um, fazendo apelo a tudo o que eles dispõem. Isto geralmente não ocorre em aulas de Educação Física porque não se entende experimentação como aprendizagem, como inovação cultural para saber mais, para modificar, para diferenciar o que é válido daquilo que não é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física precisa, desta forma, assumir os vínculos do que é possível realizar no momento, alongando os espaços condicionais de liberdade, resgatando o passado (memória) e agindo no presente, porque é ele que vai garantir o futuro. O possível deve ser portanto conquistado, inventado e construído de forma diversificada. Isto constitui-se num desafio que precisa reconstruir/reinventar formas e conteúdos da atividade educadora que enfrentamos e ao mesmo tempo reinventar a nós mesmos, constantemente. Precisamos, desta forma, amar os riscos, experimentar novas possibilidades de aventurarmos por caminhos perigosos, pioneiros, sem nos preocuparmos com a hegemonia de pensamentos.

Sendo assim, penso que, por um lado, temos o que ensinar sim, mas não acredito que apenas modificando o conteúdo iremos transformar a Educação Física escolar. Por que digo isto? Porque é comum vermos na Universidade e nas escolas, professores ditos "progressistas" que utilizam-se de discursos/conteúdos críticos, politizados e agem de forma bastante autoritária com os alunos, fazendo com que os mesmos apenas repitam "slogans" de esquerda sem, no entanto, modificarem a sua ação perante todas as formas de dominação, desigualdade e autoritarismo vivenciados nestas instituições.

Entretanto, poderia ser questionado: por onde começar? Do meu ponto de vista, por uma concepção de educação não autoritária. Por um outro tipo de escola que funcione como um projeto coletivo e como centro de cultura onde cada um possa ensinar ao outro aquilo que sabe. Creio que o mais importante para um educador enquanto não se consegue criar este tipo de escola é que ele se pergunte constantemente..

- que tipo de homem/sociedade objetiva formar;
- que objeto de conhecimento pode colaborar para se chegar a este objetivo;
- que metodologia utilizar para que o aluno tenha curiosidade de conhecer;
- como conseguir a interlocução com os alunos;
- qual a forma de avaliação que vai possibilitar chegar a esse objetivo?

E, por fim, deixo uma pergunta-desafio: será que essa instituição escolar que aí está vai permitir a formação deste indivíduo que pretendemos formar enquanto educadores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 14.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão e comunicação**. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- JOYEUX, M. **Reflexão sobre a Anarquia**. São Paulo, Terra Livre, 1992.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí, UNLJUÍ, 1991.
- LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- MORAIS, R. **Sala de aula - que espaço é este?** 2.ed. Campinas, Papirus, 1986.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, UNLJUÍ, 1987.
- SIEBERT, R.S.S. **Dominação e autoritarismo na prática pedagógica de Educação física e as possibilidades de sua superação**. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A Revista Paulista de Educação Física é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.
2. Serão considerados para publicação investigações originais, artigos de revisão e ensaios, sob condição de serem contribuições exclusivas para esta Revista, ou seja, que não tenham sido, nem venham a ser publicadas em outros locais.
3. Todos os textos e ilustrações publicados tornar-se-ão propriedade da Revista Paulista de Educação Física. Os trabalhos não aceitos para publicação ficarão à disposição do autor.
4. A responsabilidade pelas afirmações e opiniões contidas nos trabalhos caberá inteiramente ao(s) autor(es).
5. Autores nacionais deverão enviar textos em português (com exceção do "abstract" em inglês). Autores estrangeiros deverão enviar os textos em inglês.
6. Os originais deverão conter de 15 a 40 laudas, incluindo resumo, tabelas, ilustrações e referências bibliográficas. Deverão ser enviados o original e duas cópias completas, datilografadas em espaço duplo, com 24 linhas de 65 caracteres cada. O formato do papel deverá ser A4. A impressão, em cor preta, deverá ser de um só lado da folha utilizando-se de máquinas elétricas ou eletrônicas com elementos de escrita PICA ou COURIER com espaçamento de 10 caracteres por polegada. **Recomenda-se aos autores encaminharem seus textos em arquivos armazenados em disquetes de 360 kbytes processados por editor de texto PC-XT-AT 16 bits, preferencialmente utilizando o Programa Word versão 5.0 da Microsoft. Os disquetes serão devolvidos posteriormente.**
7. A página título deverá conter apenas o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), o(s) nome(s) da(s) instituição(ões) e o endereço para correspondência.
8. A página-resumo deverá conter um resumo com não mais de 20 linhas de 65 caracteres cada, num único parágrafo, especificando o objetivo do trabalho, uma breve descrição da metodologia, os principais achados e as conclusões.
9. A página de "abstract" deverá conter a versão do título e do resumo em inglês, observando-se as mesmas orientações para o resumo em português. Os unitermos também deverão ser traduzidos.
10. As notas de rodapé deverão ser evitadas; quando necessárias, que sejam colocadas no final do texto, antes das referências bibliográficas.
11. O sistema de medidas básico a ser utilizado na Revista deverá ser o "Système International d'Unités".
12. Como regra geral, só deverão ser utilizadas abreviaturas e símbolos padronizados. Se abreviações não familiares forem utilizadas, recomenda-se a definição das mesmas no momento da primeira aparição no texto.
13. As páginas deverão ser numeradas no canto superior, a começar da página-título e deverão estar arrumadas na seguinte ordem: página-título, página-resumo (incluindo os unitermos), texto, página de "abstract" (incluindo os "uniterms"), referências bibliográficas, títulos e legendas de tabelas e ilustrações, tabelas e ilustrações originais.
14. As ilustrações deverão ser numeradas com algarismos arábicos na ordem em que serão inseridas no texto e apresentadas em folhas separadas. O mesmo procedimento deverá ser observado quanto às tabelas que receberão numeração independente. Os números deverão aparecer também nas costas de todos os originais e cópias para melhor identificação. Legendas para as ilustrações e tabelas deverão ser datilografadas em espaço duplo, em uma página separada, colocada após a lista de referências que segue o texto. A posição de cada ilustração ou tabela no texto, deverá ser indicada na margem esquerda do trabalho. Os gráficos deverão ser feitos, preferivelmente, em papel vegetal, sempre a nanquim preto. Recomenda-se que suas letras, números e palavras (quando houver) sejam feitos com o uso de normógrafo ou letras de máquina "composer", obedecendo os padrões tipográficos da Revista. As fotografias deverão ser em branco e preto e em papel brilhante, com dimensões mínimas de 12 x 17cm e máxima de 17 x 22cm. Apenas um conjunto de fotografias originais e mais dois conjuntos de cópias serão suficientes.
15. Algarismos arábicos deverão ser usados para a numeração de todas as tabelas. Cada tabela deverá ter um cabeçalho breve e os títulos das colunas deverão, sempre que possível, ser abreviados. As tabelas não deverão duplicar material do texto ou das ilustrações. Casas decimais não significativas deverão ser omitidas. Linhas horizontais deverão ser traçadas acima das tabelas, logo abaixo dos títulos das colunas e abaixo da tabela. Não deverão ser usadas linhas verticais. Se necessário, espaços entre as colunas deverão ser usados, ao invés de linhas verticais. Anotações nas tabelas deverão ser indicadas por asteriscos. Para atender às necessidades de diagramação e paginação, todas as ilustrações poderão ser reduzidas.
16. Referências bibliográficas: as condições exigidas para fazer referência às publicações mencionadas no trabalho serão estabelecidas segundo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), expressas na norma NB-66 (NBR 6023).
17. O original, as duas cópias completas e o disquete deverão ser enviados ao Diretor Responsável da Revista Paulista de Educação Física, Av. Prof. Mello Moraes, 65, CEP 05508-900, Butantã, São Paulo - SP.

APOIO:

