

MANUEL PACHECO NETO
(Organizador)

EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPOREIDADE E SAÚDE



Dourados/MS
Setembro de 2012

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2010/2011

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Revisão: Manuel Pacheco Júnior

Impressão: Gráfica Seriema | Dourados | MS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

796.07 Pacheco Neto, Manuel.
P116e Educação Física, Corporeidade e Saúde / Manuel Pacheco Neto –
Dourados : Ed. UFGD, 2012.
223 p.

Possui referências.
ISBN: 978-85-8147-024-5

1. Educação Física – Ensino. 2. Corporeidade. I. Título.

*No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer...
No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver...
Pra que nossa esperança seja mais que vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança
No novo tempo, apesar dos castigos
De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga
Pra nos socorrer, pra nos socorrer...
No novo tempo, apesar dos perigos
De todos os pecados, de todos os enganos, estamos marcados
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver...*

Ivan Lins - Novo Tempo



Sumário

Introdução	07
CAPÍTULO I	13
Corporeidade e motricidade humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área <i>Regina Simões e Vilma Leni Nista Piccolo</i>	
CAPÍTULO II	31
Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador <i>Wagner Wey Moreira</i>	
CAPÍTULO III	45
Por que a Educação Física na escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações <i>Suraya Cristina Darido e Irene C. Andrade Rangel</i>	
CAPÍTULO IV	65
A Teoria das Inteligências Múltiplas na produção de conhecimento e na docência em Educação Física <i>Manuel Pacheco Neto</i>	
CAPÍTULO V	89
Lazer, saúde e educação: inter-relações entre os Guarani e Kaiowá, de Mato Grosso do Sul <i>Marina Vinha e Maria Beatriz Rocha Ferreira</i>	
CAPÍTULO VI	111
Fisiologia do exercício na Educação Física escolar <i>Mário Sérgio Vaz da Silva</i>	
CAPÍTULO VII	133
A corporeidade do cego: uma experiência vivida <i>Eline Porto e Eduardo de Paula Azzini</i>	
CAPÍTULO VIII	153
Reflexões sobre Educação Física escolar: um enfoque a partir das lógicas médica e educacional <i>Warley Carlos de Souza</i>	
CAPÍTULO IX	173
Uma experiência de ensino e aprendizagem na formação do professor de Educação Física <i>Carlo Henrique Golin</i>	
CAPÍTULO X	193
O jogo na infância: tensões, reflexões e ações <i>Junior Vagner Pereira da Silva</i>	



INTRODUÇÃO

A pretensa contribuição deste livro insere-se na perspectiva de diminuir, oxalá significativamente, a carência de obras publicadas em Mato Grosso do Sul, abordando temáticas que guardam relações entre a Educação Física, a Corporeidade e a Saúde. Para discorrer sobre algumas possibilidades contidas dentro de tais limites temáticos, foram convidados pesquisadores de diversas universidades, que generosa e prontamente aceitaram tomar parte nesta discussão estimulante, que enseja reflexões acadêmicas extremamente oportunas. Muitos destes pesquisadores são referências internacionais na área da Educação Física, autores de diversas obras consagradas, consideradas clássicas, o que confere a esta coletânea uma elevada qualidade textual, bem como uma aceitação imediata por parte do público leitor. São dez capítulos, dez estudos, que ora oportunizam algumas breves considerações preliminares. No primeiro capítulo, intitulado *Corporeidade e Motricidade Humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área*, Regina Simões e Vilma Leni Nista Piccolo, abordam os princípios da corporeidade e da motricidade, entendidos como recortes epistêmicos que possam contribuir para a ascensão da área da Educação Física, rumo a patamares científicos mais consistentes. O texto dialoga com autores como Capra, Manuel Sérgio, Trigo, Gallo, Moreira e Merleau-Ponty.

O segundo capítulo, de autoria de Wagner Wey Moreira, intitula-se *Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador*. Alicerçado em autores como Foucault, Merleau-Ponty, Nóbrega e Morin, Moreira alerta para a indispensabilidade do entendimento acerca do fenômeno corporeidade para o profissional de Educação Física, como uma via de superação da concepção do ser humano como *máquina*, ou seja,

como uma possibilidade de ultrapassar a ideia de corpo-objeto e caminhar na direção do estudo do corpo-sujeito.

Suraya Cristina Darido e Irene Andrade Rangel assinam o terceiro capítulo, nomeado *Por que a Educação Física Escolar não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações*. O texto trata, analiticamente, da situação do professor e da disciplina de Educação Física no universo escolar, abrangendo as peculiaridades relativas à área, o trabalho com as diferentes faixas etárias e as diversas dificuldades encontradas no dia-a-dia. A inexistência do avanço ou o avanço vagaroso da Educação Física, expressos no título, revelam, de fato, o teor crítico e lúcido da análise das autoras, que ao final do trabalho descortinam proposições que abarcam possibilidades de melhoria da situação que hoje se apresenta.

O quarto capítulo, de nossa autoria, intitula-se *A Teoria das Inteligências Múltiplas na produção de conhecimento e na docência em Educação Física*. O texto é oriundo de um projeto de pesquisa aprovado pelo CNPQ, que propõe o estudo das Inteligências Múltiplas como um elemento importante para o robustecimento do embasamento teórico-científico da Educação Física. Dentre as sete inteligências originalmente descritas por Howard Gardner, avulta-se especialmente para a área da Educação Física, aquela que ele denominou *corporal-cinestésica*, que consiste na capacidade de resolver problemas usando o corpo ou partes do corpo. As diferentes modalidades esportivas ou práticas motoras apresentam problemas distintos a resolver, em termos corporais. No futebol, para citar apenas um exemplo, fintar o adversário é um problema a resolver. Além de Gardner, o texto é fundamentado em outros autores, tais como Fontanella e Antunes, visando a contribuir para a compreensão acerca do uso intelectual do corpo.

O quinto capítulo traz a contribuição de Marina Vinha e Maria Beatriz Rocha Ferreira, discorrendo sobre *Lazer, saúde e educação: inter-relações entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul*. As autoras desenvolvem uma argumentação crítica, contundente e vigilante, mapeando alguns trechos da legislação brasileira sobre lazer, bem como perscrutando as instituições e representações que integram o Conselho Nacional de Esporte e Lazer,

defendendo, como o melhor para os Guarani e Kaiowá, *uma política continuada, que contemple a intersetorialidade envolvendo lazer-saúde-educação, com ações definidas por um conjunto de gestores, responsável por elaborar programas e ações*. As autoras ainda afirmam que *quando o lazer é tratado de forma reducionista, ele se mostra distante das questões de saúde e educação*. Além da Constituição Federal, Vinha e Ferreira alicerçam-se na produção de autores como Norbert Elias, D.T. Gallois, E. Dunning e Suassuna.

No sexto capítulo, nomeado *Fisiologia do Exercício na Educação Física Escolar*, Mário Sérgio Vaz da Silva contribui notadamente para as reflexões acerca do entendimento de que o professor de Educação Física deve ser um satisfatório conhecedor da fisiologia do exercício, porém sem incorrer no puro *biologismo*. O texto é perpassado pelo entendimento de que o homem é um ser social, relacional, racional e historicamente situado. Para desenvolver suas postulações, Silva se fundamenta em autores como Duarte, Eveleth e Tanner, Guyton e Hall, Guedes e Guedes, De Marco, Gaio e Porto.

Produzido por Eline Porto e Eduardo Azzini, o sétimo capítulo intitula-se *A corporeidade do cego: uma experiência vivida*. O texto discute um trabalho que foi desenvolvido, durante dois anos consecutivos, junto aos não-videntes frequentadores de uma organização não governamental estabelecida na cidade de Piracicaba, no interior do estado de São Paulo. A sistemática deste trabalho envolveu atividades adaptadas às necessidades dos beneficiários: alongamentos, exercícios aeróbicos em esteiras e bicicletas ergométricas, musculação, passeios e rodas de conversa. Porto e Azzini esclarecem que todos os participantes foram submetidos a avaliações clínicas, no início e no final do projeto, o que revelou grandes melhorias corporais entre os participantes. Além disso, o texto relata as melhorias que foram constatadas nos aspectos afetivo e emocional dos frequentadores, melhorias estas advindas das práticas cotidianas, que encerravam um forte sentido sociabilizante. Ancorado em autores como Lusseyran, Nóbrega e Merleau-Ponty, o trabalho desenvolvido por Porto e Azzini é

denso, em termos científicos, porém, ainda mais consistente, em termos humanitários.

Warley Carlos de Souza assina o oitavo capítulo, desenvolvendo um arrazoado crítico em relação às práticas médicas que, em determinados contextos ou situações, produzem *slogans vazios* e *discursos evasivos* na área da Educação Física, em detrimento dos aspectos essencialmente educativos. O texto em pauta é intitulado *Reflexões sobre a Educação Física Escolar: um enfoque a partir das lógicas médica e educacional*, apresentando como base autores como Bracht, Caparroz, Moysés e Gondra.

No capítulo nove, Carlo Henrique Golin discute a formação profissional do professor de Educação Física, a partir de uma experiência e de um estudo realizado durante pouco mais de meia década, junto a estudantes do último ano da Licenciatura em Educação Física de uma instituição particular do interior de Mato Grosso do Sul. Fazendo uma conexão profícua entre os aspectos fundamentais da teoria acerca da ludicidade com a concretude da prática, Golin busca embasamento em autores como Freire, Marcellino, Simões e Alves, para construir o texto que intitulou *Uma experiência de ensino e aprendizagem na formação do professor de Educação Física*.

O décimo capítulo assinala a contribuição de Júnior Vagner Pereira da Silva, que nos oferta o texto nomeado *O jogo na infância: tensões, reflexões e ações*, abordando a relevância e mesmo a indispensabilidade do jogo para o desenvolvimento saudável da criança. O texto, que traz referências de autores como Huizinga e Kishimoto, desce a detalhes interessantes, que envolvem propostas específicas de atividades lúdicas e sequências pedagógicas, notadamente indicadas para trabalhar jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física.

Chegando ao término destas palavras iniciais, queremos expressar nossa satisfação com a publicação desta obra. Agradecemos a todos os pesquisadores pelas contribuições expressivas, que certamente suscitarão pertinentes elucubrações aos amigos leitores, mercê tanto da dialogicidade convergente, como do salutar antagonismo dialético que perpassa os textos. Que este livro possa ser mais um elemento a expressar a fase de

ascendência acadêmico-científica, pela qual passa a área da Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados. Que possa também esta obra transcender suas contribuições para além das fronteiras de Mato Grosso do Sul, o que provavelmente ocorrerá, dada a respeitabilidade acadêmica dos autores convidados, bem como o sólido rigor científico de seus escritos.

Dourados, setembro de 2012.
Manuel Pacheco Neto



Capítulo I

CORPOREIDADE E MOTRICIDADE HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE TRANSCENDÊNCIA PARA A ÁREA

Regina Simões
Vilma Leni Nista Piccolo

1. Introdução

Associarmos os termos corporeidade e motricidade humana à Educação Física parece-nos necessário, uma vez que esta área produz conhecimentos e intervenções que consideram o corpo como algo desvinculado da transcendência, do sensível e em muitos momentos até do inteligível, enfatizando sempre o sentido do trabalho racional e linear do movimento que o corpo expressa.

Daí o nosso propósito neste escrito que se estrutura em dois grandes momentos: no primeiro, traçamos uma visão panorâmica do trato com o corpo na sociedade ocidental, procurando enfatizar as diferenças entre corpo e corporeidade, esta focada na visão fenomenológica; no segundo, ressaltamos a necessidade da opção da motricidade humana como referencial de critérios para o trabalho com o corpo que realiza exercícios e ou pratica esportes.

2. Do Corpo à Corporeidade: Um Possível Caminho para a Educação Física

Qual o sentido de falarmos, no momento atual, de corporeidade? O que significa a prática de exercícios, de atividades corporais sistematizadas,

de práticas esportivas, em academias, clubes, escolas, ou mesmo em parques nas grandes cidades, num contexto em que, na maioria das vezes, os praticantes tem como objetivo a busca por um corpo “sarado”?

A importância do corpo na sociedade ocidental é inquestionável, desde a cultura grega clássica. Dela, podemos retirar duas posturas diferentes para nossa análise: a primeira centrada em Aristóteles e a segunda em Platão, mencionadas não no sentido cronológico, evidentemente, mas por considerarmos que o primeiro apresenta argumentos mais interessantes para o trato da corporeidade.

Gallo (2006) nos lembra que Aristóteles criou a teoria do hilemorfismo, a qual dizia que forma e conteúdo não podem ser compreendidos separadamente. Para o filósofo, o corpo era uma realidade física limitada por uma superfície, mas nem por isso podia ser considerado puramente matéria. Soma e psique seriam dois aspectos distintos, mas constitutivos de uma mesma realidade. Interessante notar que para este filósofo, como para os gregos em geral, todos os seres vivos possuíam alma e nesta estavam presentes as funções anímicas de nutrição, de reprodução, de sensação, de imaginação, de memória, de apetite, de desejo, de pensamento, todas funções que animam e tornam a vida dinâmica.

Na proposta aristotélica vemos a possibilidade de já identificar os pressupostos da corporeidade, como nos diz Gallo (2006, p.12-13):

A visão de Aristóteles pode ser chamada de orgânica; a alma é aquilo que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele. O movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos. Parece-me ficar claro, assim que, para Aristóteles (representando o espírito da cultura grega da época), “corpo ativo” não seria um conceito estranho, posto que o corpo é necessariamente lugar de atividade, garantindo o dinamismo da vida.

Aristóteles já tecia considerações que muitos pensam que só nos tempos atuais apareceram, tais como: cuidado com as crianças desde o

ventre das mães, recomendando a estas que não ficassem ociosas, devendo ter boa alimentação e exercitar o corpo; prescrição do que ensinar às crianças e, em se tratando de ginástica, críticas ao modelo espartano, unicamente voltado para a formação de guerreiros.

No entanto, sua proposta educativa não abdicava da importância dos exercícios, mas já estabelecendo cuidados que, infelizmente, foram esquecidos ao longo dos tempos pela área da Educação Física e do Esporte. Senão vejamos:

Que seja preciso algo de ginástica [...] estamos de acordo. Mas até a puberdade só se praticarão exercícios leves, sem sujeitar os corpos aos excessos da alimentação, nem aos trabalhos violentos, por temor de que isso impeça o crescimento. A prova do efeito funesto deste regime forçado é que entre os que venceram nos jogos olímpicos, em sua juventude, dificilmente se encontrarão dois ou três que também venceram numa idade mais avançada. Por que isto? Porque a violência dos exercícios a que se tinham submetido desde a infância esgotara sua força e seu vigor (ARISTÓTELES, 1991, p. 71).

Como pode ser observado em Aristóteles, o sentido da corporeidade poderá ser encontrado, a partir da ideia de que é importante que o corpo esteja ativo e a atividade corporal seja realizada de forma refletida, descartando o movimento realizado de forma automática, apenas.

Porém, na tradição ocidental, o pensamento que prevalece é o de Platão e não o de Aristóteles. Platão era um atleta que cultivava o corpo, mas, influenciado por Sócrates, contribuiu decisivamente para separar as noções de corpo e de alma.

Há aqui o parcelamento do real em dois grandes universos: de um lado a realidade sensível, captada pelos sentidos e composta de matéria; de outro, a realidade ideal, captada pelo intelecto e que seria a verdade última de todas as coisas. O mundo das ideias é perfeito e eterno, enquanto o mundo material, composto pela matéria, é dado às imperfeições, à corrupção.

Platão afirma que o ser humano é composto por um corpo, porção material, habitante de um mundo sensível, por essa razão corruptível e tendendo à morte. Também é composto por uma alma, perfeita e eterna, pertencente ao mundo ideal (GALLO, 2006).

Vê-se aqui a afirmação da concepção dualista, tornando corpo e alma como realidades distintas, posição essa que prevalece na formação do paradigma cartesiano, quando da institucionalização do novo conceito de ciência, a partir de Newton e Descartes.

É no cartesianismo científico que a Educação Física e o Esporte vão desenvolver seus princípios de produção de conhecimento e de ação prática, trazendo para dentro da área o dualismo psicofísico reinante.

Para Descartes, as distintas substâncias que compõem o ser humano assim se constituem: de um lado, o corpo, de natureza material; do outro, a alma, uma substância ou coisa pensante. Nesta proposta dual, não cabe pensarmos em corporeidade, pois, na contemporaneidade, passamos a tratar o corpo como mercadoria. A alma representava a mais valia por ser ela a detentora do conhecimento verdadeiro, enquanto o conhecimento vindo do corpo, o sensível, era enganador.

O corpo, o de hoje, em nossa cultura racionalizada, cientificizada e de escala industrial produtiva, torna-se um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, passível de ser utilizada segundo a vontade de outros, dependente dos interesses econômicos, políticos ou ideológicos. É o corpo objeto de transação, de troca, de exclusão, de coisa a ser descartável após seu uso e, normalmente, abuso.

É o corpo que, para ser conhecido, deve ser esquadrinhado, invadido, manipulado, sem vontade própria, não podendo ser senhor de sua existencialidade. É o corpo máquina de Descartes, onde o mau funcionamento de uma peça exigirá a troca dessa peça e nada mais.

É o corpo material, massa muscular, apêndice daquelas reais qualidades do ser humano que são o espírito e o intelecto. É o corpo disciplinado, submisso, que pode ser conhecido e controlado por médicos, treinadores, professores, industriais.... É o corpo direito de posse, por exemplo,

das ciências da saúde e das práticas médicas, que sempre reivindicaram o direito exclusivo de intervirem nos corpos doentes ou “mal acabados”, através de cirurgias de reconstrução estética, de oferecimento de regimes nutricionais, de malhações em academias da moda, etc... . É o corpo direito de posse e propriedade, historicamente presente nos códigos de direito. É o corpo docilizado pelas pregações religiosas, com direitos futuros de um grande palácio celestial, quando já não for mais corpo bruto e pecador.

É o corpo que, para ser conhecido, apresenta-se como problema para a academia, e que será analisado como algo complicado, necessitando ser simplificado em suas partes para o estudo de sua constituição. Conhecidos seus mínimos detalhes, estaremos prontos para compor esses detalhes e teremos então o entendimento do todo – corpo de ser humano.

O estudo desse corpo problema tem como paradigma o princípio anatomofisiológico. Não é por outra razão que nos cursos de Educação Física oferecemos grande destaque para as disciplinas que se preocupam com esta visão. Sem menosprezarmos a importância deste conhecimento, é fundamental, desde já, assumirmos o seguinte entendimento: o ser humano não é apenas um ser biológico, como também não é apenas psicológico, ou antropológico ou... .O corpo humano é exatamente a complexidade e a conexão de todas as formas possíveis de interpretação deste fenômeno.

Assim, já podemos propor a primeira síntese: quando falamos de corpo, estamos nos referindo a um objeto concreto, possuidor de volume, disciplinado, que serve para obedecer às ordens de um intelecto ou de um espírito.

Só no século XIX é que vamos encontrar um grande crítico à forma de pensar cartesiana e seu desprezo pelo corpo em favor da alma. É Nietzsche quem afirma que o pensamento é algo encarnado, é uma atividade corporal. Para esse pensador, o ponto de partida do conhecimento é o corpo.

Gallo (2006) também nos revela que no século XX outro filósofo, Michel Foucault, influenciado por Nietzsche, mostra que o suposto

desprezo pelo corpo que aparece na sociedade moderna, com gênese na filosofia cartesiana, é na verdade um investimento que a estrutura burguesa e capitalista exerce sobre o corpo, operando sobre ele como força de trabalho. Esquecer o corpo é torná-lo força produtiva e, ao mesmo tempo, objeto submisso.

Toda essa constatação ao longo do tempo provoca hoje a era dos corpos hiperativos, mas controlados. Daí a necessidade de um projeto de resistência à cultura do hiperconsumo, que pode ser encontrado na atitude da corporeidade, enquanto antagonista à estética padronizada, ao narcisismo sem limites, ao controle generalizado. Pensamos numa corporeidade que nos faça cuidar de nós mesmos e de melhorar as nossas relações com os próximos, que nos faça ao mesmo tempo mais saudáveis e mais conscientes de nossas possibilidades, de nosso entorno, de nosso limite.

A corporeidade, neste sentido, implica numa atitude ética, na qual o ato de movimentar-se, na Educação Física e no Esporte, demanda transcendência, aprimoramento de si mesmo, obtenção de conhecimento e preocupação com o outro. É isto envolve atitudes responsáveis perante o mundo, visando a contribuir para a construção de um futuro melhor, no qual a vida seja vivida com qualidade, pela maior parcela possível de seres humanos. Para que isto se materialize, é preciso produzir *resistência* ao que nos cerca, nos dias atuais. É pertinente, neste momento, observar o que Gallo diz acerca da resistência ante a:

[...] educação que recebemos, prática disciplinar e biopolítica de controle que nos leva ao corpo superexcitado, supermalhado, hiperativo. Resistência a uma eternidade falsa. Resistência a uma tradição que vê no corpo nada mais do que uma “prisão da alma” [...] materialidade mortal [...] finitude, produzindo novas formas de viver o corpo, de fazê-lo ativo, inventando novas formas de produzir a vida. Eis os desafios para o corpo ativo nestes tempos hipermodernos (GALLO, 2006, p.29).

Enfocamos, a partir deste ponto, um escrito anterior (MOREIRA, SIMÕES E MURIA, 2009), no qual afirmamos que um autor importante

para a compreensão do sentido de corporeidade é Merleau-Ponty (1994, p. 114), pois este afirma: “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo, e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. O corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo, unido a um organismo, isolado do resto do mundo. O corpo é uma casa, uma morada localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas por substâncias vitais, habitada por sentidos e segredos, envolta por janelas perspectivais, circunvizinhada por outras casas, com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade.

O filósofo há pouco citado critica a objetividade da ciência clássica, caracterizada pela cisão do corpo-objeto e corpo-espírito, defendendo que no mundo vivido da unidade corporal, ou seja, da corporeidade, repleto de experiências, projetos e valores, é possível atingir o corpo sujeito-corpo próprio. Observemos suas palavras:

[...] como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe como o mundo percebido. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 110)

O sentido de corporeidade nos remete ao mundo de novas percepções que deverão substituir visões antigas. A corporeidade é um corpo engendrando vida, experienciando, vivenciando, na perspectiva humana, a caminhada em direção ao mundo. Essa relação corpo-mundo é fundamental, pois:

[...] se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos tem várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e

neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1994, p.122)

Desta forma, como prognóstico para a área da Educação Física e do Esporte, devemos buscar o sentido de um corpo existencial que, ao movimentar-se, busque sempre sua superação. Reconhecer o movimento como indispensável para o hominal se tornar humano é colocar o trabalho com o corpo, nos exercícios físicos e nas práticas esportivas, na categoria da complexidade.

A noção de corporeidade nos obriga ao estudo do corpo-sujeito, existencial, indivisível, que se movimenta para garantir a vida, entendida esta tanto no sentido individual quanto coletivo, oportunizando o entendimento de que esta área de conhecimento científico, mesmo tendo todas as características de inter e até de transdisciplinaridade, exige sua identificação disciplinar, calcada nos estudos históricos do esporte, do jogo, da dança, das lutas e dos movimentos gímnicos.

O sentido da corporeidade deve nos mostrar que o corpo-sujeito é ator e autor de sua história e de sua cultura. É um sujeito relacional, daí a necessidade da consciência de si, dos outros e das coisas ou do mundo.

É o estudo de um corpo-sujeito que visa a autossuperação, o querer ser mais daqueles que se dedicam às práticas esportivas ou às mais diversas manifestações de atividades físicas, superando seus próprios limites. É o estabelecimento de princípios éticos desejáveis para um atleta alcançar o seu mais, seja isto na beleza plástica da performance, seja no milésimo de segundo superado, seja na habilidade eficiente.

O estudo do fenômeno corporeidade admite, dentre outras vantagens, a vivência da competição em seu sentido mais amplo, como o da motivação, do prazer, da ludicidade, não entendendo que o ato competitivo é necessariamente antagônico à cooperação e à participação, descortinando, assim, o entendimento de que a corporeidade deve ser vivenciada das mais variadas formas, no mundo predominantemente cosmopolita de hoje. O problema é que, em muitos locais e situações, às vezes, privilegia-se o inte-

ligível em detrimento do sensível e do motor, privilegia-se o motor em detrimento do sensível e do inteligível (como a própria história da Educação Física), ou privilegia-se o sensível em detrimento dos outros dois.

Viver é conviver e na convivência não nos relacionamos apenas com a mesma faixa etária ou com os mesmos grupos sociais. Nosso dia a dia é permeado de relações múltiplas em gênero, em grupos de interesses, em localizações geográficas de moradia e de trabalho.

Um encontro de profissionais da Educação Física e dos Esportes em Berlim, em 1999, mostrou que a Educação Física, mesmo tendo seu ponto principal ainda na atividade pedagógica na escola, hoje caminha velozmente para também atuar junto a profissionais de saúde, no sentido da orientação de exercícios físicos para a manutenção da vida saudável. Outro ponto perspectivado neste encontro foi o da Educação Física hoje trabalhar com grupos específicos, como os de cardiopatas, obesos, terceira idade, gestantes, e ainda com as mais variadas atividades em academias, condomínios e outros locais, caracterizando a necessidade de se saber orientar grupos compostos pelas mais variadas faixas etárias.

O ponto mais importante analisado em Berlim foi o de que, pela primeira vez, a área deve exercitar em sua ação educativa o conceito de inclusão, não mais trabalhando apenas com os corpos de maior habilidade e coordenação. Estes pontos todos exigirão, na formação profissional, mudanças significativas de enfoque e de valores.

O estudo da corporeidade irá remeter nossas preocupações às instâncias reflexivas que envolvem uma vida corpórea com qualidade, bem como a valores integrativos, no sentido de cultivar o senso intuitivo, o poder de síntese, as ações não lineares e a visão sistêmica, minimizando a importância do pensamento autoafirmativo, que valoriza o racional, o sentido da análise, a visão reducionista e o sentido linear (CAPRA, 1993). Desta forma, os valores de expansão, competição, quantidade e dominação, tão presentes no aprisionamento do corpo do ser humano hoje, poderão ser substituídos por valores de conservação, cooperação, qualidade e parceria.

Por todos estes argumentos é que afirmamos, no título deste trabalho, ser a corporeidade uma possibilidade para um trabalho adequado na área da Educação Física e do Esporte.

3. Motricidade Humana: Muito mais que o Movimento Corporal

Ao analisarmos a cultura ocidental, podemos identificar que a compreensão mais difundida de corpo é aquela que o considera como instrumento da alma. Saliente-se ainda que nem mesmo a interpretação materialista, a partir do século XIX, conseguiu anular a compreensão instrumental de corpo.

A tradição do trato com o corpo na Educação Física, buscou prioritariamente considerar causalidades, determinantes, traços lineares, em que o movimento seria considerado como algo causado por estímulos originários do meio ambiente, na velha tradição psicológica estímulo-resposta.

Por sua vez, o conceito de motricidade exige o reconhecimento e a consideração de que o corpo em movimento é pertencente a um sistema autopoietico, é um fenômeno impossível de ser reduzido a causalidades, a linearidades.

A motricidade integra, no tempo, no espaço, no movimento, a vida concreta, a vida em abundância, não sendo limitada por acontecimentos do passado nem por projeções do futuro (características visíveis no sentido de desenvolvimento, onde há início, meio e um fim projetado). Na motricidade a vida é, com todas as tatuagens adquiridas de ontem, presentes hoje e com todas as perspectivas e os sonhos do amanhã; mas é!

A permanente superação, vivida e buscada por todo ser em movimento, em qualquer valor de juízo que se possa ter, depende da motricidade, pois ela engloba ações, aspirações, intencionalidades, percepções, qualidades e características essas que compõem a motricidade.

A motricidade revela o corpo-sujeito, dialeticamente objetivo e subjetivo, hominal e humano, realizando história e cultura e sendo modificado por sua história e cultura. A motricidade é a expressão do corpo e corpo

sou eu, sujeito prático e carente, dependente do movimento para garantir a vida.

Nestas condições, podemos ousar interpretar o conceito de motricidade na unidade hominal e humana, afirmando que:

- a característica hominal do ser humano está ligada a sua essência, onde encontramos as necessidades básicas para sua sobrevivência, levando o ser humano a movimentar-se determinadamente por seus instintos, seus reflexos, suas funções orgânicas;

- já a característica humana vincula-se a sua existência, onde o homem cria situações com o sentido simbólico, através de sua racionalidade, de sua inteligência, de sua sensibilidade, de sua criatividade, onde a intenção desses atos resulta em expressões significativas e significantes.

Motricidade é, portanto, a complexidade da relação e do intercambiamento de movimentos e expressões significativas e significantes, vivenciada pelo humano em sua humanidade, em sua experiência de vida.

Trigo (2009, p.65) nos lembra que Motricidade Humana em Manuel Sérgio é:

Intencionalidad operante; acción; movimiento intencional hacia la trascendencia (o superación); práxis creadora; movimiento centrífugo y centrípeto de la personalización em busca de la trascendencia; proceso y producto, es bio y cultura, presencia, comunicación y vivencia.

A mesma autora ainda informa que para o Grupo Kon-traste, motricidade é: “expresión de la corporeidad (expresión-impresión de la corporeidad). Pensar-sentir-querer-hacer-comunicar”(TRIGO, 2009, p.66).

Recorrendo a texto recente (MOREIRA, CARBINATTO, SIMÕES 2009), observa-se que a Ciência da Motricidade Humana, postulada por Manuel Sérgio, aparece, então, com o desafio de estudar o ser humano em movimento e as intenções que o levam a esta ação, sem a

ousadia de saber muitas coisas, mas com subsídios capazes de atender aos anseios dos que estudam efetivamente o ser humano, em seu movimento intencional de transcendência.

Ciência da Motricidade Humana: Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando ao estudo e constantes tendências da motricidade humana, levando em conta o desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico (SÉRGIO, 1999, p. 160).

O autor, crendo na autonomia e singularidade das Faculdades de Educação Física, propõe uma ciência sistemática, bem elaborada, que dialogue com suas contradições, suficiente e acima de tudo independente de outras áreas, como a da Medicina, por exemplo.

Pois bem, Manuel Sérgio, então, tinha como um de seus ideais a criação de uma comunidade científica para a área da Educação Física, visando a, sobretudo, que a mesma dialogasse com outras ciências, trazendo à tona um labor mais transdisciplinar para a área (SÉRGIO, 1996).

Possuindo um caráter já de inter-relações e intercomunicação entre as disciplinas, “a epistemologia da motricidade humana faz seus interesses técnicos e práticos de todas as disciplinas” (SÉRGIO, 1996, p.14); ela procura igual matriz curricular entre as diversas matérias do ensino e seu maior objetivo é o de tornar “o desenvolvimento humano através da motricidade, pelo estudo do corpo e das suas manifestações, na interação dos processos biológicos com os valores sócio-culturais” (SÉRGIO, 1996, p.15), tendo como paradigma norteador a busca pela “totalidade humana”, por meio da corporeidade:

[...] É que o ser humano é corporeidade e, por isso, é movimento, expressividade e presença. A mulher e o homem são movimento que se faz gesto, gesto que fala e que se assume como presença expressiva, falante e criadora. E assim, se manifesta a Motricidade Humana...que não cansa porque não é repetição, mas criação (SÉRGIO, 1996, p.22).

E ainda, o autor revela que a Ciência da Motricidade Humana:

[...] estabelece uma harmonia, a mais perfeita possível, entre o homem e a natureza; indica-nos o lugar da natureza no homem e do homem na natureza; sublinha o homem como ser de cultura, [...] ensina que a formação do ser humano não pode explicar-se em termos de uma causalidade que desconhece a singularidade, [...] refere que é no movimento da superação que o homem faz história e se sabe história [...] (SÉRGIO, 1995, p. 167).

Uma das críticas que o autor faz relaciona-se à questão do corpo-saúde e, neste ponto, seu pensamento assemelha-se ao de Capra (1997). Ambos nos mostram que a visão reducionista de corpo influenciou o pensamento das Ciências Médicas, levando a uma conceituação de saúde também mutilada:

[...] os cientistas, encorajados pelo seu êxito em tratar os organismos vivos como máquinas, passaram a acreditar que estes nada mais são do que máquinas. As conseqüências nefastas dessa falácia reducionista tornaram-se especialmente evidentes na medicina, onde a adesão ao modelo cartesiano do corpo humano, como um mecanismo de relógio, impediu os médicos de compreender muitas das mais importantes enfermidades atuais (SÉRGIO, 1996, p. 96).

Também apoiada no pensamento cartesiano, a Educação Física estabeleceu como critérios de sua prática o desenvolvimento das capacidades físicas como força, velocidade, agilidade, impulsão etc, e isto “não pode dar saúde, porque lhe falta um trabalho ao nível da complexidade, estruturado de acordo com o ego-pensado e pondo de lado o multipensante, isto é, centrado mais sobre a facticidade quantitativa e menos sobre a realidade qualitativa” (SÉRGIO, 1996, p. 97). Afinal, a motricidade humana não se interessa pelo simples movimento, pois ela “é práxis e, como tal, cultura (ou seja, transformação que o homem realiza, consciente e

livremente, tanto em si mesmo como no mundo que o rodeia)” (SÉRGIO, 1996, p.100).

É imprescindível pautar que o autor demonstra alguns pontos para a construção e consolidação da Ciência da Motricidade Humana e suas suposições: visão sistêmica do homem; ser carente, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência; ser prático, que encontra e produz unidade e realização e, por fim, um ser axiotrópico, que sendo intrinsecamente cultural absorve, mas, também, transforma e cria valores.

Para os especialistas da Motricidade Humana, os conteúdos que devem ser enfatizados são os jogos, o desporto, a ginástica, a dança, o circo, a ergonomia e a reabilitação, lembrando que neles deverá ser construído um “espaço onde o homem se forma pessoa, isto é, se reconheça e o reconheçam como consciência e liberdade” (SÉRGIO, 1996, p.162).

Subsidiado pela noção de práxis fenomenológica, Sérgio (1996, p. 119) reflete acerca da simultaneidade entre teoria e prática, formulando que “a teoria não se sobrepõe à prática, nem a prática à teoria, porque cada uma nasce e desenvolve-se (também) no seio da outra”.

Para melhor permitir o acesso e os estudos sobre a Ciência da Motricidade Humana pelos profissionais, Manuel Sérgio propõe a Educação Motora como o Ramo Pedagógico, “[...] e deverá estar presente (como meio indispensável) nas manifestações concretas da ludomotricidade, da ergomotricidade e da ludoergomotricidade” (SÉRGIO, 1996, p. 103).

Estruturado nesta trilha, Moreira (1995) indica que a Educação Motora deve operacionalizar novos valores em sua prática educativa, como pode ser identificado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Valores que devem ser transformados na Educação Física, agora abarcada pela Educação Motora

<i>Educação Física Escolar Tradicional</i>	<i>Educação Motora</i>
Corpo-Objeto	Corpo-Sujeito
Ato Mecânico	Ato da Corporeidade Consciente
Participação Elitista	Massificação da Prática
Ritmo Padronizado	Ritmo Próprio
Busca pelo Rendimento	Busca do Prazer e Ludicidade

Fonte: Moreira (1995, p.101)

Os conceitos explicitados da Motricidade Humana devem recomendá-la como possível eixo norteador dos critérios que balizariam as ações dos profissionais da Educação Física e do Esporte.

Considerações Finais

Afirmamos, no título deste trabalho, que os sentidos de corporeidade e de motricidade humana poderiam ser uma possibilidade de transcendência da área da Educação Física.

Acreditamos que cumprimos a missão, mais uma vez lembrando que aqui não se trata de mudança de nome ou denominação, mas sim, de valores, de atitude perante uma área de conhecimento que, a nosso ver, deve ser efetivada.

Não somos cordatos com a situação atual da Educação Física, que não tem a autonomia de uma área de conhecimento, estando muito mais perto de ser uma aplicação pedagógica de várias áreas já consagradas.

Não temos dúvida de que a principal função da Educação Física é pedagógica, mas isto não significa que a área seja confundida apenas com o próprio professor de Educação Física.

Também não nos envolvemos na estéril briga entre as áreas biológica e humana, pela hegemonia do conhecimento produzido na área da Educação Física. É sempre importante lembrar que, como ser humano e

hominal, o ser humano é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural.

Defendemos uma área de conhecimento que deve ter um bacharel, pois, em nossa maneira de entender, bacharel é aquele que domina uma área de conhecimento. Se a opção for a de não lutarmos pela identificação e autonomia da área de conhecimento, não há, evidentemente, a necessidade de um bacharel.

Assim, a corporeidade e a motricidade, enquanto produções epistêmicas e enquanto conhecimentos produzidos na área, podem colaborar para a superação do atual estágio da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1993.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Wagner Wey. Perspectivas da educação motora na escola. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey; CARBINATTO, Michele; SIMÕES, Regina. Motricidade e humanismo: para ale do status atual da educação física. In: GENU et. al. (org.) *Motricidade humana: uma metaciência?* Belém: Uepa, 2009.

_____; SIMÕES, Regina; MURIA, Angelo. O fenômeno corporeidade na formação profissional em educação física: a perspectiva docente. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (org.). *Educação Física e produção de conhecimento*. Belém: Ufpa, 2009.

SERGIO, Manuel. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Edições UTL, 1996.

_____. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: Sergio, MANUEL, Sergio et. al. (org.). *O sentido e a ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

TRIGO, Eugenia. Motricidade humana hoje. In: GENU, Marta et. al. (org.). *Motricidade humana: uma metaciência?* Belém: Uepa, 2009.



CAPÍTULO II

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O FENÔMENO CORPOREIDADE COMO EIXO BALIZADOR

Wagner Wey Moreira

1. Introdução

Falar em formação profissional na área da Educação Física remete-nos ao entendimento e à produção de conhecimento relacionada ao corpo. Afinal, toda a ação da área, quer no trato da atividade física, do exercício e da prática esportiva, destina-se ao ser humano que se movimenta.

Outro ponto importante a ser salientado já neste início, diz respeito a como nós vemos essa área de conhecimento. Advogamos que a Educação Física deve lutar para identificar seu estatuto epistemológico, quer seja via Teoria da Motricidade, quer seja via Ciência do Desporto, ou alguma outra. O importante é que ela destine tempo e reflexão para esse fim, no afã de se mostrar como ciência autônoma, podendo assim dialogar com as demais áreas científicas já consagradas.

Daí o propósito deste escrito, que é o de refletir sobre uma área de conhecimento científico ora denominada Educação Física, a qual forma profissionais para a ação relacionada com os corpos humanos, devendo, por essa razão, balizar o entendimento que tem sobre o corpo que se movimenta para a superação.

Na estrutura do texto identificam-se dois momentos: no primeiro, analisaremos como está o trato com o corpo apresentado pela ciência e pela Educação Física; no segundo, estabeleceremos a corporeidade como

fio condutor da transformação de valores necessária para a produção de conhecimento científico, notadamente na Educação Física.

2. A Ciência, o Corpo e a Educação Física

A relação entre ciência e corpo não é nova, considerando que há mais de quatrocentos anos o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado. O preocupante, nos dias atuais, é continuarmos a considerar o corpo como uma máquina a ser melhorada em seu rendimento para atingir a perfeição, porque nesta trilha já partimos do princípio que o corpo humano é imperfeito, justificando todo tipo de manipulação e de invasão para consertá-lo. Melhor dizendo nas palavras de Novaes (2003, p. 10)

Se a perfeição é o esquecimento de certos fenômenos, o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se tornou não apenas objeto de controvérsia, mas também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como escreve David Le Breton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoar.

Por um lado, vemos o corpo humano sendo determinado pelo meio, o que leva a supor que as mudanças sociais podem modificar suas condições de existência. Ao longo da história, as condições sociais tatuaram nos corpos a docilidade, que nos dizeres de Foucault (1977) podiam ser objeto e alvo do poder. Objeto porque ele poderia ser manipulado, modelado, treinado; alvo porque ele poderia se tornar hábil, economizando forças para o trabalho necessário.

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação do espaço, controle do tempo e do movimento. Se pensarmos na Educação Física, em seu trilhar histórico, não

identificaremos exatamente isto? Ela não foi mestre em controlar espaço, tempo e movimento?

Como o que nos preocupa é o hoje, podemos afirmar que o que Foucault (1997, p.127) escreveu para o século XVII, pode ser reeditado hoje, sem alterações:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Também podemos ainda, dentro desta vertente, encontrar outras metáforas que existiram no sentido de controlar os corpos. Moreira(1995) apropriando-se do pensamento de Hugo Assmann, revela que há o “corpo jardim fechado”, aquele que é sacralizado, que tem sua existência separada de sua essência, vivendo em função do desenvolvimento do espírito. É um corpo que não pode possuir desejos, que é sinônimo de templo, de residência da alma.

Nos tempos modernos aparece o “corpo ajustável ao que se precisa”, o qual é dotado de plasticidade, moldabilidade, elasticidade. É o corpo-força de trabalho, útil no cumprimento das funções regulares do mercado. São os corpos-professores, corpos-estivadores, corpos-executivos, corpos-operários, corpos-relação do poder, corpos-relação mercantil. Isto, na área da Educação Física, pode ser encontrado com muita frequência na área dos esportes, na qual o corpo atleta muitas vezes é invadido em sua intimidade e degradado em sua essência, para manter o rendimento ou a performance exacerbada.

Há ainda os “corpos asceta-indiferentes”, em que as relações corporais, por não apresentarem significado, perdem significância. Num mundo em que o consumo substitui a ação de movimentar-se na direção

da superação, corre-se o risco de substituir paixão pela vida por indiferença emocional.

Por outro lado, Rouanet (2003) nos lembra a obra do médico Julien Offray de La Mettrie, que viveu no século XVIII, mencionada aqui por nos parecer muito atual no que concerne às suas reflexões a respeito do corpo. La Mettrie acreditava que o organismo determina o essencial da vida do homem e que a felicidade deve ser buscada no bom funcionamento do corpo e não na transformação social. Como se vê, estas idéias parecem propostas da modernidade, pois, na ciência, o homem novo continua sendo um ideal, só que hoje ele deve ser fabricado no laboratório, nas clínicas médicas de cirurgias estéticas, nas academias de ginástica etc. O autor já simbolizava o que nos dias atuais temos como o materialismo biologizante, assunto tão debatido no mundo acadêmico

O pensamento de La Mettrie poderia ser considerado, tempos atrás, como impróprio:

porque o paradigma era o liberal-utilitarista-socialista, baseado na convicção de que para o bem ou para o mal a sociedade tinha sempre a primeira e a última palavra. Como vimos, tem-se a impressão de que o paradigma mudou. Agora deixou de ser absurdo ou provinciano falar num determinismo do corpo. O homem-genoma assumiu a sucessão do homem-máquina: nos dois casos é a biologia o fator determinante, e não a sociedade. (ROUANET, 2003, p.52)

Este problema se avoluma, porque ainda hoje a maioria dos cientistas não concebe sua ação como política, apoiada nos padrões de “neutralidade” exigidos pela ciência. O mesmo Rouanet (2003, p. 57) aponta o perigo:

O ideal platônico dos reis-filósofos parece ter sido reformulado hoje exatamente nos termos propostos por La Mettrie: a redefinição dos filósofos como cientistas naturais, e dos cientistas naturais como médicos, isto é, especialistas do corpo humano. Nessa utopia biológica que já se desenha no horizonte, o poder seria exercido pelos que sabem manipular geneticamente [...] isto é, não pelos que

sabem conduzir os homens pela fabricação de ficções úteis, como dizia nosso filósofo, com um cinismo ainda inocente, mas pela reprogramação genética dos homens, para torná-los mais dóceis e menos violentos.

Corpo da biotecnologia, apoiado em um ideal padronizado de perfeição, que para ser alcançado é permitido recorrer a implantes e próteses, com os quais se aumenta ou se diminui seios, pernas, bundas e tudo mais. Corpo imperfeito no padrão estético vigente, que recorre aos martírios dos treinamentos infundáveis, das dietas irracionais, dos modismos do momento.

Corpo imperfeito que pode ser escondido nos *sites* de relacionamento dos programas computacionais mais acessados, corpo que se relaciona sem a necessidade do ir ao encontro do outro corpo para o estabelecimento da comunhão.

Esta é a ciência atual, privando o corpo de ser humano, de movimentar-se em direção ao outro, de buscar a autossuperação, procurando gostar-se mais, porque sem isto é impossível gostar do outro. Corpo que se não alcançar o padrão estético vigente como o certo, estará fadado a ser desprezado, considerado imperfeito e não digno de atenção.

Isto poderá propiciar o que Le Breton (2003, p. 128/129) denomina *um adeus ao corpo*, pois:

Com o passar do tempo, o corpo transforma-se num estorvo, ex-crescência desastrosa do computador.

Se o longínquo está infinitamente próximo, a comunicação fora do corpo distancia o imediato, inscreve-se no afrouxamento dos vínculos sociais, no alargamento do espaço pessoal. As comunidades virtuais desenham um universo abstrato geralmente mais íntimo que a família ou a vizinhança. Os ciberamigos são às vezes mais íntimos que as pessoas mais próximas, porque jamais os encontramos.

[...] Superequipado com que lhe permite comunicar-se sem precisar deslocar-se (telefone celular, e-mail, internet, etc.), o indivíduo não precisa mais, necessariamente, encontrar-se fisicamente com

outros; a conversa frente a frente durante um passeio tranqüilo ou em um lugar silencioso parece hoje perder espaço diante do diálogo apaixonado do proprietário de um celular ou computador com seus interlocutores invisíveis e falantes.

No entanto, as duas vertentes mencionadas e mesmo as preocupações levantadas podem ser superadas. Nada impede que uma humanidade que se tornou tecnologicamente autônoma, graças a sua concepção de ciência, possa se organizar socialmente, de modo que a autonomia de todos os indivíduos também possa ser assegurada. A autonomia dos indivíduos, proposta pela linhagem social, pode ser conseguida também com a preocupação relacionada com a autonomia da espécie, objetivo da linhagem biologizante.

Ou, nas palavras finais de Rouanet (2003, p. 62/63):

Depende de nós, agindo politicamente, ou que não haja nenhum homem-máquina, ou que ele seja tão amável quanto o homem de lata do Mágico de Oz, que acaba ganhando um coração no final da jornada. É o homem como autor do seu destino, suficientemente corajoso para rejeitar qualquer apelo a um pai transcendente, suficientemente humanista para não transformar a pedagogia em arte de amestrar, e suficientemente democrático para não substituir a política pela biologia.

Estas preocupações devem estar presentes na área de conhecimento denominada Educação Física. Participar de atividades físicas programadas, de exercícios controlados, de vivências esportivas, remete a uma ideia de corpo individual e coletivo, que se reconhece como autor e ator da história, não podendo isto ser alcançado com movimentos meramente mecânicos e repetitivos, realizados por um corpo burro, com a finalidade de moldar o corpo próprio segundo um padrão externo a este, definido, por exemplo, pelos modismos de época ou pelos meios de comunicação.

Daí a necessidade de enfatizarmos a busca do entendimento e da vivência do fenômeno corporeidade, o qual, quando buscado pela ciência,

terá nesta um instrumento para o alcance da transcendência, descartando-se ser ela um fim em si mesma.

3. A Corporeidade e a “Ciência da Educação Física”

Colocamos entre aspas a relação ciência e Educação Física (justifica-se no momento atual) pelos motivos já expostos na introdução, enfatizando a necessidade da área alcançar sua autonomia enquanto produtora de conhecimento.

Ainda para que não sejamos interpretados de forma equivocada, claro está que estamos cientes de que corporeidade não é o objeto científico da Educação Física, como aliás não será objeto científico de nenhuma área de conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

Dados esses esclarecimentos, vamos justificar as razões pelas quais a corporeidade deve ser o eixo norteador da Educação Física, enquanto área de produção de conhecimento científico.

A principal função da Educação Física no mundo do trabalho (e para tanto forma profissionais para isto) é pedagógica. Quer estando o graduado nessa área, atuando na educação, quer estar atuando na saúde, ou mesmo quer estar atuando no esporte, esse fenômeno complexo e de largo desenvolvimento no último século, a função do profissional de Educação Física é pedagógica. Ele deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área, de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salutareos, que resultem na melhoria da qualidade de vida; no esporte, propiciar a aprendizagem e a vivência de modalidades esportivas e de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com

controle da atividade. Isto será conseguido com qualidade se a atitude da corporeidade estiver presente.

Advogar corporeidade é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social.

Falar de uma educação do corpo é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isto existencial) a ser homem, a existir como homem. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade.

Já escrevemos certa vez (MOREIRA, 1995) que a corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos -, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura.

Corporeidade, enquanto objeto de estudo da educação, deve ser considerada, ao mesmo tempo, nos planos pessoal, político, cultural e histórico, pois estas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano, sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos.

Também em outro escrito recente (MOREIRA, 2008, p.93), afirmamos que no caso da formação profissional em Educação Física, no trato com a corporeidade, há que se superar os sistemas que provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, da mesma forma que levam à separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas, como razões últimas do conhecimento científico.

O fenômeno corporeidade não pode se dar a conhecer pela hiperespecialização. A Educação Física, através de seus profissionais forma-

dos, deverá colaborar para a análise e o entendimento da corporeidade no contexto da condição humana. O estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da superação ou transcendência, através dos conhecimentos históricos da chamada Educação Física, deve estar atrelado ao entendimento da complexidade humana, ou, nas palavras de Morin (2001, p.55 e 61)

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. A educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana.

A corporeidade deve servir como eixo primordial na formação profissional em Educação Física porque só é possível conhecer e definir o humano a partir da realidade corporal, como já afirmava Merleau-Ponty (1994): “Eu sou o meu corpo e assim o ser, a realidade ontológica coincide com a realidade corpórea. O ser humano pode ser definido como tal, a partir de sua realidade corpórea e não a partir de seu pensamento”. Aqui, mais uma vez, se justifica o estudo da corporeidade, pois ela reúne o ser físico, o intelectual, o sensível, o transcendente, deixando de lado a exacerbação da perspectiva racionalista e racionalizadora.

Melhor ainda, nas palavras de Nóbrega (2009, p.68)

O corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos. Com meu corpo, atuo no mundo. Vale lembrar que o mundo, ou melhor, a existência do sujeito no mundo é ponto central da Fenomenologia, mais especificamente, na versão existencialista formulada por Merleau-Ponty, na qual a relação homem-mundo é corporal.

A Educação Física deve levar a seus profissionais o sentido da corporeidade, porque a aprendizagem do mundo se faz com o corpo, mesmo considerando que sempre numa síntese inacabada. Aprender o mundo significa considerarmos as representações intelectuais, motoras e sensitivas.

O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade vivencia.

A formação profissional na área de conhecimento científico denominada ainda hoje de Educação Física, a qual tem como função principal o sentido da aprendizagem, deve reconhecer que:

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem na qual o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único. (NÓBREGA, 2009, p.73)

Mais uma vez enfatizamos que o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, individual e coletivo. Para esse autor, corporeidade é consciência encarnada, existencializada.

Corporeidade pode favorecer a associação da ciência e da Educação Física, deixando a primeira de ser manipuladora de corpos para, através da segunda, habitá-los, deixando para trás a idéia de corpo-objeto e caminhando na direção do estudo do corpo-sujeito.

Quando se fala em conhecimentos históricos da área da Educação Física, ou seja, o esporte, a ginástica, a luta, o jogo e a dança, mais ainda

se vê a necessidade da associação desses conteúdos com o sentido de corporeidade. Com ele (o sentido da corporeidade), a Educação Física pode ousar em transformar, inclusive, o movimento realizado, antes meramente mecânico, em manifestação de arte. Quanta beleza estética, quanta plasticidade podemos perceber no corpo dançando, no sujeito driblando com suas gingas mais desconcertantes, nos gestos de chutar a gol, de cortar acima de um bloqueio, de arremessar à cesta de uma grande distância. Pinturas, realizadas sem tinta, mas com movimentos corporais expressos pelas mãos, pelos braços, pelas pernas, pelos pés, enfim, por toda a corporeidade que joga.

Enquanto atitude, a corporeidade pode auxiliar a rever o sentido e o significado do esporte, que escapa a muitos olhares menos atentos: identificar que o esporte, tem como razão de ser, o trato da forma humana, o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano. E este propósito só pode ser alcançado através da técnica, esta também necessitando de um redimensionamento, como o proposto por Bento (2006, p.157)

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos.

A formação profissional na área científica da Educação Física, associada à compreensão acerca corporeidade, permitirá rever conceitos, a partir do redimensionamento do saber o que é esse ser humano corpóreo.

Sentir, pensar, agir, sonhar, criar, ousar, transcender, são palavras que podem e devem estar presentes na preocupação científica. Que estas palavras e preocupações possam fazer parte da ciência da Educação Física e que elas tenham a missão de nortear a formação profissional nesta área de conhecimento.

4. Considerações Finais

Sempre nos vem à mente a frase de Merleau-Ponty: “A máquina funciona; o corpo vive.” Temos dito que se os pesquisadores, os professores universitários, os que trabalham com o jogo, com o esporte, com a dança, com a ginástica e com a luta, enfim, se todos aqueles que possam estar inseridos na produção de conhecimento científico na área da Educação Física conseguirem captar a diferença fundamental indicada por Merleau-Ponty entre máquina e corpo do ser humano, estaremos aptos a colaborar para a transformação da área e trabalhar adequadamente com o fenômeno corporeidade.

A nós, pesquisadores da área, cabe essa missão. Para isto, temos que superar divergências ideológicas estéreis, não abrindo mão de valores, mas negociando estratégias.

Lembramo-nos também, aqui, de Geraldo Vandré: “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Jorge O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, Wagner W. (org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Wagner W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner W. (org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da motricidade humana para a educação física. In: GOLIN, Carlo H; PACHECO NETO, M; MOREIRA, Wagner W. (org.). *Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções*. Dourados: Seriema Editora Ltda, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

NÓBREGA, Terezinha P. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*, Natal: EDUFRN, 2009.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

ROUANET, Sergio Paulo. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.



Capítulo III

POR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NÃO AVANÇA OU AVANÇA TÃO LENTAMENTE? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Suraya Cristina Darido
Irene C. Andrade Rangel

1. Introdução

Apesar de todas as movimentações ocorridas no ambiente universitário e acadêmico, como o aumento do número de publicações na área da Educação Física, aumento do número de eventos, encontros e congressos, oferta de cursos de especialização e programas de pós-graduação, que propõem novas formas de atuação profissional para o professor de Educação Física, as mudanças observadas na prática concreta da docência ainda caminham a passos lentos, embora haja avanços importantes (BARROS, 2006).

O que estaria impedindo esse avanço mais decisivo? Acreditamos que as razões são muitas e transitam não apenas pelo processo de formação profissional, mas igualmente pelas nuances e concepções que o profissional enfrenta no seu cotidiano diário, o que na escola é traduzido através das expectativas dos alunos, dos outros professores, da direção, da coordenação e até dos próprios pais. É necessário ainda acrescentar as condições do contexto: os baixos salários, as insatisfações decorrentes das sucessivas mudanças na administração e política educacionais, diminuição do número de aulas de Educação Física na escola, aumento do número de escolas a lecionar, visando a completar a carga de trabalho, bem como escolas distantes do local de moradia, só para citar alguns exemplos. Podem-

-se adicionar também, neste rol, as experiências anteriores do professor. Isso significa que nem todo conhecimento adquirido pelo professor, no seu período de formação, é colocado em prática, devido às limitações do contexto (DARIDO, 1995).

Nosso objetivo, nesse ensaio, é identificar as principais características da Educação Física na escola. Algumas condições são específicas de determinados níveis de ensino, assim, tentaremos explicitá-las separadamente. Em seguida, apresentaremos uma determinada concepção de Educação Física, aquela com vinculação à perspectiva da Cultura, vislumbrando uma Educação Física de qualidade na escola.

2. Compreendendo o contexto da Profissão Professor de Educação Física

Não apenas no Brasil, mas também em outros países, temos assistido ao desgaste da profissão professor. A história evidencia que nem sempre o professor foi valorizado, embora detivesse algumas vantagens em relação a outros profissionais. Ele possuía um certo “*status*” na sociedade, embora isso não representasse necessariamente uma remuneração adequada.

Ao mesmo tempo, as cobranças sobre o que foi denominado “fracasso escolar” recaíram sobre os professores e sua formação (PÉREZ-GOMEZ, 1992), fazendo com que a chamada “culpa” sobre esse fracasso passasse da esfera do aluno para a do professor. No Brasil, temos assistido ao fator agravante das más condições de trabalho, que envolvem o local onde se trabalha, a falta de condições financeiras das escolas, a superlotação das classes, as medidas governamentais para a não-retenção do aluno e seu próprio desinteresse, que interferem diretamente na atuação profissional.

É preciso ressaltar igualmente alguns elementos extras à disciplina de Educação Física na escola. O primeiro é relativo ao papel que a mídia desempenha atualmente no imaginário da população em geral, trazendo uma valorização expressiva do esporte de rendimento, o que aumenta as

dificuldades do professor, no sentido de implementar propostas que escapem deste modelo na escola. Só para dar um exemplo, recentemente, durante o Campeonato Mundial de Basquetebol Feminino, Galvão Bueno (comentarista da Rede Globo), chamou a atenção, várias vezes, para a necessidade dos alunos cobrarem dos seus professores de Educação Física conteúdos ligados aos esportes e às competições. Talvez este seja o único componente curricular em que a mídia diz **o que** e **como** ensinar.

Outro ponto é relativo ao status da disciplina junto às demais, um elemento extra de dificuldade, pois muitos diretores e coordenadores de escola ainda não acreditam, ou desconhecem, os benefícios da Educação Física para a escola. Esse baixo *status* faz até mesmo com que os professores sejam os últimos a escolherem as turmas no início de cada ano letivo. Além disso, ou decorrentes do baixo status, muitos serviços e trabalhos da escola, como festa junina, da primavera e outros, "sobram" para os professores da área.

As limitações corporais e a exposição do corpo – possível muitas vezes apenas nessa disciplina – faz com que os alunos, principalmente as meninas, deixem de participar das aulas, por apresentarem dificuldades na aprendizagem, decorrentes da falta de experiências anteriores. Além disso, temos observado um fator diferente de discriminação e exclusão nessas aulas: o estético. Alunos que são apelidados pejorativamente, ou se sentem “feios”, evitam participar das mesmas (SOUZA, 2005).

Outra questão prejudicial para a Educação Física Escolar relaciona-se à falta de objetivos definidos e as aulas sem sequência – não por culpa dos professores, mas pela própria indefinição da área e dos estudos realizados em seu âmbito, que não oferecem propostas e publicações concretas -, que culminam por desmotivar o aluno, que não vê continuidade nas aulas e acaba por dar pouca importância a esse componente curricular (RANGEL-BETTI, 1995).

Ademais, existem também algumas dificuldades que são específicas do cotidiano da disciplina. São elas:

- O professor de Educação Física trabalha isolado dos de-

mais professores. Muitas vezes ministra suas aulas em horário contrário. A quadra ou outro espaço para as aulas está longe da sala dos professores, o que o impede até mesmo de tomar café com seus pares (cumprir ressaltar que nem todas as escolas funcionam desta forma);

- Sua sala de aula é uma vitrine por onde passam todos os integrantes da escola (e muitos visitantes!), ou seja, não há privacidade, suas atividades são expostas e muitas vezes são interrompidas por pessoas alheias à aula (diferentemente de uma sala onde há paredes, teto e porta, que impedem outras pessoas de entrarem à vontade);

- O fator atmosférico, também diferentemente das outras disciplinas, acaba sendo um elemento que influencia na escolha (ou mudança) das estratégias. Por exemplo: em dias de muito vento não é possível usar-se bolas, jornais e outros materiais leves na condução das aulas. Este fator também é responsável por problemas de saúde que só acometem predominantemente professores de Educação Física, como afecções cutâneas (em decorrência da exposição demasiada ao sol) e doenças respiratórias;

- Em virtude de a aula ser dada em um espaço aberto, o professor precisa ter um controle especial sobre os alunos. Para tanto, sua voz é utilizada exacerbadamente, contribuindo para a grande incidência de doenças nas pregas vocais, observada na área pedagógica em pauta;

- Outra dificuldade para a disciplina relaciona-se à aquisição do material necessário para seu desenvolvimento. Como ele é relativamente caro e possui um desgaste natural, sua compra acaba sendo protelada e/ou relegada a segundo plano, dependendo do apoio dos gestores da escola e/ou do envolvimento dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico;

Porém, além dessas dificuldades, compreendemos que para cada seção existem outras que impedem o avanço da disciplina, as quais abordaremos a seguir.

3. Educação Física do 1º ao 5º ano

Atualmente, pelo menos na rede pública de alguns estados, como por exemplo, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso, a disciplina de Educação Física no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é oferecida por professores especialistas na área, o que pode ser considerado um avanço. Em outros estados, portanto em vários municípios brasileiros, a disciplina é ministrada por professores generalistas ou polivalentes¹.

Infelizmente, são poucos os cursos de formação em Pedagogia que oferecem conteúdos relacionados à Educação Física, que possam esclarecer ou dar condições aos professores de atuarem nesse grau de ensino (JOSIENE, RANGEL, 2002). Outro problema relacionado à essa falta de formação e informação (dos generalistas), reside no desconhecimento sobre os objetivos, conteúdos e estratégias da área, provocando consequências diretas sobre a própria atuação dos professores especialistas, uma vez que os cursos de Pedagogia formam os diretores e coordenadores pedagógicos que tomam inúmeras decisões relativas a essa atuação.

Os professores generalistas, por sua vez, entendem a dificuldade que é atuar junto à disciplina de Educação Física e, quando arguidos, assinalam que preferem que essas aulas sejam ministradas pelo especialista.

Quando os professores generalistas são obrigados a ministrar as aulas de Educação Física, podemos afirmar que possuem três concepções dominantes sobre o papel da disciplina em pauta na escola, papéis estes que não são excludentes, mas sim complementares.

A primeira delas refere-se ao reconhecimento de que os alunos experimentam muito prazer nas práticas corporais e, talvez, justamente por

1 Professores com formação em Pedagogia ou Magistério Superior.

isso, as aulas de Educação Física são utilizadas como castigo ou prêmio pelo comportamento dos alunos em sala de aula. Alguma coisa como: "se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala, caso contrário vocês não terão a aula de Educação Física hoje". Infelizmente, essa prática é frequente. Isto provavelmente ocorre porque muitos professores não conhecem os benefícios e a importância da Educação Física, em termos educacionais, e também porque possuem dificuldades no tratamento das questões relacionadas à autoridade e limites (DARIDO, GALVÃO, 1997). Mesmo havendo críticas a esses procedimentos, os professores insistem em sua manutenção, provavelmente porque "funciona", tendo em vista a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

Em segundo lugar, os professores não especialistas (e alguns formados em Educação Física) entendem a Educação Física como alternativa para melhorar a alfabetização e conceitos de outras disciplinas. Esta postulação é proveniente da abordagem psicomotricista, e confirmada por alguns princípios da perspectiva construtivista da Educação Física (DARIDO, 1998). Na verdade, os professores possuem um conhecimento bastante superficial de tais abordagens e respondem com chavões, atitude resultante de uma formação profissional significativamente deficitária, bem como de um descaso geral em relação ao papel desempenhado pelas práticas corporais na Educação da criança.

Em terceiro lugar, os professores veem nas atividades da Educação Física um momento para as crianças se recrearem, ou seja, não observam a necessidade da intervenção do professor. Na prática, significa que o professor abre um espaço na escola para os alunos realizarem o que desejam: jogar bola, preferencialmente futebol para os meninos, e pular corda ou jogar queimada para as meninas.

No entanto, não são apenas os professores generalistas que desconhecem os conteúdos mais apropriados para essa faixa etária. Muitos professores especialistas acabam introduzindo o esporte, com sua vertente competitiva exacerbada, nesse período da escolarização, quando poderiam tratar de jogos, ginástica, conhecimentos sobre o corpo e atividades rítmi-

cas e expressivas, principalmente. Essas e outras possibilidades serão mais discutidas à frente.

4. Educação Física do 6º ao 9º ano

Vários são os problemas enfrentados nessa seriação de ensino, a iniciar pela falta de participação das meninas, que decresce a partir dos 12 anos aproximadamente. O receio da exposição do corpo, a vergonha, a baixa autoestima e o início da valorização da opinião dos meninos, configuram-se como fatores que acabam diminuindo a vontade de praticar uma atividade física. Seu interesse começa a ser pelas atividades que possam melhorar a estética corporal, que nem sempre estão disponíveis nas escolas, mas encontradas nas academias.

Com a falta frequente de professores de outras disciplinas, muitos alunos se dirigem à quadra da escola, que representa, ao mesmo tempo, espaço de lazer e espaço de aula, dificultando ainda mais o trabalho do professor de Educação Física, sem contar que grande parte das escolas públicas não possui banheiros e bebedouros adequados e disponíveis para alunos e professores.

Porém, o maior problema de adequação dos conteúdos ainda está relacionado à forma como o esporte é utilizado nas escolas de Educação Física. Geralmente os conteúdos esportivos traduzem-se apenas pelos esportes coletivos e, muitas vezes, pelo esporte preferido pelo professor. Não há diversificação, além da falta do aumento de complexidade, mesmo dentro de um único esporte.

Outro problema refere-se ao número excessivo de alunos por turmas, em espaços nem sempre adequados para a prática esportiva. Como o esporte é o conteúdo mais utilizado, uma quadra acaba sendo pouco para uma escola que possui vários professores atuando ao mesmo tempo. Outros locais e conteúdos poderiam ser utilizados nessas aulas. Como curiosidade, um levantamento realizado pelo próprio Ministério da Edu-

cação (MEC), mostrou que menos de 50% das escolas públicas brasileiras possuem uma quadra na escola.

A expectativa e o *status* atribuídos aos professores pela participação e classificação em campeonatos é, sem dúvida, um outro aspecto importante a ser levantado, dentro do rol das dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física que se apresentam dispostos a "mudar" alguma coisa, na prática.

Muitos professores têm se pronunciado a este respeito, relatando que por mais que se esforcem no sentido de atender a todos os alunos, incluindo os menos habilidosos, os obesos e os deficientes, sentem pressão, ora dos alunos, ora da direção da escola, para que obtenham bons resultados nos jogos e competições escolares, mesmo que para isso tenham que "abandonar" 500 estudantes da escola para se preocuparem com 12 "atletas".

Devido à pressão do contexto, traduzida pela ânsia das escolas em utilizar o esporte como estratégia de marketing - sobretudo as escolas particulares -, muitos professores acabam abandonando os ensinamentos obtidos em algumas universidades e passam a valorizar, novamente, o desempenho máximo de apenas alguns alunos.

Em outros momentos, defendemos a ideia de que devemos buscar os acordos, entendendo que um deles refere-se à importância de resgatar o papel do esporte no contexto escolar, sem dúvida, adaptando-o às necessidades da formação do cidadão. Entretanto, o que não podemos aceitar é o modelo de seleção e treinamento nas aulas de Educação Física escolar. Os espaços da escola, fora do horário das aulas podem, dentro dos limites institucionais, oferecer oportunidades interessantes para os alunos optarem por diferentes práticas esportivas (DARIDO,1998; RANGEL-BETTI, 1997), mas as aulas necessitam ser preservadas.

5. Educação Física no Ensino Médio

O Ensino Médio, além dos problemas enfrentados pelo Ensino Fundamental, apresenta algumas dificuldades particulares. Por exemplo, grande parte dos alunos deste nível de ensino estuda no período noturno. Pela Lei Federal nº 10.793, aprovada em 2003, a Educação Física deve estar integrada na proposta pedagógica da escola e é obrigatória para os alunos do período noturno (BRASIL, 2003). Mesmo com essa prerrogativa legal, pouquíssimas escolas vêm oferecendo aulas de Educação Física para os alunos do noturno, e as que assim o fazem, oferecem atividades esportivas de forma tradicional, como ocorre, em alguns casos, na rede estadual paulista, que ministra estas aulas aos sábados pela manhã. Desta forma, muitos alunos não têm oportunidade de obter conhecimento sistematizado a respeito do universo da cultura corporal de movimento. É necessário ainda acrescentar que não poucos alunos acabam se desinteressando, acabando por solicitar pedidos de dispensa (médica ou por trabalho).

Na verdade, a Educação Física "compete" em desigualdade de condições com a instituição "Vestibular" e as "Academias de ginástica". Os alunos, neste nível de ensino, estão se concentrando nos exames de seleção e para obter mais tempo acabam se afastando das aulas de Educação Física, aproximando-se, dependendo do nível sócioeconômico, das academias de ginástica. Aliás, as academias representam, na opinião da maioria dos alunos, um atrativo maior do que os espaços sucateados da escola. Muitos acabam preferindo matricular-se em alguma academia do que participar das aulas de Educação Física na escola (CARAVITA, 1998).

Os poucos alunos que ainda restam para realizar as aulas de Educação Física no Ensino Médio, têm acesso às mesmas atividades oferecidas no Ensino Fundamental, repetitivas e enfadonhas (DARIDO et al., 1999).

Há que se destacar mais um aspecto para o Ensino Médio. Trata-se da relativa estabilização das opiniões dos alunos sobre o exercício físico, podendo-se dividir o grupo de alunos em dois: um primeiro, que experimentou experiências positivas e deseja continuar a experimentá-las, e ou-

tro, que não apreciava as aulas e que não voltará a elas, a não ser que sejam oferecidas opções bastante diferentes.

Alunos de todos os níveis de escolaridade, mas especialmente os do Ensino Médio, necessitam de uma melhor compreensão de suas características e exigências (RANGEL-BETTI, 2001). São alunos que recebem muitas informações, a um nível de rapidez jamais visto, devido à Internet, e esta importante transformação do contexto social em que vivem, muitas vezes não é levada em consideração. É preciso que as escolas se organizem, considerando as novas necessidades dos educandos, procurando oferecer atividades que atendam a todos. Neste sentido, as opiniões destes estudantes devem ser consideradas, pois na faixa etária em questão, são quase adultos, e sabem reconhecer quando um trabalho sério lhes é oferecido.

Mea culpa

Parafraseando essa frase vinda do Latim, diríamos que a universidade, ou pelo menos as pesquisas realizadas nela, também não têm contribuído adequadamente para que as mudanças no trato escolar ocorram. De dez anos para cá, aproximadamente, é que as pesquisas têm se aproximado do contexto escolar, a princípio apenas usando os alunos como instrumentos (dobra cutânea, peso, altura), a seguir culpando os professores por suas ações (jogar a bola, deixar os alunos livres,...), depois para verificar como estão implantando as modificações sugeridas e, há pouco tempo, trabalhando em conjunto com os docentes do ensino básico, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino (BUSTAMANTE, 2003; MACIEL, 2005; BOAVENTURA, 2008; SOUZA Jr, 2008; MORETO, 2006; BARROSO, 2008; FRANCO, 2008).

Outra parcela do “*mea culpa*” cabe também aos pesquisadores que não se atreveram a dar sugestões sobre a prática pedagógica. Poucos foram os trabalhos que deram sugestões de mudança justificadas sobre “como” fazer (KUNZ, 1994; DARIDO, RANGEL, 2005; DARIDO, SOUZA Jr.,

2008), embora a área conte com muitos livros do tipo “N” exercícios, mas que não possuem fundamentação teórica sobre “por que” e “para que” fazer, sobretudo para o contexto escolar.

Não possuímos histórico sobre livro didático, uma constante reclamação dos professores, que muito os auxiliaria na construção e implementação de seus planejamentos, desde que fossem oportunizadas adaptações necessárias ao seu próprio contexto. A complexidade do processo educativo exige que o professor disponha de recursos e instrumentos que o auxiliem na tarefa de ensinar. É necessária a utilização de materiais que estejam a serviço das propostas didáticas do professor, que incentivem sua criatividade e a diversificação de estratégias, e não o contrário. A questão não tem que ser colocada em termos de “livros sim, livros não”, mas em termos de “que materiais e como utilizá-los?”. (ZABALA, 1998).

Na falta desse material, alguns estados têm implantado os chamados Cadernos de Educação Física, o que acaba por ter suas vantagens e desvantagens: por um lado, auxilia o trabalho de professores que estavam sem uma direção; por outro, engessa quem já sabia trabalhar direito e possuía seu próprio planejamento.

Dessa forma, é de se esperar que as mudanças demorem mesmo a ocorrer.

6. Qual o modelo de Educação Física que defendemos?

Em que consiste a Educação Física na escola? Como ela é concebida? Como deveria ser? Estas são questões relevantes que podem ser analisadas sob diferentes pontos de vista.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde, na eugenia, nos interesses dos militares e dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Dentro desse contexto, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo mi-

litar apoiou a Educação Física na escola, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

A partir da década de 1980, em função do novo cenário político, esse modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado, e como alternativa, surgiram novas formas de pensar a Educação Física na escola. É preciso ressaltar, no entanto, que apesar das mudanças no discurso, sobretudo acadêmico, características desse modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, de modo que o papel do professor praticamente se restringe a oferecer uma bola, a arbitrar e a marcar o tempo de jogo.

Atualmente coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricista, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; DARIDO, RANGEL, 2005).

Pode-se considerar, como uma das convergências entre as tendências de cunho mais sociocultural, a perspectiva que compreende a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. Neste sentido, o objetivo é que no futuro, após a vida escolar, o cidadão usufrua dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar, em cada uma das práticas corpo-

rais produzidas pela cultura, os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto ou a algumas modalidades esportivas. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de movimento, de tal forma que eles percebam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Entendemos que o modelo atual de Educação Física para a escola deva ser dirigido a todos os alunos, ensinando esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, atividades expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, porém envolvendo não só fundamentos e técnicas (conteúdos procedimentais), mas também valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter em relação às atividades corporais (conteúdos atitudinais) e finalmente, é preciso garantir o direito dos alunos saberem por que estão realizando este ou aquele movimento, ou seja, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (conteúdos conceituais).

Na prática concreta da aula, significa que os alunos devem aprender a jogar queimada, futebol de casais ou atletismo, mas juntamente com estes conhecimentos, devem saber quais os benefícios de tais práticas e, em consequência disso, possam contextualizar as informações, entendendo quais são os valores que estão por trás delas.

Para aumentar ainda mais a complexidade da prática docente, o professor deve trabalhar os grandes problemas sociais do Brasil, tais como: justiça, respeito mútuo, ética, meio ambiente, saúde pública, orientação sexual, gênero, lazer, pluralidade cultural, mídia, trabalho e consumo, relacionando-os com as aulas de Educação Física. Importante: como atesta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a disciplina deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. Significa dizer que, se a escola escolher o tema Brasil 500 anos, autoconhecimento, Olimpíadas e outros, a Educação Física deve colabo-

rar no desenvolvimento de tais temas, sem perder a sua especificidade. É como exigem as diretrizes curriculares, fortalecer a contextualização e a interdisciplinaridade dos fatos.

A mídia é bastante presente no cotidiano dos jovens, transmitindo conceitos, alimentando o seu imaginário e construindo um entendimento de mundo. São informações sobre os novos esportes, novos produtos de consumo, aulas de ginástica pela TV, discussões sobre o perfil dos jogadores, análises técnicas, táticas dos esportes e muitas outras que podem e devem ser aproveitadas no ensino da disciplina. Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho, competição exacerbada e outros. Informações nem sempre corretas ou adequadas do ponto de vista de valores democráticos, mas que se sobrepõem, se impondo massivamente, em decorrência da baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores.

Tais temáticas são preocupações que permeiam a juventude e que devem estar presentes no contexto escolar, de tal modo que os conhecimentos construídos possibilitem uma análise crítica dos valores sociais distorcidos, que acabam por se transformar em instrumentos de exclusão e discriminação social (BETTI, 1998). Assim como as demais disciplinas escolares, caberá à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola, para discussão e reflexão. No âmbito das aulas de Educação Física, os alunos podem também vivenciar atividades que os levem a ter conhecimentos sobre o próprio corpo, que priorizem a prática de exercícios mais lentos, com ênfase na respiração e relaxamento, que enfoquem as dimensões do lazer, da saúde e do prazer, fazendo-os reconhecer seus limites e possibilidades, além de proporcionar uma relação com possíveis discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares.

Portanto, é importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais (ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, danças) podem facilitar a adesão do aluno, aumentando as chances de uma possível identificação.

Nesse sentido a escola, de maneira geral, e a Educação Física, em particular, podem colaborar na medida em que identificam os benefícios da prática regular de atividades físicas e constroem metodologias de ensino que propiciem a experimentação de atividades prazerosas, de tal modo que os alunos desejem continuá-las, também fora da escola, não apenas pelo prazer de fazer, mas também pelo prazer de compreender.

Assim, deverá compor o rol de conteúdos da disciplina de Educação Física na escola, numa dimensão biológica, as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais; as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas e a aquisição e melhoria da saúde e da estética. Já numa dimensão sociocultural, podem ser esclarecidas aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e de profissionalização; a história e o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre as práticas dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros.

Retornemos à pergunta: Em que consiste a Educação Física? Há inúmeras possibilidades para a disciplina, a serem discutidas e sobretudo implementadas. Na verdade, como afirma Daólio (2004, p.10), considerá-la na perspectiva da cultura proporciona um avanço na compreensão de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a sua relação com a arte, cons-

truindo assim um significado mais contextual para a área, portanto um significado mais coerente.

Considerações Finais

Para finalizar, em função do contexto de trabalho, da situação política e de outras razões, inclusive de características de personalidade, observa-se, na prática concreta das escolas públicas brasileiras, dificuldades no avanço de propostas de qualidade para a Educação Física. Não é que o professor não deseje trabalhar, é que o contexto é tão complexo, que em alguns casos, isto acaba ocorrendo. E não é só na disciplina de Educação Física. Talvez a única diferença é que os outros professores não ficam em espaços tão expostos como os da área da Educação Física. Além disso, as outras disciplinas dispõem de livros didáticos. Em várias situações os professores solicitam que os alunos resolvam as questões dos livros, o que corresponde a “dar a bola”.

Muitos professores recém-formados chegam à escola com muito “gás”, e percebem rapidamente que qualquer mudança no sentido de melhorar as aulas de Educação Física exige bastante tempo e energia. Neste sentido, às vezes, os professores efetivos e mais antigos acabam reduzindo as possibilidades dos novatos empreenderem mudanças importantes na escola, ou porque já imprimiram suas marcas, como não dar aulas, dar a bola, realizar apenas o que os alunos desejam, ou porque não compartilham com as mudanças almejadas pelos professores mais jovens.

Some-se a este cenário pouco positivo, a figura do diretor da escola, que é de enorme importância para a qualidade de ensino, e que na maioria das vezes, não conhece e não apóia as novas propostas para a Educação Física na escola.

É importante salientar que apesar de todas as dificuldades apontadas ao longo deste ensaio, acreditamos que seja possível implementar propostas interessantes e inovadoras para a Educação Física na escola, como já vem sendo realizado. Algumas destas ideias foram apresentadas

na Revista Nova Escola (RAMALHO, 2000), na Revista Cotidiano Escolar, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na análise da prática de bons professores, por Barros (2006), e muitos outros exemplos.

Para finalizar, quais são as reais perspectivas de aplicação de toda a produção científica nas aulas de Educação Física na escola? Ou colocado de outra forma, o que pode e deve ser feito para melhorar a qualidade das aulas de Educação Física na escola? Insistimos sempre e temos trabalhado na defesa da importância tanto da formação inicial do docente, como da educação continuada.

Significa melhorar, e muito, os cursos de graduação em Educação Física, bem como investir pesadamente na formação dos professores que já estão atuando na profissão. Além da formação, é preciso melhorar as condições de trabalho, o que implica em menos alunos por turmas, professores trabalhando em apenas uma escola, com tempo para estudar e preparar as aulas, estímulo a leituras de jornais e revistas, além da melhoria das condições salariais. E isto não é pouco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. M. *A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos*. 2006. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

BARROSO, A. L. R. *Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos*. 2007. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

BETTI, I. C. R. Educação Física Escolar: a percepção discente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 03, p. 158-167, 1995.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1998.

BOAVENTURA, E. *Educação Física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. 2008. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Artigo 9º da Lei Federal nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUSTAMANTE, G. O. *Educação Física escolar e a educação para o lazer*. 2003. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

CARAVITA, E. D. *Desmotivação de adolescentes em Educação Física escolar: por que procuram outras instituições?* 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – Unesp, Rio Claro, Instituto de Biociências, p. 10-17.

DAÓLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão pedagógica na Educação Física. *Motriz*, v.1, n.02, p.124-129, 1995.

_____. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 01, p.58-66, 1998.

_____. Professores de Educação Física: avanços, possibilidades e dificuldades. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.18, n.03, p.192-206, 1997.

_____. & GALVÃO, Z. Educação Física na escola: possibilidades e limites. X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* v.1, p.311-316, 1997.

_____. et al. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz*, v.5, n.02, p.138.145, 1999.

_____.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

_____.; SOUZA JR, O. *Para ensinar Educação Física na escola: possibilidades de intervenção*. São Paulo: Papirus, 2008.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIMA, J. P. A; RANGEL, I. C. A., Importância da inclusão da disciplina educação física em cursos de pedagogia. *Corpo Consciência*, v.09, p.41-50, 2002.

MACIEL, V. *O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física escolar*. 2005. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

MORETO, F. I. *Jogos e ética na perspectiva da Educação Física escolar*. 2006. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. *Motriz*, v.7, p.22 - 29, 2001.

_____. Reflexões a respeito do esporte como meio educativo em Educação Física Escolar. *Kinesis*, n.15, p. 37-43, 1997.

RAMALHO, P. Renovação nas quadras. *Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, agosto, p.17-23, 2000.

SOUZA, C. P. *Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física na visão dos alunos*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Unesp, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2005.

SOUZA Jr. *Co-educação, futebol e Educação Física escolar*. 2002. Dissertação (Ciências da Motricidade), Rio Claro.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Capítulo IV

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Manuel Pacheco Neto

Historicamente, a Educação Física sempre foi concebida sob a sombra dogmática do pensamento ocidental, que divide o homem ao meio, fragmentando-o dicotomicamente, entendendo-o como um ser *bi-polar*, dividido ao meio, seccionado em corpo e mente.

Esta maneira de pensar valoriza o *intelecto* ou o *espiritual*, ao mesmo tempo em que sobrepuja, diminui ou adjetiva pejorativamente a corporeidade humana.

Com muita propriedade, na obra *O corpo no limiar da subjetividade*, asseverou Francisco Cock Fontanella: “A visão dualística do homem é muito antiga. Ela é mesmo imemorial. É também aparentemente universal” (1995, p. 07).

No entanto, não poucos autores divulgam, equivocadamente, que a dicotomia corpo/mente surgiu com René Descartes, pensador francês que viveu entre 1596 e 1650. Embora essa não seja uma postulação que se sustente à luz de um escrutínio filosófico mais metucioso, é inegável que Descartes contribuiu, de forma destacada, para o fortalecimento das cogitações duais sobre a natureza humana.

Para que constatemos essa asserção, examinemos estas palavras deste filósofo francês:

... considero que não notamos que haja algum sujeito que atue mais imediatamente contra nossa alma do que o corpo ao qual está unida... (DESCARTES, 1996, p. 134).

Vejamos que para Descartes, na *aliança* ou *união* existente entre a alma e o corpo, a vilania é, toda ela, imputada a este último. A *culpa* é toda da matéria, no que diz respeito aos descaminhos do incorpóreo, do não tangível, do imaterial, ou seja, da vida mental ou espiritual.

De fato, em Descartes, a ideia do homem como ser dicotômico expressa-se de maneira nítida, reiterada. Averiguemos essas palavras:

Entre as percepções que são causadas pelo corpo, a maior parte depende dos nervos; mas há também algumas que deles não dependem e que se chamam imaginações... (DESCARTES, 1996, p. 144).

À este trecho da filosofia descartiana contrapõe-se uma bela passagem poética de D. H. Lawrence, que vai em sentido diametralmente oposto:

A vida do corpo é a vida das sensações e das emoções. O corpo sente a fome real, a sede real... a raiva real, o calor real, a paixão real, o ódio real, o luto real. Todas as emoções pertencem ao corpo e a mente apenas as reconhece (LAWRENCE *apud* BRUHNS, 1986, p. 61).

Como se percebe, na poesia de Lawrence o corpo não é a dimensão humana que – como quer Descartes – caracteriza-se como o *locus* das *percepções*, mas sim como a instância da própria vivência das *emoções* ou *sensações*. Noutros termos, esta poesia – embora naturalmente não escape ao dualismo – inverte a lógica de Descartes, ressaltando a corporeidade como a essência da experiência da vida, e não como uma dimensão atentatória à *superioridade* intelecto-espiritual.

O homem, segundo a concepção dicotômica, não apenas divide-se em duas partes, como também notadamente, é entendido como um ser cuja divisão é profundamente desigual, posto que a supremacia do incorpóreo, do intangível, sobrepuja o concreto, o corporal.

Mais de três séculos antes de Descartes, Francisco de Assis – depois de chamar o vento, o lobo, a lua, o sol e os pássaros de *irmãos* – designou o corpo como *irmão burro*. Era a Idade Média, o período em que o teocentrismo imperava, o tempo em que o homem era nada mais que o títere de um Deus implacável, cujos representantes na terra queimavam e enforcavam aqueles que se desviassem de seus desígnios. A Inquisição dispunha de uma ampla gama de torturas para impingir sofrimentos indizíveis aos corpos dos hereges. Procedimentos terríveis eram levados a cabo para que os suspeitos confessassem sua associação ao diabo. Tais práticas atravessaram séculos em diversos países da Europa e posteriormente no Novo Mundo. Aldous Huxley estudou e descreveu com minúcias as torturas da Inquisição, na França do século XVII, demonstrando que os homens que oficialmente pregavam a piedade e o perdão, eram os maiores desrespeitadores, aviltadores e agressores dos considerados transgressores dos ditames da igreja, empenhando-se profundamente – e cruelmente – em expiar o pecado destes suspeitos, através da dor física, produzida pela prensão do metal, pelo calor do ferro em brasa, pela roldana, pelas cordas que esticavam membros, pela água fervente... e finalmente, conforme o caso, através da execução por incineração ou enforcamento. Este era o longo caminho que *purificava* o condenado, salvando sua alma através da aniquilação do corpo. Assim, a alma, porção nobre do ser humano, era reconduzida à reconciliação com o criador, ao tempo em que o corpo era reduzido à cinzas, ou mesmo desmembrado, decapitado e deixado à vista do público, apodrecendo a céu aberto... o espírito, então liberto desta traiçoeira carcaça que o corrompeu, podia, finalmente redimido, flunar rumo ao seio celestial.

Em termos lapidares, afirmou Fontanella:

Toda a ascese cristã teve milenarmente como finalidade controlar, sujeitar o corpo pelo espírito: mortificar a carne [...] sem o dualismo o cristianismo não tem sentido, pois o espírito tem de lutar perpetuamente contra a carne (1995, p. 36).

Na obra *Vigiar e Punir*, no capítulo intitulado *O corpo dos condenados*, Michel Foucault descreve – entre outros – o suplício público de um homem sentenciado à execução¹:

Damiens fora condenado [...] a pedir perdão publicamente diante da porta principal da igreja de Paris, aonde devia ser levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; em seguida, na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenzado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita [...] queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenzado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos à cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. Finalmente foi esquartejado [...] essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis; e como isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, cortar-lhe os nervos e retalhar-lhe as juntas... Afirma-se que, embora ele sempre tivesse sido um grande praguejador, nenhuma blasfêmia lhe escapou dos lábios; apenas as dores excessivas faziam-no dar gritos horríveis, e por muitas vezes repetia: “Meu Deus, tende piedade de mim; Jesus, socorrei-me” (1994, p. 11).

¹ É necessário esclarecer que na obra em questão, ao descrever o terrível infortúnio de Damiens, Foucault começa transcrevendo, do original, um trecho documental contido em *Pièces originales et procédures du procès fait à Robert-François Damiens*, de 1757, passando depois às frases de sua própria autoria, embasadas na notícia da execução, que foi publicada na *Gazette d'Amsterdam*, em 01 de abril de 1757. Isto explica a aparente incongruência entre os tempos verbais das diferentes frases da citação em pauta.

A descrição desta execução vai ainda por meandros mais detalhados, porém, o que aqui mais importa é a ideia de que a fonte do pecado, ou seja, o corpo, foi *adequadamente* destruída.

Friedrich Nietzsche, durante toda a sua atribulada vida, procurou exaltar a corporalidade humana. Na obra *Assim falou Zaratustra*, escreveu este pensador alemão:

Enfermos e decrepitos foram os que menosprezaram o corpo e a terra, os que inventaram as coisas celestes e as gotas de sangue redentor; mas até esses doces e lúgubres venenos foram buscar no corpo e na terra! (2003, p. 40).

Um pouco à frente, na mesma obra, afirmou com veemência o autor em pauta: “Eu não sigo o vosso caminho, desprezadores do corpo” (2003, p. 42).

Homem do século XIX (1844-1900), Nietzsche viveu seus últimos dez anos vítima de perturbações mentais, que o levaram a internações em manicômios, antes que sua mãe trouxesse para si a responsabilidade de tê-lo em casa, sob sua guarda. Já Michel Foucault viveu na centúria seguinte (1926-1984), deixando, no bojo de sua obra, reflexões importantes acerca da corporeidade. Ambos os autores, especialmente este último, foram não pouco mencionados pelos estudiosos da Educação Física brasileira, mormente a partir da década de 1980, quando as discussões acerca do dualismo corpo/mente passaram a ser frequentes, nas obras de autores como: João Paulo Subirá Medina, João Batista Freire, Manuel Sérgio Cunha, Wagner Wey Moreira, Silvino Santin, Lino Castellani Filho e Manoel Tubino.

Em 1988, Ghiraldelli Jr. Lançou a obra *Educação Física Progressista*, afirmando que:

A Educação Física brasileira está em ebulição. Desde o início dos anos 80, qualquer observador da área pode constatar que em vários estados do país pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias

ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos (1988, p. 15).

Nessa obra, alicerçado numa ampla revisão de artigos, periódicos e livros da área, o autor propôs um quadro histórico da Educação Física no Brasil, cronológica e contextualmente situado: Educação Física Higienista (de 1889 a 1930); Educação Física Militarista (de 1930 a 1945); Educação Física Pedagógica (de 1945 a 1964); Educação Física Competitivista (a partir de 1964) e Educação Física Popular (tendência considerada ideal, a ser ainda instalada).

A Educação Física Higienista, calcada no ideário liberal, cujo representante máximo no Brasil foi Rui Barbosa, caracterizava-se pela ênfase na aquisição e preservação da saúde, com significativo aporte de conhecimentos da área médica. A Educação Física Militarista tinha como objetivo maior a formação do cidadão soldado, dotado de servilidade, patriotismo e disciplina, à disposição do Estado. A Educação Física Pedagógica, por sua vez, ocupava-se da intencionalidade de conotar as práticas físicas escolares como um componente curricular de fato *educativo*, ou seja, pedagógico. Já a Educação Física Competitivista, alicerçada nas concepções ideológicas da ditadura militar, buscou promover o desporto de alto nível, visando a propagandear internacionalmente – através das vitórias dos atletas brasileiros, o que não ocorreu massivamente – o sucesso do governo ditatorial. Por fim, a Educação Física Popular – preconizada pelo próprio Ghiraldelli Júnior, mas jamais efetivada – propunha a *popularização* das atividades físicas entre a classe trabalhadora, contribuindo para a conscientização sobre a necessidade da construção de uma sociedade nova, de orientação socialista.

Nenhuma destas cinco tendências buscou discutir, mais detidamente, a questão fulcral que talvez deva permear qualquer debate mais amplo sobre a Educação Física: como concebemos o aluno que a nós é confiado?

A tendência Higienista entendeu o ser humano como alguém que precisaria ser limpo, saudável ... a militarista pretendeu forjar soldados au-

tômatos... a tendência pedagogicista buscou, em grande medida, justificar a Educação Física como disciplina escolar... o competitivismo almejou formar *robôs* de excelência olímpica... a vertente Popular defendeu arduamente os preceitos marxistas, configurando-se como uma concepção que surgiu natimorta, às vésperas do colapso comunista que ocorreu na União Soviética, em 1989.

É facilmente perceptível que estas tendências nortearam-se pela ideologização. Nelas estão presentes o liberalismo de inspiração européia, o fascismo, o capitalismo norte-americano e o bolchevismo.

Ao ler a obra de Ghiraldelli Júnior, avulta-se a idéia de que a Educação Física brasileira sempre se preocupou não com o aluno em si, mas *em que* ele podia se transformar para servir à sociedade de seu tempo. A Educação Física, em nosso país, historicamente não se preocupou com as potencialidades singulares, díspares, de milhares de estudantes a ela confiadas.

Nas reflexões que intentam o achamento de alternativas para a reversão deste quadro, apresentam-se algumas teorias educacionais contemporâneas, dentre as quais avulta-se – precisamente para a Educação Física – a *Teoria das Inteligências Múltiplas* de autoria do psicólogo cognitivo americano Howard Gardner, pesquisador e docente da Universidade de Harvard, líder do *Project Zero*, que reúne uma vasta equipe de investigadores da capacidade de aprendizagem do ser humano. As pesquisas capitaneadas por Gardner iniciaram-se na segunda metade da década de 1970. Anos depois, em 1983, era publicado o livro *Estruturas da Mente*, que causou significativo impacto entre os estudiosos da cognição humana e pode-se dizer, uma verdadeira revolução em alguns setores da área da educação, mercê da quase imediata aceitação de sua teoria por parte de muitos professores e pesquisadores, em diversos países. Gardner ampliou enormemente as sendas de entendimento sobre o trabalho educativo, ofertando alicerces consideráveis para uma prática docente anteriormente impensável, que concebia o homem como um ser multiprismático, detentor de sete habilidades diferentes. Depois de séculos, a educação começava a acenar, de maneira

clara, para o questionamento da supremacia linguístico-verbal e lógico-matemática, no contexto educacional e no próprio currículo escolar.

Dentre outras possibilidades, a Teoria das Inteligências Múltiplas permite situar, *em pé de igualdade*, um maratonista e um escritor, um jogador de futebol e um matemático que faz cálculos complexos, um pugilista e um linguista altamente produtor. Todos são *inteligentes*, dentro de suas habilidades específicas, ou seja, nesta perspectiva, o maratonista, o jogador e o pugilista não são *inferiores*, em relação ao escritor, ao matemático e ao linguista. Esta é, inegavelmente, uma quebra de paradigma, uma contraposição importante – e, sobretudo, cientificamente consistente – à hegemonia das faculdades mentais sobre as aptidões corporais. Noutros termos, em decorrência de suas postulações, Gardner contribuiu para o questionamento do dualismo corpo-mente, já que conota o próprio corpo como inteligente, através da identificação e da descrição da inteligência cinestésico-corporal. Ao ler a produção de Gardner, é possível vislumbrar, sob uma perspectiva diametralmente oposta, a vida de um dos mais célebres futebolistas brasileiros, o lendário ponteiro-direito Garrincha, considerado por alguns comentaristas, como superior ao próprio rei Pelé. Garrincha, o gênio das pernas tortas, acabou se sobressaindo no folclore do futebol, como uma pessoa de poucos dotes intelectuais, uma pessoa com dificuldade de compreensão acerca de situações, temas ou eventos corriqueiros. Ilustrando essa suposta dificuldade, tornou-se muito conhecida a seguinte pilhéria: Garrincha, acompanhado por alguns colegas atletas, andava pelas lojas de Moscou, onde a seleção brasileira havia enfrentado o selecionado russo. Num dos estabelecimentos comerciais, especializado em eletroeletrônicos, o grupo de jogadores brasileiros parou diante de um rádio de última geração, maravilha tecnológica produzida na própria União Soviética. Garrincha havia se casado há pouco com Nair, sua namorada de infância. Seus amigos então, teriam lhe sugerido que comprasse o rádio para sua jovem esposa. Diante dessa sugestão, espantado, teria replicado o imortal ponta-direita: Prá que é que levarei pra Zinha – era assim que ele simplificava o diminutivo Nairzinha – um rádio que só fala russo?!?!?

Folclórica ou não, esta anedota, muito conhecida entre os adeptos do futebol, é uma forma superlativa de significar a simplicidade notável de Garrincha, que nos dias de folga se refugiava nas cercanias de Magé, ocupando-se de seus dois passatempos prediletos: beber cachaça e caçar passarinho. São muitas as histórias contadas sobre o imortal *Mané*. Histórias que evidenciam seus hábitos nada sofisticados, como também nada recomendáveis a um atleta, que necessitava do corpo para desenvolver seu trabalho. Destruído pelo alcoolismo, o *Delegado de Deus*² morreu em 1983, no Rio de Janeiro. Em pouco menos de cinquenta anos de vida, o *pé de vento*³, construiu uma biografia em que seu dom superlativo, o talento de jogar futebol, empertigou-se paralelamente ao seu modo de ser pouco afeito aos livros, à ciência, enfim, à sofisticação intelectual. Sua sofisticação estava nos dribles desconcertantes, nas fintas inacreditáveis, nos passes perfeitos e nas triangulações matreiras. Não poucas vezes, após fintar um adversário, ele voltava com a bola nos pés, para fintá-lo novamente, literalmente brincando de jogar futebol. Garrincha, um gênio nos gramados, tanto quanto Albert Einstein o foi nos domínios da ciência. Garrincha e Einstein, dois homens inteligentíssimos, o primeiro em termos cines-tésico-corporais, o segundo em termos lógico-matemáticos. Não parece ser plausível imaginar o *Mané pé de vento*, afeiçoado à pinga e ao bodoque, ocupando-se de física e de equações complexas. Por outro lado, não tem cabimento imaginar Einstein dando uma finta, correndo até a linha de fundo e executando um cruzamento preciso. Seria uma cena surreal. O pai da teoria da relatividade, caso tentasse fazer o que Garrincha fazia brincando, certamente protagonizaria uma cena burlesca, canhestra, desajeitada, que o faria pôr a língua ainda mais para fora... porém não como expressão de irreverência, mas de inaptidão, de incapacidade, de cansaço,

2 Carlos Drummond de Andrade escreveu: “Se há um Deus que regula o futebol, esse Deus é irônico e farsante, e Garrincha foi um de seus delegados, incumbido de zombar de tudo e de todos nos estádios”.

3 Assim o denominou Vinícius de Moraes, no poema *O anjo das pernas tortas*.

de inabilidade. Tudo isso por faltar-lhe inteligência... Inteligência corporal-cinestésica, que parecia sobrar em Garrincha.

Sobre a inteligência corporal-cinestésica (ou cinestésico-corporal) escreveu Gardner:

O controle do movimento corporal está, evidentemente, localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos no lado contra-lateral [...] o “conhecimento” corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência certamente [...] a capacidade de usar o próprio corpo para [...] jogar um jogo (como num esporte) [...] é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo... (1995, p. 23-24).

Disse mais Gardner:

Eu não acho estranho falar da habilidade corporal utilizada, digamos, por um atleta [...] como uma inteligência em expressão [...] é sensato falar do uso e controle inteligente do próprio corpo no desempenho de movimentos altamente sutis e técnicos; esta facilidade é justamente o que os treinadores tentam intensificar (1995, p. 38).

Vejam os que o autor se esforça por expressar seu entendimento de que as atividades desenvolvidas pelo corpo denotam, efetivamente, inteligência. Com essa postulação, o autor também contribui, em desdobramento, para antagonizar a supremacia das *atividades puramente mentais*, tão presentes no paradigma corpo/mente.

Está claro que a Teoria das Inteligências Múltiplas ampliou muito o entendimento sobre as possibilidades cognitivas do homem. Também é suficientemente inteligível que as postulações de Gardner avançam no sentido de situar essa multiplicidade cognitiva num plano oposto ao paradigma dicotômico. O corpo, para Gardner, não se inferioriza perante a mente. Ao explicar que os movimentos corporais – que são expressões de inteligência – originam-se no córtex motor – estrutura obviamente corporal –, o investigador de Harvard demonstra claramente que a motricidade

humana é um *saber*, ou seja, que o corpo expressa *conhecimento*, em conjunto com a mente, nesse caso – como já vimos – uma estrutura concreta, o córtex motor. Em Gardner, o dualismo, que tanto contribuiu para a desvalorização da Educação Física, é sobremaneira antagonizado, desdito. O autor parece ter consciência disso:

Não existe nada de mágico na palavra “inteligência”. Eu a escolhi intencionalmente para entrar em controvérsia com aqueles psicólogos que consideram o raciocínio lógico ou a competência linguística como estando num plano diferente do da solução de problemas musicais ou da aptidão corporal-cinestésica. Colocar a lógica e a linguagem num pedestal reflete os valores de nossa cultura ocidental (1995, p. 37).

A produção teórica de Gardner é um novo alento para a Educação Física, pois permite o vislumbrar desta disciplina por um prisma de mais importância, bem como de mais respeitabilidade, no contexto escolar. Permite ainda, além de tudo, novas possibilidades de abordagem no que diz respeito à pesquisa na área da Educação Física e da Motricidade Humana, cuja literatura, nos últimos decênios, tem se esforçado por demonstrar a relevância das atividades corporais para o ser humano, em todas as instâncias da vida.

1. Considerações sobre a contribuição de Gardner

Atualmente, a contribuição inestimável de Howard Gardner, que iniciou pesquisas sobre as características da cognição humana, em 1979, dá claros sinais de um entendimento antes inconcebível, acerca do processo ensino-aprendizagem. Gardner, que inicialmente pretendia nada mais que elaborar uma monografia abordando o *aprender*, acabou por elaborar a teoria das inteligências múltiplas, após constatar inconsistências significativas no teste de inteligência elaborado por Alfred Binet, o conhecido teste de *QI*, que havia sido criado em Paris, no longínquo ano de 1900 e que se tor-

nou célebre na Primeira Guerra Mundial, quando foi utilizado para testar mais de um milhão de recrutas americanos.

Na obra *Inteligências Múltiplas, a teoria na prática*, questionando o teste de *QI*, escreveu Gardner :

A insatisfação com o conceito de QI e com as visões unitárias de inteligência é bastante ampla ... O conceito todo tem de ser questionado; de fato, ele tem de ser substituído (1995, p. 13).

Gardner postulava, em suas primeiras obras, a existência de sete inteligências, que são: a musical, a corporal-cinestésica, a lógico-matemática, a lingüística, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal. Cada uma dessas inteligências possui características que se relacionam diretamente com os nomes que as acompanham. Exemplos: a inteligência musical está ligada à facilidade de desenvolvimento das habilidades no tocar instrumentos e discernir as diferenças de sonoridade em uma composição, seja ela clássica ou popular; a inteligência interpessoal opera nas relações sociais humanas, facilitando o convívio coletivo e conferindo êxito na consecução de determinados objetivos perseguidos dentro deste espectro. Estes dois exemplos nos ajudam a delinear, em linhas restritas, as intencionalidades holísticas de Howard Gardner. Vejamos suas palavras: “O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto.” (p. 15)

Falemos agora da inteligência cinestésico-corporal, que se relaciona diretamente com a motricidade, e por conseguinte com a disciplina de Educação Física. Sobre esta faceta da cognição, escreveu Gardner:

A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida (1995, p. 15).

Ao falar de resoluções de problemas envolvendo atletas, Gardner abre linhas essenciais para o entendimento acerca dessa questão em si-

tuações de quadra. Tomemos como exemplo as modalidades coletivas historicamente mais trabalhadas na Educação Física brasileira, que são o handebol, o futebol de salão, o basquetebol e o voleibol.

O Handebol: desporto coletivo cujas equipes atuam com sete atletas, movimentando-se em uma quadra com 40 metros de comprimento e 20 de largura. O objetivo do jogo, em primeira instância, é vencer o adversário através da feitura do maior número de gols possível, utilizando as mãos. Durante o manejo da bola, é permitido ao atleta atirar, agarrar, parar, empurrar ou bater (usando ambas as mãos, abertas ou fechadas), além de lhe ser conferido também o direito de tocar a bola com os braços, a cabeça, o tronco, as coxas e os joelhos. Quando em progressão individual, o jogador avança batendo a bola, podendo dar um máximo de três passos sem batê-la. No caso de troca de passes entre os membros da equipe, a movimentação é intensa, dada a necessidade do deslocamento constante, visando a ensejar posições favoráveis à recepção. No total são catorze atletas na quadra, buscando a vitória, dificultando a ação adversária. Somadas a isso, apresentam-se as diversas limitações das regras. O árbitro ali está para fazer cumprir as regras do jogo.

O Futebol de Salão: modalidade de acirrado contato corporal e intensa movimentação, cujo *problema* principal consiste em fazer a maior quantidade possível de gols na equipe adversária, ao mesmo tempo procurando defender seu próprio gol. São cinco atletas de cada lado, conduzindo, fintando e passando a bola com os pés, num espaço pavimentado que mede 40 metros de comprimento por 20 de largura. A grande dinâmica do jogo torna este espaço exíguo, exigindo dos participantes significativa prontidão de raciocínio e imediatez de reflexos. A eficácia dos dribles e passes depende, em grande medida, da rapidez dos movimentos corporais dos participantes. Receber a bola, dominá-la, passá-la com precisão, chutá-la ao gol. Todas essas são prerrogativas imprescindíveis ao repertório motor necessário à consecução do objetivo máximo: a feitura do gol. Além disso, é necessário defender a própria meta, impedir o adversário de fazer gols. Para tanto, é preciso estugar o passo, correr rápido para interceptar

a bola, correr de costas, fechar os espaços úteis à ofensiva contrária, cabecear⁴. Boa parte desses movimentos é feita, também, nas ações de ataque. Em suma, os participantes de uma partida de futebol de salão necessitam resolver uma plethora de problemas, para resolver o maior de todos eles: fazer mais gols do que tomar.

O Basquetebol: desporto praticado dentro de uma delimitação espacial de 28 metros de comprimento por 15 metros de largura. Os participantes, cinco de cada lado, avançam rumo ao cesto adversário – um aro de 45 centímetros de diâmetro, guarnecido de rede e suspenso por uma tabela a 3,05m do chão –, batendo a bola sucessiva e quase ininterruptamente no pavimento. Há que se acumular contagem, fazendo *cestas* que valem, conforme o caso, um, dois ou três pontos. Apenas para avançar, os participantes precisam combinar, simultaneamente, não poucos movimentos: correr, bater a bola e girar a região cervical para se nortear em relação aos seus pares e adversários. Para as fintas e ludíbrios, faz-se necessária a alteração abrupta no ritmo do avanço, o meneio matreiro do tronco, a rápida diferenciação na força empregada nos batimentos da bola, o giro de corpo – ora completo, ora parcial –, o negaceio alternado com movimentos deliberados. No basquetebol, são também vários os tipos de passe, concorrendo ainda mais para a diversificação gestual da modalidade, envolvendo a parte superior do tronco e todos os segmentos musculares dos membros superiores, desde as articulações dos ombros até as falanges distais dos dedos médios das mãos. Os arremessos, mormente os de longa distância, envolvem movimentos que exigem o encadeamento de ações coordenadas de inúmeros músculos, incluindo aí os dos membros inferiores, também pronunciadamente requisitados. No que concerne ao aspecto defensivo, faz-se imprescindível a dificultação ao avanço do adversário, restringindo-lhe ao máximo as possibilidades de arremesso. Para tanto, é preciso aliar e harmonizar diversas ações corporais simultâneas, tais como: manuten-

4 Vale lembrar que o cabeceio, como outros movimentos do Futsal, é indistintamente executado, em situações defensivas e ofensivas.

ção das mãos em constante movimentação, elevando-as e abaixando-as, visando à resistência às fintas e trocas de passes infiltradores adversários; recuos, avanços e deslocamentos laterais, objetivando o fechamento dos *corredores* vazios e a marcação de jogadores livres, posicionados como opções viáveis para recebimento de bola. Como se percebe, não são poucos os *problemas* apresentados aos participantes de uma partida de basquetebol. O repertório ou índice motriz exigido pela modalidade é amplo e multifacetado.

O Voleibol: jogo disputado com as mãos num espaço de 18 metros de comprimento por 09 metros de largura, entre duas equipes de seis jogadores. Acima da marca (linha) que divide a quadra ao meio, sustentada por duas balizas (postes) laterais, ergue-se uma rede, cujo bordo superior dista 2,43m. do chão, no caso de partida masculina, ou 2,24m., no caso de partida feminina. O jogo – bem como a retomada do mesmo, após cada ponto – é iniciado com um saque, que impulsiona a bola para a quadra adversária, alçando-a sobre a rede. O objetivo é fazer com que a bola atinja o pavimento da quadra, dentro das linhas limítrofes do espaço de jogo defendido pelo time adversário, que por sua vez tentará evitar, de todas as formas, que isso aconteça, recepcionando a bola e tocando-a com as mãos, visando a devolvê-la para a quadra adversária, com o mesmo objetivo de fazê-la tocar no pavimento oposto e, conseqüentemente, conquistar um ponto. Essa movimentação coletiva é realizada através de movimentos específicos, levados a cabo por participantes diferentes. O jogador que recebeu a bola, semi-flexiona as pernas, arqueia o tronco, sobrepõe as mãos em posição de **manchete** e endereça a bola a um de seus parceiros de time, que posicionado junto à linha lateral, levanta a bola para outro companheiro de equipe, que próximo à rede, dá um salto que alcança os limites de sua capacidade de impulsão, *cortando* violentamente, sem qualquer chance de defesa para a equipe oponente. Os saltos, os mergulhos e os toques sequenciais são ações constantes numa partida de voleibol. Braços, tronco e pernas são exigidos na prática desta modalidade. Recepções, manchetes, toques, saques e cortadas fazem parte do rol gestual reivindicado por sua

prática. Destarte, é fácil verificar que, assim como o futebol de salão, o handebol e o basquetebol, também o voleibol propicia problemas a serem solucionados com o corpo.

Os atletas destes desportos, portanto, *precisam resolver todos esses problemas utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo*, como escreveu brilhantemente Gardner.

Ao abordar estas quatro modalidades, as enfocamos em situação competitiva, visando unicamente a ilustrar claramente a argúcia de Gardner, ao delinear a inteligência cinestésico-corporal. Ressaltemos que resolver problemas com o corpo diz respeito à Educação Física, porém não numa concepção puramente mecanicista, entendendo o homem como máquina e valorizando, sobretudo, sua performance. O atleta ou aluno que se movimenta, quer em situação lúdica ou competitiva, está exercitando, de forma irrefutável, suas potencialidades biopsicológicas. Nas escolas, as aulas de Educação Física devem priorizar, sem dúvida, a inclusão de todos os alunos em suas práticas lúdico-desporto-recreativas, independentemente do grau de suas aptidões ou talentos para as atividades corpóreo-motoras. Uma das grandes contribuições pedagógicas dos conteúdos e abordagens da Educação Física reside, justamente, no antagonismo à exclusão, à segregação, à seletividade. Por outro lado, não parece ser justo negar ao aluno mais apto a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, num contexto de maior nível de habilidades e destrezas corporais. Vem daí a significativa contribuição das turmas de treinamento desportivo, que visam, francamente, à formação de equipes para participação em jogos escolares interinstitucionais.

Ainda sobre a inteligência cinestésico-corporal, escreveu Gardner (1995):

... o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência. A consideração do conhecimento corporal-cinestésico como 'solucionador de problemas' talvez seja menos intuitiva. Certamente, executar uma seqüência mímica ou bater numa bola de tênis não é resolver uma equação matemática. E, no

entanto, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo (1995, p. 24).

Em outra obra, *Estruturas da Mente*, escreveu Gardner:

Uma descrição do uso do corpo como uma forma de inteligência pode, a princípio, chocar. Houve uma separação radical em nossa tradição cultural recente entre as atividades do raciocínio, por um lado, e as atividades da parte manifestamente física da nossa natureza, conforme epitomizada por nossos corpos, do outro. Este divórcio entre o ‘mental’ e o ‘físico’ não raro esteve aliado à noção de que o que fazemos com nossos corpos é um tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhadas principalmente através do uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato (1994, p. 162).

Percebe-se de forma nítida, que o autor de *Estruturas da Mente*, devido à sua tendência holística, procura catapultar a significação das manifestações corporais ao mesmo nível que é dado, no mundo ocidental, às atividades consideradas puramente intelectuais. Essa postura teórica é extremamente salutar para a Educação Física, pois se alinha com as postulações de diversos autores, especialmente Santin, Moreira, Freire e Sérgio, que são também notadamente postulantes do holismo. Para que possamos verificar isso de forma cabal, voltemos à obra *Inteligências Múltiplas*, num trecho onde Gardner responde a perguntas variadas. Observemos a pergunta formulada e a resposta do autor:

Pergunta: As suas ‘inteligências’ – musical, corporal-cinestésica e assim por diante – são aquilo que os outros chamam de talentos ou dons. Por que confundir a questão usando a palavra ‘inteligência’ para descrevê-los?

Resposta: Não existe nada de mágico na palavra ‘inteligência’. Eu a

escolhi intencionalmente para entrar em controvérsia com aqueles psicólogos que consideram o raciocínio lógico ou a competência lingüística como estando num plano diferente do da solução de problemas musicais ou da aptidão corporal-cinestésica. Colocar a lógica e a linguagem num pedestal reflete os valores de nossa cultura ocidental e a grande importância dada aos conhecidos testes de inteligência. Uma visão mais holística considera todas as sete como igualmente válidas. Chamar algumas de ‘talento’ e outras de ‘inteligência’ revela este preconceito. Chame todas de ‘talentos’, se desejar; ou as chame todas de ‘inteligências’ (1995, p. 37).

Aqui a contundência de Gardner atinge culminâncias interessantes, revelando toda a sua convicção no que concerne à importância igualitária de todas as potencialidades humanas, dentro de uma concepção que entende o homem como ser pleno, porém dotado de variadas especificidades cognitivas. A visão holística entende o ser humano de forma global, não considerando ‘menor’ nenhum de seus ‘talentos’ ou ‘inteligências’.

Observemos agora outra pergunta dirigida a Gardner, bem como a resposta do autor:

Pergunta: Não é estranho falar da habilidade na aula de ginástica como inteligência?

Resposta: Eu não acho estranho falar da habilidade corporal utilizada, digamos, por um atleta, um dançarino ou um cirurgião, como uma inteligência em expressão. Com muita frequência, os desempenhos no esporte, e as inovações nessas áreas são elogiadas. É sensato falar do uso e controle inteligente do próprio corpo no desempenho de movimentos altamente sutis e técnicos; esta facilidade é justamente o que os treinadores tentam intensificar (1995, p. 37-8).

Não é difícil perceber que a pergunta dirigida à Gardner revela um conceito de ‘inteligência’ extremamente convencional, impregnado de preconceito ante a evolução do conhecimento sobre a aprendizagem. A pergunta formulada revela a consciência excessivamente empedernida do entrevistador, que se expressa revelando *estranheza* quanto à possibilidade

da explicitação de alguma forma de inteligência numa aula de ginástica. Por sua vez, a resposta de Gardner desvela, de forma perspicaz, o preconceito implícito na indagação, partindo, em seguida, para uma explicação convincente sobre algumas situações em que a inteligência corporal se expressa de forma *irrefutável*.

Na obra *Trabalhando habilidades, Construindo ideias*, Celso Antunes postula as ideias de Gardner, enfatizando o caráter ultrapassado da escola no Brasil, em termos de abordagem do educando. Vejamos as palavras de Antunes:

A escola brasileira, de maneira geral, molda-se por um enfoque de inteligência calcado em uma visão do homem do início do século XX. Ela costuma avaliar a inteligência por dois amplos espectros: o verbal, revelado pela capacidade de expressão e o uso conveniente das palavras, e o matemático, percebido pela capacidade de solucionar problemas antes que haja qualquer articulação verbal ... (2001, p. 09).

Essas palavras de Antunes, objetivas e diretas, deixam claro que a instituição escola, de forma preponderante, valoriza, sobretudo, as habilidades concernentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Antunes antagoniza radicalmente essa postura, por entender o indivíduo humano como plural: “Howard Gardner pluralizou o antigo conceito de inteligência ...” (2001, p. 09).

A continuidade do arrazoado de Antunes explica a importância da tecnologia de ponta para o embasamento da teoria das inteligências múltiplas, evidenciando que Gardner não é um teórico ‘papagaio’, que formulou suas postulações de forma inconsistente, mas sim um pesquisador coerente, que recorreu aos métodos disponíveis em nosso tempo, para alicerçar suas assertivas. Antunes explica que Gardner utilizou exames de ressonância nuclear magnética e tomografia computadorizada, visando a especificar as áreas de funcionamento cerebral em atividades distintas. Deste procedimento veio a constatação física, concreta, da teoria das inteligências múltiplas, engendrando sustentáculos sólidos, nada abstratos,

para uma nova concepção do ser humano. Deslindando a anatomia e a fisiologia do cérebro, Gardner deu um passo importante para que seu pensamento não fosse encarado como um simples *pressuposto*.

Observemos o que escreveu Antunes:

A inteligência reside em um órgão que pesa pouco mais de um quilo e trezentos gramas ... até alguns anos atrás, pouco se sabia sobre o cérebro e muito se especulava sobre inteligência. Essa era da especulação está chegando ao fim, dando lugar a estudos neurológicos avançados que assistem 'ao vivo', por meio de projeções computadorizadas, ao processo de aprendizagem, às ramificações dos pensamentos e aos estímulos à inteligência. Compreender seu funcionamento e desvendar os meios de construir uma aprendizagem significativa é tão essencial a um professor quanto representa para um médico saber o efeito de um remédio (2001, p. 08).

Após esclarecer essas importantes peculiaridades da teoria das inteligências múltiplas, tendo mencionado logo de início o arcaísmo reinante na instituição escolar, escreveu entusiasticamente Antunes:

O homem que vai à escola do século XXI, é finalmente, visto de maneira diferente de como o percebiam cem anos antes. Trata-se de uma criatura holística, dotada de um poder criativo incomensuravelmente amplo, pronta para ser estimulada por uma nova escola, à espera de um professor que compreenda a plenitude de sua diversidade. Sabe-se hoje que, em indivíduos normais, as inteligências múltiplas atuam em conjunto e que qualquer tentativa de construir uma aprendizagem significativa envolve o desenvolvimento de várias delas (2001, p. 10).

Através destas linhas, o entusiasmo de Antunes faz-se facilmente perceptível. O autor enuncia a situação embrionária de uma nova era, em que o ser humano holístico não mais será uma reivindicação da pedagogia progressista, mas uma concepção bem sedimentada, largamente disseminada, não apenas dentro dos muros das escolas, mas principalmente no interior deles.

A Teoria das Inteligências Múltiplas representa possibilidades importantes de embasamento para diversas intervenções didático-pedagógicas. A produção original de Gardner, bem como a posterior contribuição reflexivo-parafraseática de Antunes acerca da ampliação dos aspectos cognitivos do ser humano, representam, certamente, significativas referências para pensar a educação neste início do século XXI. Conhecer as nuances teóricas da proposta das capacidades múltiplas significa, para o professor de Educação Física, maior respaldo para a feitura de planejamentos anuais, planos de aula ou qualquer outro documento norteador de sua docência cotidiana, além de abrir linhas reflexivas importantes para a elaboração de artigos científicos, atualmente *cobrados* não apenas dos profissionais que trabalham no Ensino Superior, mas também dos que atuam na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio. Na obra *Educar pela Pesquisa*, Pedro Demo discute longamente a questão da relevância da investigação científica no trabalho do professor, em qualquer nível de ensino. O autor demonstra a evidência da melhoria da qualidade do trabalho docente, através do hábito regular da pesquisa cotidiana, advinda da leitura contumaz da bibliografia da área educacional. No caso da Educação Física, o conhecimento da teoria das habilidades cognitivas múltiplas oferece ao professor uma compreensão mais ampla e precisa sobre a realidade do educando, tanto na quadra, quanto na sala de aula. Ademais, o advento específico da postulação da inteligência cinestésico-corporal propicia, sem dúvida, uma reflexão mais profunda sobre a própria importância da Educação Física, enquanto componente curricular na atualidade. O estudo das habilidades corpóreo-cinestésicas é, inapelavelmente, um importante sustentáculo no discurso para a concretização das intenções presentes na produção acadêmica da Educação Física, especialmente depois da década de 1980, quando a bibliografia começou a crescer muito, em termos qualitativos e quantitativos.

Neste contexto, a produção de Howard Gardner apresenta-se como um referencial teórico de significativa importância, que lança novas luzes e aponta para novos prismas de entendimento, no que concerne

às questões relacionadas ao trabalho professoral e à pesquisa na área da Educação Física.

A nossa espécie não chegou até os dias atuais apenas meditando, pensando ou refletindo. Desde as mais priscas eras, a sobrevivência humana esteve atrelada às atividades corpóreo-motrizas: “O uso hábil do corpo foi importante na história da espécie durante milhares quando não milhões, de anos” (GARDNER, 1994, p. 161).

Com seu discurso lúcido, pretendendo claramente questionar a pretensa superioridade da mente sobre o corpo, tão presente no pensamento cartesiano ocidental, Gardner assegurou que, por causa desta forma de pensar: “... a atividade motora foi considerada uma função cortical menos ‘elevada’ do que as subordinadas ao pensamento ‘puro’” (GARDNER, 1994, p. 163).

Buscando demonstrar o quão enganosa é esta concepção, escreveu o autor:

Difícilmente seria exagero afirmar que a maioria dos segmentos do corpo (e do sistema nervoso) participa de uma ou de outra maneira na execução de ações motoras. Os vários músculos agonistas e antagonistas, articulações e tendões estão envolvidos das formas mais diretas. Nosso senso cinestésico, que monitora a atividade destas regiões, nos permite julgar o ritmo, a força e a extensão dos nossos movimentos e fazer adaptações necessárias na esteira destas informações. Dentro do sistema nervoso, grandes parcelas do córtex cerebral, assim como o tálamo, os gânglios basais e o cerebelo, todos fornecem informações para a medula espinhal, a estação intermediária na rota da execução da ação. Paradoxalmente, enquanto o córtex serve como o centro “mais elevado” na maioria das formas de atividade humana, são os relativamente inferiores gânglios basais e o cerebelo que contém as formas mais abstratas e complexas de “representação de movimentos”; o córtex motor está mais diretamente ligado à medula espinhal e à execução física de movimentos musculares específicos (GARDNER, 1994, p. 164).

Aprofundando ainda mais sua contundência, asseverou ainda o mesmo autor:

Para começar, o funcionamento do sistema motor é tremendamente complexo, exigindo a coordenação de uma estonteante variedade de componentes neurais e musculares de uma maneira altamente diferenciada e integrada. Por exemplo, no movimento da mão para recuperar um elemento, para atirar ou agarrar um objeto, há uma interação extremamente intrincada entre o olho e a mão, com o *feedback* de cada movimento particular permitindo movimentos subsequentes mais precisamente governados. Os mecanismos de *feedback* são altamente articulados, de modo que os movimentos motores estão sujeitos a contínuo refinamento e regulação com base numa comparação do estado da meta pretendida e a posição real dos membros ou partes do corpo num momento específico no tempo (GARDNER, 1994, P. 164).

Doravante entendida como uma refinada inteligência em expressão – dentro da multiplicidade cognitiva do homem – a vivência corpóreo-motora descortina, indubitavelmente, novas sendas de investigação científica para a melhoria do cotidiano docente e do conhecimento em Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Trabalhando habilidades: construindo ideias*. São Paulo: Scipione, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998.

BRHUNS, Heloísa (Org.). *Conversando sobre o corpo*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1986.

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

- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DESCARTES, René. *O discurso do método: as paixões da alma*. Meditações. Objeções e respostas. São Paulo: Editora Abril, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- FILHO, Lino Castellani. Atividades corporais: fenômeno cultural? In: BRHUNS, Heloísa (org.). *Conversando sobre o corpo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- IWANOWICZ, Bárbara. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, Heloísa T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- LOPES, Maria Isabel de S. Acelerado, Marche... prá onde? In: BRUHNS, Heloísa T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1986.
- MAITINO, Edison M. *Saúde na Educação Física escolar*. Bauru: Mimesis, v. 21, n. 01, p. 73-84, 2000.
- MEDINA, João Paulo. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. São Paulo: Papirus, 1987.
- MOREIRA, Wagner W. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- PICCOLO, Vilma L. Nista (org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- RIZZO P., José. *Corpo, movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- SÉRGIO, Manuel. *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Edição da Direção-Geral de Educação Física e Desportos, 1974.

Capítulo V

LAZER, SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTER-RELAÇÕES ENTRE OS GUARANI E KAIOWÁ, DE MATO GROSSO DO SUL

Marina Vinha
Maria Beatriz Rocha Ferreira

1. Introdução

Assegurado por uma construção histórica específica do Brasil, o lazer passou a ter presença obrigatória na Constituição Federal do país a partir de 1988. O Capítulo II ‘Dos Direitos Sociais’, Art. 6º da Carta Magna afirma que são “direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição”. Os direitos sociais referem-se às buscas de equidade social diante das exclusões e de diferenciações sociais, econômicas e outras. Sem direitos sociais não há direitos humanos (BRASIL, 1988).

Grande parte desses direitos não é exercida plenamente pelos brasileiros, e na especificidade do lazer, existe uma lacuna relacionada às políticas públicas voltadas para esse setor. Políticas para os setores de saúde e educação mostram-se mais urgentes do que as de lazer. E quando o lazer é tratado de forma reducionista, ele se mostra distante das questões de saúde e educação. No entanto, um olhar mais apurado mostra inter-relações vitais entre esses três campos de conhecimento e de suas ações. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é o de refletir sobre as inter-relações lazer-saúde-educação no modo de ser dos indígenas Guarani e Kaiowá,

de Mato Grosso do Sul, pontuando suas possíveis representatividades no setor de esporte e lazer.

A relevância do estudo está na proporção de sua complexidade. Para nós, autoras, a compreensão do lazer para estes indígenas mostra-se ainda introdutória, pois eles (Guarani e Kaiwoá) vivem em aldeias, mas estes espaços, nos contextos atuais de organização, estão também regidos em parceria com o estado. Seu *etbos*, porém sustenta-se prioritariamente na espiritualidade. Esta condição estabelece um nível de complexidade que está sendo apropriada gradualmente por nós, pesquisadores.

Nesta perspectiva, sistematizamos os procedimentos em uma metodologia de buscas teóricas nos autores que tratam o lazer circunstanciado em longo prazo, ou seja, em processos civilizadores¹, no sentido dado por Norbert Elias (1980), Elias & Dunning (1992), Reis, Cavichioli e Starepravo (2009) e Vinha e Rossato (2009). Argumentos sobre a imaterialidade cultural foram buscados em Gaillois (2006) e suas reflexões voltadas para indígenas; dados de fontes primárias foram obtidos dos relatos dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu (UFGD, 2008 – 2009). Elementos para refletir sobre o lazer enquanto direito social foram buscados em Suassuna et al (2007).

2. Lazer no Ministério do Esporte

Mesmo presente na Constituição, há um pensamento sobre lazer que o coloca em segundo plano. O país tem adotado planejamentos setoriais sobre lazer, ou seja, planejamentos que não envolvem o conjunto dos outros direitos sociais obrigatórios. Os planejamentos sobre lazer resultam “em um conjunto de experiências não profícuas, tendo em vista o caráter de parcialidade assumido nessa política”. O lazer é também vitimado por

1 Expressão usada pelo sociólogo Norbert Elias, no sentido de explicar os processos de mudanças no comportamento, elaboradas a longo prazo, vindas das coerções sociais e do auto-controle. Sugestão de leitura: O processo civilizador – Volume 1. Editora Jorge Zahar.

‘políticas de governo’, restritas a um mandato governamental e fica, portanto, distanciado das ‘políticas públicas de estado’, aquelas que poderiam ter uma dimensão de continuidade. Há indícios de mudança nessas perspectivas, pois as políticas públicas compreendem “uma dimensão mais ampliada e que se relaciona com interesses sociais gerais” (SUASSUNA et al, 2007, p.16).

Outra questão merecedora de destaque, segundo os mesmos autores é “a quem pertence o protagonismo em relação ao lazer?” Historicamente, tem-se que o lazer foi efetivado como um direito social por iniciativa do Ministério do Esporte, pelo fato de o mesmo contribuir na constituição de programas e ações governamentais desta área. A criação do Ministério do Esporte, em 2003, teve “o objetivo de formular e programar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento social e humano²”, cabendo a ele responsabilizar-se por investir na formação multiprofissional e multidisciplinar dos trabalhadores envolvidos, para que o esporte e o lazer sejam instrumentos de emancipação humana (SUASSUNA et al, 2007, p. 27)

Em 2004, as discussões sobre esporte e lazer tornaram-se mais democráticas, com a realização da ‘Conferência Nacional do Esporte’³. Determinante na elaboração de uma política nacional, esta Conferência foi semelhante às outras realizadas nas áreas de saúde e educação. Houve disputas de poder acirradas, mas que levaram à construção de uma ‘política nacional de esporte e lazer’. O ponto alto resultou na instituição do ‘Conselho Nacional de Esporte’⁴, cujo caráter colegiado passou a deliberar, normatizar e assessorar de forma direta o Ministério do Esporte, por

2 Medida Provisória 103/2003.

3 Decreto Presidencial de 21 de janeiro de 2004.

4 Decreto 4.201/2002, de 18 de abril de 2002, que instituiu o Conselho Nacional de Esporte.

consequente configurando-se como parte integrante do Sistema Brasileiro de Desporto.

Frente a esse novo contexto nacional, “a defesa do lazer no âmbito da inserção e organização das políticas federais não é muitas vezes aceita”. O mesmo Decreto 4.201/02 mencionava a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer (SNEL), portanto das tensões sobre incorporar ou não o termo lazer na nomenclatura do Sistema, prevaleceu a incorporação do termo. O fato conceitual de o esporte ser encarado “como prática social de livre acesso”, em uma perspectiva recreativa, foi o mote para que o lazer fosse incorporado e tratado pelas políticas do esporte (2007, p. 32).

Nesse contexto, os autores afirmam que para o desenvolvimento do lazer em ações e programas que tenham continuidade são necessárias duas atitudes: (I) estabelecer políticas de Estado com planejamento continuado; e (II) planejar contemplando a intersetorialidade e com ações definidas por um conjunto de atores que são gestores, portanto responsáveis por elaborar programas e ações. Para consolidar esse espaço político, a identificação do quadro de atores “é de fundamental importância para se definir o rumo da política” (2007, p.17).

O Quadro 1 traz a composição do referido Conselho, com o objetivo de localizar tanto os atores quanto o possível lugar da diversidade cultural. Visando ao presente estudo, o referido quadro procura os espaços de inserção de indígenas nas ações e programas de esporte e lazer para atender a este segmento populacional.

Quadro 1. Composição do Conselho Nacional de Esporte e Lazer

Instituições e Representações
Ministro de Estado de Esporte – Presidente
Secretário-Executivo do Ministério do Esporte
Secretário Nacional de Esporte de Alto Rendimento
Secretário Nacional de Esporte Educacional
Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer

Representante do Comitê Olímpico Brasileiro (COB)
Representante do Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB)
Representante da Comissão Nacional de Atletas (CNA)
Representante do Fórum Nacional de Secretários e Gestores Estaduais de Esporte e Lazer.
Representante do Fórum Nacional de Secretários e Gestores Municipais de Esporte e Lazer.
Representante dos Clubes Sociais
Representante do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)
Representante do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).
Representante da Comissão Desportiva Militar Brasileira (CDMB)
Representante da organização Nacional de Entidades Nacionais dirigentes de desporto (ONED)
Representante da Confederação Brasileira de Futebol (CBF)
Representantes do esporte nacional (seis), indicados pelo Ministro de Estado do Esporte.

Fonte: Suassuna et al (2007, 31)

Os 17 segmentos que compõem o ‘Conselho Nacional de Esporte e Lazer’ mostram representações da diversidade no esporte, no lazer e na Educação Física. Não obstante, afirmam Suassuna et al (2007) que nos embates de poder estavam, por um lado, as tendências corporativas vinculadas ao esporte de alto rendimento, e por outro, um jeito de fazer política contemplando a diversidade no esporte, no lazer e na Educação Física, contemplando a presença da sociedade civil. Essas tensões acenaram e acenam para uma tendência recente de transparência, refletida nas legislações e nas políticas públicas de Estado.

Nos segmentos sociais ‘instituição’ e ‘representação’; que compõem o ‘Conselho Nacional de Esporte e Lazer’, os indígenas teriam algumas brechas para firmarem seu lugar como cidadãos. Dentre os 5 segmen-

tos ‘instituição’, que são ligados diretamente ao Ministério do Esporte, o vínculo seria com o item 4 (Secretaria Nacional de Esporte Educacional) e com o item 5 (Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer).

Dos 12 segmentos, ‘representação’, elencados como ‘conselheiros’, o item 9 (Representante do Fórum Nacional de Secretários e Gestores Estaduais de Esporte e Lazer) e o item 10 (Representante do Fórum Nacional de Secretários e Gestores Municipais de Esporte e Lazer) seriam lugares de poder para a participação indígena. Tais espaços, ao serem preenchidos por representações indígenas, poderiam trazer à tona outro olhar sobre o lazer, consolidando a máxima de percebê-lo “numa perspectiva de emancipação humana” (2007, p. 35), ampliando a dimensão funcional comumente atribuída ao lazer.

Além desses lugares de poder, o protagonismo indígena tem a seu favor uma ampliação das possibilidades interpretativas sobre a ocorrência histórica do lazer em sociedades mais antigas, afirmam Reis, Cavichioli e Starepravo (2009). Possivelmente, sociedades como as indígenas foram prejudicadas pelo uso recente do termo lazer, quando certos tipos de manifestações culturais não podiam ser identificados por esse termo, mas que, de fato, correspondem a ele, se ampliarmos sua compreensão.

Vislumbrando mais porosidade nas reflexões atuais sobre lazer, fundamentadas nos argumentos da teoria dos processos civilizadores e no conceito de patrimônio cultural imaterial, elaboramos alguns passos na organização de um referencial teórico para compreender o lazer entre indígenas, em particular entre os Guarani e Kaiowá.

3. Lazer e o Patrimônio Cultural Imaterial

O lazer, na perspectiva de emancipação humana, relaciona-se indubitavelmente com cultura, e deste vínculo emergem patrimônios culturais. Neste estudo enfatizamos um dos tipos desse patrimônio, o ‘patrimônio cultural imaterial’ ou ‘intangível’, cuja gênese advém, dentre outros fatores,

das diferentes formas de pensar e entender o mundo; das formas de educar, de prevenir e suprir os fatores de risco à sobrevivência e da ludicidade de cada povo (SUASSUNA et al, 2007; GALLOIS, 2006).

O lugar político contemporaneamente privilegiado do patrimônio cultural imaterial vem das mudanças ocorridas no Brasil e no mundo, principalmente nas últimas décadas do Século XX. A postura política de promover um convívio respeitoso entre os diferentes países, bem como a preocupação com a valorização dessas inúmeras culturas locais são fenômenos recentes. Conforme a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, citada em Gallois (2006, p. 21) “malgrado a extraordinária difusão da mídia, a cultura global não existe”, portanto a mobilização e organização de diferentes grupos sociais, os quais cada vez mais reivindicam o direito de manterem suas formas próprias de expressão cultural, são âncoras para que a temática cultural ocupe atualmente lugar de destaque, explica Gallois (2006).

Por um longo tempo as manifestações culturais imateriais ficaram expostas “às forças da globalização, do desuso e do esquecimento” enquanto, por outro lado, o ‘patrimônio cultural material’, talvez por ser visível e palpável, teve um lugar de destaque na história de todos os povos (GALLOIS, 2006).

No final do Século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), seguindo o acordo realizado na ‘Convenção para a Salvaguarda do ‘patrimônio cultural imaterial’, aprovado em 2003, assumiu uma compreensão desse patrimônio:

práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (UNESCO 2003, apud GALLOIS, 2006, p. 10).

O conceito, aprovado politicamente com as assinaturas de representantes de mais de 100 países membros da referida organização inter-

nacional, abriu um caminho novo para a salvaguarda dos conhecimentos e das expressões culturais dos ancestrais. Contemporaneamente, compreendemos essa inter-relação sob os auspícios das palavras-chave ‘salvaguardar’, ‘valorizar’ e ‘fortalecer’, em conformidade com Gallois (2006). Entendemos tais palavras como motes para que o lazer se signifique na perspectiva dos direitos sociais brasileiros, bem como na dos direitos humanos.

Essa reflexão, vinda do conceito adotado pela UNESCO (2003, apud GALLOIS, 2006), ajuda a compreender o termo ‘salvaguardar’ na perspectiva da revitalização cultural. O espaço de lazer seria um lugar privilegiado para prevenção das manifestações culturais, simultâneo ao significado dado pelos povos, nas suas identidades. Educação e saúde, enquanto conceitos amplos, abarcam os diferentes modos de ser e de viver, constitutivos dessas manifestações culturais imateriais.

Processos globalizadores estão à espreita e estudos recentes abordam as condições degradantes de muitos povos, quando seus filhos vagam sem que as raízes do pertencimento estejam bem sedimentadas. Valorizar jeitos de ser, ter “cuidado com o devir, com o que poderá acontecer no desenvolvimento desses grupos étnicos se houver predomínio da *des*-significação (sic), por desvalorização da pertença”, são fatores que o lazer, em suas políticas públicas poderá contemplar⁵ valorizando, fortalecendo e salvaguardando (FERREIRA⁶, VINHA e SOUZA, 2008).

Esse patrimônio está “constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade”. Por isso é necessário fortalecer cada cultura, movida pela força da tradi-

5 O Artigo 217 da Constituição de 1988 atribui ao Estado a responsabilidade na recuperação e fomento aos esportes de identidade nacional.

6 Citações atribuídas à “Rocha Ferreira”, “Rocha-Ferreira” e “Ferreira” correspondem às produções da pesquisadora Maria Beatriz Rocha Ferreira, em diferentes períodos. A última versão do seu sobrenome, Ferreira, ocorre nas publicações a partir de 2008.

ção⁷ cuja transmissão intra e entre gerações ocorre por meio da educação tradicional e, atualmente, em muitos povos brasileiros, ocorre também na educação escolarizável e na adoção de novas tecnologias, conforme a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003 apud GALLOIS, 2006, p. 10 e 89).

4. Lazer e Processos Civilizadores - a busca da excitação

Retomando as afirmativas de Reis, Cavichioli e Starepravo (2009), acerca da ampliação das possibilidades interpretativas sobre a ocorrência histórica do lazer em sociedades mais antigas, buscamos em Elias & Dunning (1992) o que seria um traço específico das sociedades humanas para fundamentar tal possibilidade. O traço humano que as sociedades humanas sempre buscaram é um tipo singular de excitação, e está presente em quase todas as suas atividades culturais.

Desdobrando essa característica humana - a excitação -, os autores exemplificam que, com os processos civilizadores, as atuais sociedades urbanizadas controlaram as intempéries⁸ da natureza, submetendo-as a rigorosas tecnologias, que muito nos favoreceram. Da mesma forma, essas sociedades controlaram as emoções em tal proporção que, no contexto urbanizado, as crises emocionais humanas restringem-se aos círculos mais íntimos. As explosões de forte excitação coletiva tornaram-se menos frequentes, e as pessoas sob explosões emocionais incontroladas são encaminhadas para atendimento médico, ou mesmo detidas por policiais, explicam Elias & Dunning (1992).

7 Em Gallois (2006) fica compreendida a 'tradição' como algo permanentemente recriado no seu ambiente sócio-histórico, não mais entendido como alguma coisa antiga, mas como uma força dinâmica, que continuamente produz e ressignifica os conhecimentos.

8 As recentes catástrofes como *tsunamis*, terremotos, excesso de chuvas não correspondem às afirmativas de Elias, pois as mesmas são no sentido do domínio tecnológico que os seres humanos adquiriram para prever e controlar a natureza.

Parecendo desequilibradas ou reduzidas em si mesmas, as emoções observadas no mundo urbanizado diferenciam-se na intensidade, quando comparadas às emoções humanas observadas nas sociedades menos industrializadas. Rituais de nascimento, cerimônias de casamento, funerais, a entrada na maioridade e outras comemorações sociais semelhantes dificilmente proporcionam excitação pública nos dias de hoje, em sociedades urbanizadas, diferentemente do que acontecia e ainda acontece em sociedades menos complexas⁹. O medo intenso, a alegria transbordante, o ódio ou amor ao extremo “tem de apresentar-se sobre outra aparência” (p.103), nas sociedades mais complexas.

Exemplificando, os autores citam as crianças da sociedade industrializada. Somente a estas ainda é permitido saltar, dançar e chorar aos soluços publicamente. Bater e morder, caso seus desejos não sejam atendidos, “num total abandono quando se excitam”, ainda pode ser vivenciado por essas crianças e visto pelo público. Não obstante, ver adultos, homens e mulheres agindo dessa maneira “deixou de ser encarado como normal”. Adultos agindo assim possivelmente são encaminhados para serviços públicos, estatais, de saúde ou de segurança (ELIAS & DUNNING, 1992, p.103).

Do adulto, se espera emoções sob controle. Por isso hoje, com frequência, vemos adultos que pouco conseguem revelar algo sobre si próprios. O autocontrole adquirido, em parte “já não se encontra sob seu domínio. Tornou-se um aspecto da estrutura profunda da sua personalidade” (ELIAS & DUNNING, 1992, p.103). Em vista dessa compreensão, nas complexas sociedades urbanas o lazer ocupa uma função e tem um caráter singular, pois o espaço público está sob um controle emocional elevado,

9 Elias atribui às sociedades complexas uma rede de inter-relações muito ampla e não o nível de sua tecnologia e dos seus recursos financeiros. As sociedades menos complexas são entendidas como aquelas cuja rede de inter-relações é curta, ou seja, restrita a um grupo ou a uma região.

construído no “decurso das transformações das estruturas sociais e individuais” (ELIAS & DUNNING, 1992, p.104). Neste contexto, o lazer constitui-se em uma contínua busca da excitação, balizada por coerções emocionais impostas em longo prazo. Dito de outra forma, o lazer aproxima-se da perspectiva de emancipação humana, anteriormente citada, subentendendo emancipação como mudanças sociais e pessoais inter-relacionadas. É neste sentido que argumentamos a possibilidade de ampliar o que hoje denominamos lazer, ainda fortemente associado à oposição ao trabalho, portanto sob uma carga funcional (ELIAS & DUNNING, 1992; SUASSUNA et al, 2007).

Certamente, estudos mais aprofundados são exigidos, mas é alvissareira a ideia em desenvolvimento, de entender como lazer os mesmos tipos de manifestações culturais não identificados por esse termo, quais sejam: as atividades que ofereciam e oferecem sensações e emoções àqueles que as usufruem, estando estas controladas conforme o tempo sócio-histórico de cada sociedade. Trata-se de um enfoque promissor para os estudos que envolvem populações indígenas.

Tal afirmativa tem seu fundamento na tensão-excitação própria da conduta humana, vinda da teoria eliasiana, sendo necessário afirmar que Reis, Cavichioli e Starepravo¹⁰(2009, p.74) agregam ainda outros elementos, tais como: sociabilidade, mobilidade e mimetismo, presentes tanto nas atividades de lazer contemporâneas quanto nas demais, vistas como passadas.

Transitando entre mundos materializados e imateriais, driblando diferentes tempos presentes em seu *ethos*, os Guarani e Kaiowá se significam, enquanto nós nos esforçamos para compreendê-los, principalmente no quesito lazer.

10 Os autores usam o método sociológico configuracional para suas análises. Para mais detalhes acerca desse pensamento, sugerimos a leitura citada nas referências.

5. Guarani e Kaiowá – tempo, espaço e lazer

Os Guarani e Kaiowá são duas parcialidades do espiritualizado povo Guarani. Pertencem à família linguística tupi-Guarani, segmento populacional que habita dez estados brasileiros, dentre eles o de Mato Grosso do Sul. Os *Guarani* da região da Grande Dourados viviam, predominantemente, da agricultura desenvolvida em famílias extensas, constituídas por uma rede de parentesco.

Os indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul vivem atualmente uma situação de confinamento. Suas terras foram e algumas ainda estão sendo apropriadas¹¹ pela elite econômica da região. Assim, o tempo cosmológico de suas tradições, o tempo presente e o espaço disputado (territorialidade) estão, invariavelmente, sob tensões.

Atualmente, a maioria dos homens jovens e adultos está assalariada, trabalhando no corte da cana-de-açúcar, além de aproximadamente 300 pessoas, de ambos os sexos, que atuam como professores em suas próprias comunidades, e ainda outros tantos que atuam como funcionários da saúde. Sendo assim, as aldeias, de modo geral, ficam sob a responsabilidade de mulheres e homens que mantêm pequenas roças e cuidam das crianças, dos idosos e de animais domésticos. As diferenças de contexto, entre as aldeias, decorrem da menor ou maior dimensão dos conflitos concernentes à situação jurídica das terras que ocupam, bem como da maior ou menor proximidade com os centros urbanos (VINHA e ROSSATO, 2009).

Apresentando de forma simplificada a relação tempo e espaço para o povo Guarani, tendo como referência uma abordagem geral dos *Mbyá*, estudos mostram que o *espaço* é o lugar das coisas e o *tempo* é a dimensão do movimento e da duração das coisas. Dessa forma, adotamos a compreensão de que, para os Guarani, o espaço tem mudado em decorrência da

11 Apropriações sem negociação são entendidas, na teoria eliasiana, como um processo histórico no estilo competição primária.

perda da terra, dos deslocamentos em virtude dessas perdas, da invasão das áreas urbanas, da divisão de poder com a presença contínua do estado. Mas o tempo mantém ainda fortes características do *ethos* Guarani, portanto esse *ethos* é de raiz profunda e se reconstrói em diferentes espaços. O tempo é o lugar de alteridade e de exterioridade e participa da construção do processo sócio-histórico *Mbyá* (BORGES, 2002).

Os diferentes espaços, o *tekohá*, por exemplo, onde quer que se instalem, são permeados pela intensa religiosidade Guarani, elemento que se constitui no núcleo fundador do seu *ethos*, condição de sua sustentabilidade cultural, que consolida-se, a nosso ver, na formação das pessoas (educação), nos modos de sobreviver com as prevenções e restrições que garantem a sobrevivência e a longevidade (saúde) e nas manifestações culturais (lúdicas). Esse conjunto forma um todo regido por astros, por períodos de florescimento, de plantio e por ritos para as colheitas; de nascimentos, festas e batizados. Juntos, estes fenômenos estabelecem uma ordem na transitoriedade das coisas, explica o supracitado autor.

O processo ininterrupto de ampliação da rede de inter-relações sociais levou os Kaiowá e Guarani a se estruturarem em um núcleo identitário que os fortalece nas negociações com o Estado. Fazem valer as diferenças, a maioria conquistada por meio de movimentos sociais em nível nacional e internacional, envolvendo todos os povos indígenas (VINHA e ROSSATO, 2009).

O modo de vida deste povo fundamenta-se numa trilogia, que compreende a terra, ou *tekoha*, como lugar geográfico transformado de acordo com a cultura. Ao atribuir significados e sentidos à terra, a designam territorialidade. Um segundo fator específico do modo de vida deste povo é a cultura, ou *teko*, constituída por valores e práticas continuamente permeados pela espiritualidade e o terceiro elemento desta trilogia é a língua Guarani ou *ñe'ẽ*, responsável por traduzir as 'belas palavras' em força política interna de coesão grupal. Essa trilogia articula-se em um modo de ser denominado *ñande reko*, significando "nossa vida" ou "nosso jeito de ser e de viver, segundo os nossos costumes e tradição". Essas três instâncias

de relações de poder internas são constitutivas de suas identidades, conforme explicita o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena (UFGD, 2009).

Dessa forma, estes indígenas são possuidores de saberes que devem ser transmitidos internamente, visando a manter mecanismos tradicionais, simultaneamente dinâmicos, sob ininterruptas ampliações nas redes de inter-relações. A tradição compreendida tem também o efeito de trava, no sentido dado por Elias (1980), ou seja, atua freando mudanças não significativas para o grupo, efetivando uma forma de resistência. É essa referência étnica a base das reflexões sobre o lazer entre os Guarani e Kaiowá.

As tensões trazidas pelas relações de contato com o mundo urbano, o Estado dividindo espaços de poder em sua organização social e os desmandos praticados em suas próprias terras são fatores que fazem crescer, substancialmente, os conflitos internos e externos. Esse constante desequilíbrio gera novas e contínuas restrições no cotidiano destes seres humanos, forçando-os à mudanças comportamentais e à novas significações.

Uma sociedade que vivenciou e vivencia um processo colonizador, a formação do estado nacional, o incremento de políticas de integração e mais recentemente de políticas de possíveis reconhecimentos da diversidade cultural, leva o sujeito-índio a ir se ressignificando nos diferentes tempos e espaços. Atualmente ele se desloca por vezes escorregadio, nesse tempo híbrido¹², cujos elementos fortes da cultura ancestral simultaneamente se mesclam com elementos da atualidade, dinamizando a formação do ser Guarani.

As ideias de tempo e espaço são construções sociais feitas pelos seres humanos. E por consequência a utilização do tempo e espaço é um fenômeno social e histórico. Assim como o conceito de lazer vem historicamente vinculando-se às questões funcionais, mediando o tempo

12 Segundo Canclini (2003), o termo híbrido deve ser visto em meio às ambivalências da industrialização e da massificação globalizada dos processos simbólicos e dos conflitos de poder que suscitam.

do trabalho e o do descanso, principalmente nas teorias que explicitam as tensões entre classes sociais, isso traz embutido, portanto, a tentativa de controle das classes dominantes e, ao mesmo tempo, a resistência das classes trabalhadoras. Nesse universo, o tempo disciplinado em relógios e cronômetros torna-se antagônico ao ócio, criando conflitos entre valores, hábitos e comportamentos inerentes ao modo de vida que autorizava o ócio, ou o ‘não fazer’ dos Guarani e Kaiowá. Dessa forma, o lazer contemporâneo localiza-se de acordo com o modo de ser da sociedade urbano-industrial. Não obstante, o prazer, a excitação, a não obrigatoriedade, a brincadeira, os jogos são também antigos. Eles estavam também presentes em um tempo e espaço diferentes, explicam Reis¹³, Cavichioli e Starepravo (2009, p. 68).

Dunning¹⁴ (2009) em orientações presenciais recebidas pelas autoras, durante recente evento científico realizado em Recife, citou Elias quando este comentava acerca da dificuldade de se entender o lazer ou esporte entre os indígenas. “Eles vivem num outro tempo, o místico está entrelaçado no cotidiano”, afirmou Dunning rememorando o pensamento de Elias.

Em vista dos fatos, neste estudo relatamos um pouco a dificuldade de se entender o lazer entre os Guarani e Kaiowá. Se definirmos o lazer como atividade lúdica que desloca o sujeito para outras dimensões de prazer, de excitação, não obrigatória, quase todas as atividades poderiam ser lazer. Ressaltamos, no entanto, que nos ritos supradimensionais há a seriedade, simultânea às outras formas de excitação, quando o sujeito se desloca para outras dimensões. A seriedade é um elemento presente nos rituais indígenas, e a diversão, embora presente, é menor. Estas caracterís-

13 Idéias discutidas por Reis, Cavichioli e Starepravo (2009), os quais se fundamentaram em Melo (2000); Gomes (2005), Mascarenhas (2005), citados no artigo, conforme referência.

14 Eric Dunning, inglês, hoje com aproximadamente 70 anos, foi orientando de Norbert Elias no seu período de doutoramento. Ele ainda acompanha os eventos realizados no Brasil e temos o privilégio de receber orientações pessoais dele advindas.

ticas dos rituais os deslocam ‘possivelmente’ para outras categorias sociais, que não o lazer. Este é um dos dilemas para se entender o ‘lazer indígena’.

Dunning (1994, p. 334) diz que “tempo é um símbolo e não um processo e evento”. Neste mesmo artigo, ele cita Elias (1992, p. 99-100), ao afirmar que “[...] toda mudança em ‘espaço’ é uma mudança em ‘tempo’; (e) toda mudança em ‘tempo’ (é) uma mudança em ‘espaço’”. De certa forma, perscrutar o lazer entre os Guarani e Kaiowá sem referencial teórico, mostra estes indígenas com seus significados à deriva. No entanto, um olhar mais apurado faz emergir inter-relações que dão a idéia de uma indivisibilidade. Os dados empíricos mostram um pouco do que os elementos teóricos contemplaram, contribuindo para compreendermos o que seus modos de ser significam.

6. Lazer e os Guarani e Kaiowá – dados empíricos

No tempo presente, esses indígenas se colocam em duplos tempos e espaços e vão se ressignificando. Atualmente estão presentes nas instâncias governamentais e não-governamentais (ONGs), requerem políticas públicas para educação, saúde, lazer, dentre outras. Mesmo que estas políticas ainda não consigam reconhecer as diversidades culturais dos povos indígenas, a força presencial desse segmento e a força política vinda das suas organizações nacional e internacional colocarão seus direitos onde for necessário. Isso requer tempo, pois muitas são políticas de governo, não de estado, como antes mencionado.

Já antenados com seus direitos, dois estudantes do curso de licenciatura¹⁵ indígena se posicionaram sobre lazer nas suas aldeias. Discutiam e organizavam seus projetos de pesquisa, seus trabalhos de conclusão do curso (TCC). Um deles, denominado “Lazer no Acampamento Laranjeira *Nãnderu*, município de Rio Brilhante/MS”, resulta da vivência da acadêmi-

15 Realizado pela UFGD, em parceria com FUNAI, SED, SEMEDs e Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

ca Ilda Barbosa de Almeida, detalhado através de resumo e apresentado em um evento científico (ALMEIDA e VINHA, 2009, p. 45). A indígena-acadêmica inicia trazendo as equivalências do termo lazer.

Na língua Guarani a palavra “lazer” se escreve *ñevangabaty, ñmbosaribaty*, que significa “lugar de brincar, lugar de jogar”. O lazer, por ser um direito social, assim como terra/moradia, educação, saúde e trabalho, conforme a Constituição de 1988, poderá contribuir para socializar os jovens e para fortalecer nossa luta pela terra (p.45).

Há mais de um ano e meio morando no “Acampamento Laranjeira *Ñenderu*”, localizado no município de Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul, ao lado da BR 163, a acadêmica está acampada com aproximadamente 135 pessoas, totalizando 35 famílias indígenas. Embora sendo uma terra improvisada, resultante da expulsão de suas terras tradicionais, Almeida e Vinha (2009, p. 45) afirmam que o grupo dispunha de espaços para a prática esportiva de futebol e de vôlei, tendo um local gramado e outro com areia. O acampamento dispunha também de espaços como uma rua, os barracos, a casa de reza, um córrego e o Rio Brillhante, que atravessa a área.

Todos são bastante afetados por essa atual condição de vida e os jovens são os que mais sentem as pressões. Afirmaram sentir muita pressão familiar e a acadêmica explicou que muitos deles têm adotado vícios, tais como o alcoolismo e o tabagismo. “Todo este contexto leva, às vezes, à tentativa de tirar a própria vida. Nós, adultos do acampamento, atribuímos estes fatos aos seguintes motivos: as moradias estão juntas demais por muitos anos. Ou os jovens tem esse comportamento por rebeldia ou, e principalmente, por não termos nossa terra para viver”. A acadêmica ainda enfatizou que “o maior problema enfrentado por todos é a falta de terra para morar” (2009, p. 45).

Outro acadêmico do curso de licenciatura indígena, Adriano Moraes, pesquisa seu próprio povo, priorizando a aldeia onde vive. No trabalho de TCC intitulado “O lazer no passado e hoje - entre os Guarani da aldeia Piraju”, ele afirma que o lazer de hoje “vem do modo de vida”. Explicou

que “para os Guarani antigos a vida toda era entendida como espaço de prazer. O prazer determina até hoje todo agir dos Guarani” (MORALES e VINHA, 2009, p.39). E acrescenta que

os Guarani normalmente não se submetem a certas obrigações, não se usa a expressão “você tem que fazer” (*nde tekoteve rejaþo*). Tudo o que os Guarani faziam já era prazer. Eles escolhiam coisas para fazer porque gostavam delas. Geralmente aquilo de que não gostavam não faziam.

O relato mostra um jeito de ser correspondente a determinado tempo e espaço, onde o ócio – o não fazer – estava presente. O acadêmico registrou que entre seu povo, na sua aldeia, “as meninas gostam de brincar com bonecas feitas de pano, ficam deitadas na rede imitando a mãe com seu bebê. Ainda fazem casinha”. Sendo um povo coletor, ainda no século XXI, já com o poder do estado estabelecido entre eles, “onde tem frutas do campo os Guarani ainda querem colher, mesmo que o campo fique na fazenda ou na propriedade de outra pessoa” (MORALES e VINHA, 2009, p. 39). Há muito gosto pela caça e pesca, adoram córrego, lago, minas e rios, tanto os adultos quanto as crianças.

Sobre o esporte, afirmou que “aprendemos e gostamos muito de esporte: futebol de campo, voleibol, futsal, basquete e outras competições esportivas”. Lastimando que na aldeia Pirajuí, onde mora, existam poucos lugares construídos com regras esportivas oficiais, detalhou que lá há uma quadra que ficou alguns anos sem cobertura, mas recentemente foi coberta. Sobre os alunos matriculados na escola da aldeia, explicou que eles gostam também de participar dos eventos esportivos na cidade.

O lazer tem um papel importante na educação, na formação das crianças e jovens Guarani. O acadêmico destacou que observa seus alunos e que eles aprendem mais fácil e rapidamente com entusiasmo, quando a aula é planejada e feita com momentos lúdicos. “Porque o desgosto e a tristeza afetam as crianças, como uma doença, e podem até levar à morte.

Por isso os Guaranis e Kaiowá hoje se suicidam ou começam a fazer coisas incríveis, especialmente os jovens” (2009, p. 39).

Adriano destacou ainda a relação do lazer com a saúde. Afirmou que isso existe “porque quando um Guarani não está contente, ele se sente doente. O nosso bem-estar é muito importante para nós. Quando nós nos sentimos forçados ou maltratados, queremos nos livrar disso” (2009, p. 39).

A questão tempo e espaço gira como caleidoscópio mostrando as formas lúdicas de brincar, festejar e jogar, inseridas no cotidiano das aldeias e nas complexas sociedades urbanizadas. Com a organização do estado e do trabalho, nessas sociedades complexas as atividades do cotidiano foram inseridas em tempos específicos, chamados tempo livre ou de lazer. E em decorrência, este tempo passou a ser preocupação do estado. Assim, a sociedade urbana prevê um tempo de prazer institucionalizado, enquanto os indígenas Guarani e Kaiowá se debatem entre duplos tempos e espaços em muitos *tekohá* à beira da rodovia, em outros melhor estabelecidos, mas todos sob fortes pressões, em uma dinâmica nunca antes exigida.

Considerações Finais

Os atuais Guarani e Kaiowá se submetem às restrições vindas dos contextos de suas terras e do entorno; se auto impõem controles mais intensos, pessoais e coletivos. Não obstante, o compromisso estatal com políticas públicas para o lazer entre indígenas não caminha no mesmo passo. Existe a necessidade de uma política continuada, que contemple a intersetorialidade envolvendo lazer-saúde-educação, com ações definidas por um conjunto de gestores, responsável por elaborar programas e ações, visando a atender as especificidades desse povo. A indicação de um quadro de atores indígenas, representantes, para atuar no Conselho Nacional de Esporte e Lazer pode vir a fortalecer e acelerar o processo de sistematização do lazer para esses povos.

Os indígenas acadêmicos mostram o lazer como um fator que pode qualificar a vida de toda a comunidade. Enquanto isso, o lazer é tratado como tema periférico nas políticas públicas. As respostas dos Guarani e Kaiowá para os significados e práticas do lazer serão dadas com o passar do tempo. A construção desta área precisará de mais reflexões com eles e com a sociedade urbanizada, assim como envolvendo o governo e os pesquisadores do que podemos denominar etnolazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I. e VINHA, M. Lazer no Acampamento Laranjeira *Nãnderu*, município de Rio Brillhante/MS, 2009. III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2009, p. 45.

BORGES, L. C. Os guarani *Mbyá* e a categoria tempo. *Revista Tellus*. Campo Grande: UCDB, ano 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: UDUSP, 2003. (Ensaio Latino-americanos).

DUNNING, E. Sport in space and time: "Civilizing Processes", Trajectories of State – formation and the Development of Modern Sport. *Int. Rev. For Soc. Of Sport*, 29,4, 1994.

ELIAS, N. & DUNNING, E. *Em busca da excitação*. Portugal: Difel Editora, 1992.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

FERREIRA, M. B.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogo de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 16, p. 47-55, 2008.

GALLOIS, D.T. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.

MORALES e VINHA, 2009. O Lazer no Passado e Hoje - entre os Guarani da Aldeia Pirajuí. In: III SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes locais, educação e autonomia. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2009, p. 39.

REIS, L. J. de A.; CAVICHIOLLI, F. R.; STAREPRAVO, F. A. A ocorrência histórica do lazer: reflexões a partir da teoria configuracional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 30, n.3, p. 7-221, p. 63-78, maio 2009.

SUASSUNA, D. et al. O Ministério do Esporte e a definição de Políticas para o Esporte e Lazer. In: SUASSUNA, Dulce M. F.; AZEVEDO, Aldo A. de. (org.). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 13-42.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu*, 2009.

VINHA, M. e ROSSATO, V. Para *Alevezar* os Guarani e Kaiowá. In: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. *Anais...* Recife, 2009.



Capítulo VI

FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mário Sérgio Vaz da Silva

1. Introdução

Em termos históricos, é indiscutível a importância do movimento para a sobrevivência do ser humano. Foi assim no decurso de muitos séculos e milênios, através da caça, das fugas e das lutas. Com o advento da agricultura, não mais apenas se caçava, fugia ou lutava, mas também se arava, lavrava a terra, fazia-se a colheita. Depois, com o processo civilizatório, nossa espécie desenvolveu outras formas de trabalhos corporais. A revolução industrial acabou por automatizar movimentos repetitivos, fazendo da rotina das classes operárias um interminável festival de gestos estereotipados.

Com toda a transformação mundial promovida pelo avanço tecnológico, o trabalho manual foi perdendo seu espaço para as máquinas e para a automação. Além disso, o ser humano, influenciado pelo sistema capitalista, buscou incansavelmente um estilo de vida pautado no conforto, com baixo gasto energético diário, gerando corpos sedentários (LO-TUFO, 1998).

A tecnologia transformou a cultura, o estilo de vida de homens, mulheres e crianças, levando-os cada vez mais ao consumo de alimentos industrializados, à locomoção por veículos automotores e ao consumismo compulsivo. Neste sentido, também houve transformações na saúde pública mundial. Outrora, enquanto o ser humano se movimentava com alto gasto energético diário para prover a sua sobrevivência, a principal causa

de mortalidade configurava-se nas doenças infecto-contagiosas, porém, no momento em que o gasto calórico diário foi sendo reduzido e o ser humano adotou um comportamento sedentário, as doenças degenerativas assumiram o posto de principal causa da mortalidade no mundo (LOTU-FO, 1998).

As crianças e os adolescentes, até as décadas de 1970 e 80, dispunham de uma gama de experiências corporais vividas nas brincadeiras de rua, nos *campinhos* de futebol distribuídos pelas cidades, nos parques naturais existentes nos arredores de suas casas.

Com o crescimento populacional e principalmente com o aumento da violência urbana, essas crianças e adolescentes sucumbiram, em considerável medida, à clausura de suas residências. Além disso, a necessidade da agregação de diversos conhecimentos que vão proporcionar maior competitividade na vida adulta, diminuiu drasticamente o tempo livre destas faixas etárias, resultando no empobrecimento de seu repertório motor.

Em decorrência deste fenômeno, o comportamento infanto-juvenil mudou no âmbito da saúde pública, elevando as porcentagens de obesidade e conseqüentemente o aparecimento precoce de doenças degenerativas. Neste contexto, a Educação Física escolar deve trabalhar a promoção da saúde, desenvolvendo uma educação que conscientize os alunos acerca da necessidade da prática regular de exercícios físicos ao longo de toda a vida.

Quando se fala de movimentos, de exercício físico, de regularidade, de sobrecarga, não se pode, jamais, esquecer que o corpo é uma estrutura biológica em constante processo de transformação e adaptação. E, que o exercício físico é um agente estressor, que promoverá a quebra da homeostasia das funções orgânicas, o que gera uma demanda energética e um remodelamento neurofisiológico (WILOMORE & COSTILL, 2004; MACARDLE, KACTH E KATCH, 2003).

O ser humano é um organismo vivo (fisiológico), que tem suas necessidades orgânicas de sobrevivência, mas vive em ambiente comunitário (social), onde adota hábitos que compõem as dimensões de sua cultura, obedecendo às leis que regem o seu comportamento na sociedade. Neste

sentido, o professor de Educação Física deve trabalhar levando em conta tanto os aspectos sociais, filosóficos e psicológicos, quanto os aspectos fisiológicos e, lembrar que seus alunos são seres humanos com necessidades, experiências e emoções. Seres gregários, relacionais.

2. Movimento Humano

O corpo interage com o meio externo (ambiente), principalmente através dos sistemas motores e sensoriais, mas a interação interna de suas funções orgânicas é controlada pelo sistema neurovegetativo (sistema autônomo), que mantém, constantemente, o equilíbrio (homeostasia), controlando-o a todo instante e em meio a qualquer alteração (GUYTON & HALL, 2006; BERNE & LEVY, 2000).

Segundo Guyton (2006) todos os movimentos voluntários (contração muscular esquelética) e involuntários (contração muscular lisa) são controlados pelo sistema nervoso, sendo decorrentes de estímulos sensoriais, que são codificados e gerados em respostas, que compreendem as ações.

A relação, a interpretação, o reconhecimento que o ser humano necessita para interagir, existir, sobreviver, requer uma estrutura complexa, com processos sensoriais e cognitivos bem elaborados, necessários à detecção e identificação de inúmeros elementos presentes no seu ambiente. Outro aspecto evidente é a necessidade da existência de um sistema motor que não permita somente a locomoção pura e simples, mas que inclua a organização de estratégias otimizadas na emissão de movimentos precisos e eficazes (GUYTON & HALL, 2006; BERNE & LEVY, 2000).

Para compreender o ser humano numa visão fisiológica, primeiramente deve-se estudar o comportamento, o funcionamento e as respostas que são emitidas por essa estrutura denominada Sistema Nervoso.

O sistema nervoso divide-se em central (SNC) e periférico (SNP), que se mantêm em circuito comunicativo (sinapses), com vias pré-determinadas (neurônios). Neste sentido, o comportamento fisiológico é de-

corrente da captação de estímulos sensoriais (interno e externo) por receptores específicos, existentes no SNP, que são enviados pelos neurônios aferentes (sensitivos) ao SNC, para serem codificados, assim gerando uma resposta motora (somática) ou involuntária (vegetativa), que será reenviada ao SNP, pelos neurônios eferentes (motores), provocando a ação em decorrência do estímulo, que pode ser uma contração muscular, aumento da frequência cardíaca, sensação de dor, entre outros (GUYTON & HALL, 2006; BERNE, 2000).

O SNC é composto por estruturas independentes, como a medula espinhal, o tronco cerebral e o córtex, bem como por estruturas dependentes, tais como o cerebelo, o aparelho vestibular, os gânglios da base, o tálamo, entre outros. Já o SNP é composto por músculos esqueléticos, musculatura lisa (órgãos), ossos, ligamentos, etc. Esses dois sistemas, como já foi mencionado, se comunicam por terminações nervosas, buscando, mantendo, adaptando as várias situações que são impostas para manter o equilíbrio de suas funções (GUYTON & HALL, 2006, BERNE, 2000).

O desenvolvimento integral do ser humano está diretamente relacionado às suas experiências (TANI et al. 2004). Segundo Gardner (1995), o ser humano possui inteligências múltiplas (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal), o que explica a diferença de desempenho das pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento.

A criança nasce e, aos poucos, descobre o seu corpo e o mundo. Estas descobertas são decorrentes de estímulos oferecidos ao seu organismo, o que vai promovendo, a cada momento, um aprendizado. Por isso, a criança começa a engatinhar, a andar, a correr, a pular, a pedalar, a agarrar, etc.

Segundo Gallahue (2001), o desenvolvimento motor da espécie humana possui fases de maturação em conformidade com as faixas etárias, que são: motora reflexiva (período gestacional até 01 ano de idade),

rudimentar (de 01 a 02 anos de idade), fundamental (de 03 a 07 anos de idade) e especializada (acima dos 10 anos de idade). Para Piaget e Inhelder (1990), o desenvolvimento motor está classificado nos seguintes períodos: sensorio-motor (de 0 aos 18/24 meses), pré-operatório (dos 02 aos 07 anos), operações concretas (dos 07 aos 11/12 anos) e operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos). Já Krebs (1992), defende que a criança deve desenvolver e transpor progressivamente as etapas consideradas por ele como: fase de aprendizagem motora, fase de prática motora e fase de especialização motora.

O professor de Educação Física da Educação Infantil e dos ensinos Fundamental e Médio deverá estar embasado teoricamente, visando a compreender as diversas fases de desenvolvimento em que seus alunos se encontram.

Neste sentido, as aulas de Educação Física deverão estar pautadas pelo respeito à individualidade de cada criança, às diversas *inteligências*, às etapas de desenvolvimento motor. Os estímulos motores, cognitivos e afetivos deverão ser trabalhados, desenvolvidos e enfocados no sentido de promover a estabilização da “performance”, que se caracteriza por um processo homeostático (equilíbrio) (TANI, 2000).

Portanto, pactuo com as considerações de De Marco (2008), que sobre as ações do movimento humano afirma:

Hoje não podemos mais pensar em sensações, percepções, memória, emoções e movimentos como atributos isolados no sistema nervoso. As ações motoras demonstram a necessidade de um equilíbrio psicossomático por parte da criança, dos adolescentes e também do adulto. O mesmo pode ser aplicado para as funções consideradas intelectivas. Do ponto de vista neurofisiológico, não há como dicotomizar a compreensão da ação motora, sendo essa um somatório de extensa rede neural que interliga as diferentes nuances do psiquismo. Ao praticar uma ação motora, a criança o faz com sucessivas sensações visuais, auditivas, cinestésicas, com seu intelecto, com suas emoções (p. 152).

3. Fisiologia do Exercício

3.1. Bioenergética

Ao ver uma criança brincando, correndo, trepando numa árvore, jogando bola, praticando esportes, comumente não pensamos nas mais variadas reações metabólicas que estão ocorrendo no seu organismo, no sentido de liberar energia suficiente para manter as ações motoras.

A sobrevivência dos seres vivos é decorrente do aporte de oxigênio encontrado na atmosfera, e que é consumido pelo organismo através da respiração celular, gerando energia para movimentar e prover todo o funcionamento do nosso corpo.

Na atmosfera encontram-se vários tipos de energia, tais como: elétrica, nuclear, química, mecânica, térmica e luminosa. De acordo com a primeira lei da termodinâmica, a energia não pode ser criada nem destruída, mas, pelo contrário, transformada de uma forma para outra, sem ser depletada, o que representa um princípio básico no trabalho biológico. Em essência, essa lei demonstra o princípio imutável da conservação da energia, que se aplica aos sistemas tanto vivos quanto inanimados (McADLE, KACTH & KACTH, 2003).

A necessidade que os seres vivos têm de se alimentar periodicamente, representa a reposição dos estoques energéticos. Os alimentos ingeridos e absorvidos em forma de energia química são armazenados nas ligações dos macronutrientes, que serão transformadas em energia mecânica pelos músculos esqueléticos, quando contraídos, e subsequentemente, dissipada em calor (energia térmica) em decorrência da regulação do metabolismo corporal (McADLE, KACTH & KACTH, 2003).

Os macronutrientes encontrados nos alimentos são: proteínas, carboidratos e lipídios (gorduras), que tem a função construtora/reparadora, energética e protetora/reservatória, respectivamente. Quando nos alimentamos devemos distribuir as porções alimentares com mais de 50% de carboidratos, 30% de proteínas e menos de 20% de gorduras, para suprir as demandas metabólicas do organismo (GUEDES & GUEDES, 1998).

Neste sentido, a demanda energética diária está relacionada diretamente ao gasto energético (movimentos) e ao consumo de energia (alimentação).

Quando uma criança gasta mais energia do que consome, exerce um balanço energético negativo, terminando o dia em déficit energético, recrutando, então, o reservatório de energia (gorduras) para suprir as demandas. Porém, o inverso é verdadeiro, já que quando uma criança consome mais energia do que gasta, exerce um balanço energético positivo, o que significa que terminou o dia com crédito, e o organismo não desperdiça, e sim estoca energia em forma de glicogênio (muscular e hepático) e gorduras. Em ambos os casos, se a situação perdurar por um período muito longo, pode levar a criança para um estado de desnutrição ou de obesidade, respectivamente (PETROSKI, 2005; GUEDES & GUEDES, 1998).

Nas aulas de Educação Física, o aluno corre em diversas velocidades e tempos, salta, puxa, agarra e lança, entre outros movimentos corporais, promovendo um gasto energético de acordo com a intensidade e duração dos exercícios físicos executados.

O corpo humano possui, basicamente, três sistemas geradores de energia, sendo que nunca são utilizados com exclusividade e sim simultaneamente, com a predominância de um deles. De acordo com McAdele, Kacth & Kacth (2003); Wilomre & Costill (2001); Pereira & Souza Júnior (2007) estes sistemas são:

3.2. Sistema ATP-CP

Energia imediata liberada para todo início de exercício, mas, com utilização máxima em exercícios de curta duração e alta intensidade, como uma corrida de 100m, uma natação de 25m ou o levantamento de um peso. Nas aulas de Educação Física observa-se a utilização deste sistema energético nas corridas com duração menor que 12 segundos, nos saltos, na força aplicada no cabo de guerra, no lançamento da bola numa queimada, no *jump* do basquete, na cortada do vôlei ou no chute do futebol, entre outros movimentos;

3.3. Sistema Anaeróbio (energia em curto prazo)

Com a continuidade do exercício, além dos 12 segundos médios, logicamente com uma intensidade um pouco menor, o organismo necessita metabolizar um substrato para gerar energia a ser consumida. Neste caso, o corpo utiliza-se da quebra da glicose para produzir ATP. Porém, o oxigênio é insuficiente para suprir as necessidades metabólicas devido à intensidade do exercício. A energia para fosforilar o ATP durante o exercício intenso deriva principalmente do glicogênio muscular, armazenado através da glicólise anaeróbia, com a subsequente formação de lactato. Esse sistema tem baixa produção energética, o que resulta em alta intensidade e curta duração. Os exercícios característicos deste sistema são os 400m de corrida, 100m da natação, a musculação. Nas aulas de Educação Física podem ser exemplificados os exercícios com duração entre 40 a 180 segundos, o que na prática representa as corridas com estafetas, corridas curtas no futebol, movimentação no futsal, brincadeiras que apresentam intervalos (intermitentes);

3.4. Sistema Aeróbio (energia em longo prazo)

Este sistema tem como características básicas exercícios contínuos, de baixa intensidade e longa duração, o que requer um suporte energético maior. Os substratos utilizados como fontes de energia são os carboidratos, gorduras e proteínas, sendo as gorduras o macronutriente com maior produção, enquanto a proteína o pior. A intensidade do exercício baixo possibilita o suprimento necessário de oxigênio de acordo com a necessidade metabólica do organismo. No início do exercício físico o organismo trabalha com déficit de oxigênio, o que significa que a demanda metabólica é maior que o consumo de oxigênio. Porém, o organismo trabalha na busca de um estado estável, entre a demanda e o consumo de oxigênio, aumentando a captação de oxigênio pulmonar, aumentando os batimentos cardíacos até atingir um platô (equilíbrio) entre a energia de que os músculos ativos precisam e a produção de ATP no metabolismo aeróbio. Os exercícios aeróbios compreendem a maratona, a corrida de rua, o jogo

de futebol, o triatlon. Nas aulas de Educação Física pode-se observar que quase todas as brincadeiras e jogos utilizam o sistema aeróbio, com predominância dos exercícios físicos com duração contínua maior do que cinco minutos, visto que esse sistema energético é o mais utilizado pelas crianças, inconscientemente.

O restabelecimento energético (recuperação) ocorre de acordo com o sistema energético predominantemente utilizado durante a prática do exercício físico. No caso do sistema ATP-CP, a recuperação completa do sistema deve ocorrer em repouso absoluto e dentro de 5 minutos todos os estoques estarão restabelecidos. Já no sistema anaeróbio láctico o processo de recuperação se dará pelo componente rápido e lento de oxigênio, para restabelecer o estado de repouso do organismo e eliminar as toxicidades das substâncias liberadas no período de esforço, principalmente na eliminação do lactato produzido ou na sua conversão em glicose (ciclo de cori). Neste sistema, a alimentação não tem influência direta, e num período médio de 24 horas a capacidade do sistema já estará restabelecida em quase 100%. No sistema aeróbio, os componentes rápidos e lentos também serão acionados com os mesmos objetivos e, com uma eficiência melhor, visto que, a intensidade aplicada nos exercícios é constante, o que gera um esforço num estado estável. A alimentação deverá ser rica em carboidratos e num período de 48 horas a capacidade energética do sistema já estará recuperada (POWER & HOWLEY, 2000).

4. Aspectos Hormonais

Em todas as fases da vida do ser humano, o funcionamento do seu organismo é controlado pelo Sistema Nervoso, através dos hormônios (Sistema Endócrino), influenciando-lhe: o comportamento, o desenvolvimento muscular, o nível de adiposidade, a reprodução, o metabolismo e algumas patologias. Os hormônios são substâncias químicas secretadas para os líquidos corporais internos por glândulas (uma célula ou grupos de

células), com funções de promover um efeito fisiológico de controle sobre as outras células do corpo (GUYTON & HALL, 2006).

Na idade escolar, a criança e os adolescentes passam por períodos de transformações nos aspectos fisiológicos, que transcendem os aspectos comportamentais. A transferência da fase de criança (pré-puberal) para a adolescência (puberal e pós-puberal) enseja mudanças significativas no corpo da menina e do menino, determinadas pelos hormônios sexuais (testosterona, estrogênio e progesterona) e do crescimento (GH) (BERNE & LEVY, 2000).

Levando-se em conta os aspectos fisiológicos, as crianças, até a idade pré-puberal, devem ser tratadas com igualdade entre os sexos (masculino e feminino), no que diz respeito à capacidade física e ao desempenho motor, visto que nessa fase da vida os hormônios sexuais que promovem a diferença entre homem e mulher, ainda não estão sendo secretados (GUYTON & HALL, 2006; BERNE & LEVY, 2000).

O GH é responsável por estimular o crescimento e o desenvolvimento somáticos pós natais e ajuda a manter a massa corporal magra e a massa óssea normal em adultos. As secreções deste hormônio ocorrem por toda a vida do ser humano, sendo que o seu pico maior é durante a mudança da fase infantil para a puberdade (BERNE & LEVY, 2000).

Durante a puberdade os pulsos de secreção diária do GH correlacionam-se com o ritmo de crescimento da altura (estatura). Desta forma, a estatura final dos seres humanos pode ser determinada, em parte, por sua capacidade de secretar o GH (BERNE & LEVY, 2000).

Além de ser responsável pelo crescimento ósseo e muscular, o GH também age sobre os efeitos do metabolismo das proteínas (maior síntese das proteínas e menor catabolismo), dos carboidratos (diminuição do uso energético da glicose) e das gorduras (estimula o aumento da lipólise como fonte de energia) e atua também estimulando glândulas-alvo como a tireóide, o córtex adrenal, os ovários, os testículos e as glândulas mamárias (GUYTON & HALL, 2006).

O processo de transição da fase infantil para a adolescência é marcada pela secreção dos hormônios sexuais (hormônios esteróides), que compreendem o hormônio masculino (testosterona), que estimula o desenvolvimento e a maturação do aparelho reprodutor, além de promover as características secundárias masculinas, e os hormônios femininos (progesterona e estrogênios), com as mesmas funções de desenvolvimento e maturação do aparelho reprodutor e características secundárias femininas (AIRES, 1999).

A maturação sexual ou biológica compreende o amadurecimento das características sexuais secundárias individuais, sendo no homem o aumento da massa muscular, dos pelos corporais, dos pelos pubianos e da genitália, e na mulher o crescimento dos seios, dos pelos pubianos e ausência ou quantidade mínima de pelos corporais.

O crescimento, o desenvolvimento e a maturação são processos complexos que levam, no ser humano, cerca de 20 anos antes de se completarem. O crescimento diz respeito a mudanças no tamanho do indivíduo, considerando o corpo como um todo ou partes dele; o desenvolvimento abrange as alterações nas funções orgânicas; e a maturação, como talvez já tenha sido possível inferir, relaciona-se às variações na velocidade e no tempo em que o indivíduo atinge a maturidade biológica. Como mencionado por Tse et al. (1989), o crescimento, nos primeiros anos de vida, é grandemente dependente da nutrição; na idade pré-escolar, particularmente dependente da quantidade de hormônio de crescimento; e na puberdade, resultante da integração entre a ação do hormônio de crescimento e os esteróides sexuais.

A puberdade é a terceira fase de crescimento somático acelerado, depois da fase intrauterina e de um pequeno crescimento acelerado na infância (entre 6 e 8 anos de idade), também chamado de crescimento intermediário (BUTLER et al., 1990; GASSER et al., 1985; 1991; MOLINARI et al., 1980). Na puberdade, o crescimento em estatura chega a 12 e 14 cm/ano em meninas e meninos, respectivamente, sendo que as

primeiras amadurecem em torno de dois anos mais cedo (EVELETH & TANNER, 1990).

As características sexuais primárias são aquelas relacionadas diretamente com a reprodução. Nas meninas, dizem respeito ao desenvolvimento dos ovários, do útero e da vagina; nos meninos, ao desenvolvimento dos testículos, próstata e produção de esperma. As características sexuais secundárias são as ligadas ao dimorfismo sexual externo, isto é, o desenvolvimento dos seios, pênis, pelos faciais, pelos pubianos e modificação da voz (EVELETH & TANNER, 1990).

Os estudos de maturação tendem a se concentrar nas características sexuais secundárias, devido à impossibilidade de determinação do nível de desenvolvimento dos órgãos sexuais internos. Reynolds & Wine (1948; 1951) foram uns dos primeiros autores a estabelecer estágios de maturação de características sexuais secundárias. Como mencionado por Roche et al. (1983), a popularização da avaliação da maturação sexual deveu-se, contudo, a Tanner (1962), que elaborou um sistema de fotografias para a determinação dos estágios de desenvolvimento dos pelos pubianos para ambos os sexos (estágios de PP1 a PP6), de desenvolvimento mamário para meninas (estágios de M1 a M5) e de desenvolvimento dos genitais para meninos (estágios de G1 a G5). O fato de as fotos apresentadas por Tanner (1962) serem em preto-e-branco representa uma dificuldade na avaliação dos diferentes estágios das características sexuais. As pranchas coloridas publicadas por Van Wieringen et al. (1971) constituem uma alternativa, pois nelas ficam mais visíveis os pelos pubianos nos estágios iniciais (PP1 e PP2) e os genitais nos estágios G2 e G4, onde a coloração do escroto deve ser considerada. Além das características sexuais secundárias acima discutidas, pode-se observar também a presença ou não de pelos axilares em ambos os sexos, a presença de pelos faciais, mudança de voz, volume dos testículos, bem como a oigarca (primeira ejaculação) nos meninos e a menarca (primeira menstruação) nas meninas. A seqüência das mudanças maturacionais durante a puberdade é predizível e progres-

siva, estando o seu início relacionado a fatores genéticos e ambientais (EVELETH & TANNER, 1990).

Analisando dados de dobras cutâneas de um grupo de 543 adolescentes, Hegg & Hegg (1980) relataram que meninas com menarca (púberes) possuíam valores de dobras cutâneas significativamente maiores que as não púberes.

A tendência de redução da idade de menarca é um fenômeno universal, que vem sendo observado tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. Este fenômeno chamado de tendência secular parece dever-se a melhorias nas condições sanitárias, alimentares e habitacionais, bem como ao controle mais efetivo de doenças (LINHARES et al. 2009).

É difícil comparar valores de idade de menarca entre populações devido a uma série de fatores, tais como: metodologia utilizada, ano de realização da pesquisa, condições climáticas, altitude, nível socioeconômico da região estudada; além da própria natureza da investigação (se transversal ou longitudinal) (DUARTE, 1993).

No que diz a respeito ao treinamento físico para crianças e adolescentes, segundo Benjamim & Glow (2003) o treinamento para indivíduos nesta fase deve ser planejado, considerando-se as etapas de desenvolvimento fisiológico natural, a saber: idade pré escolar, primeira infância escolar, primeira fase puberal ou pubescência, segunda fase puberal ou adolescência.

Neste processo de maturação verifica-se variação nos efeitos fisiológicos (crescimento e desenvolvimento) para indivíduos da mesma idade cronológica. Essa divergência entre maturação e idade cronológica é mais pronunciada quando se comparam meninos em estágios puberais constantes. Porém, a idade cronológica deve ser observada como indicador importante na caracterização de mudanças corporais, mas não a causa e o elemento principal. Isto indica que as atividades relacionadas às habilidades motoras e capacidade física das crianças/adolescentes devem ser ob-

servadas também, bem como o seu desenvolvimento (maturação) sexual, visto que, se analisar somente a idade cronológica pode-se estar cometendo erros metodológicos no processo ensino-aprendizagem (BENJAMIM & GLOW, 2003).

Macedo e Fernandes Filho (2003), em trabalho desenvolvido sobre a análise do desenvolvimento puberal por meio das características sexuais secundárias, observaram substantiva relação entre desenvolvimento atlético e maturação sexual. Nos Estados Unidos da América a “*American Academy of Pediatrics* e a *American Orthopedics Society of Sport Medicine*” recomendam avaliar os estágios maturacionais antes do treinamento de força em adolescentes, como método de segurança diante das lesões musculoesqueléticas (BENJAMIM & GLOW, 2003).

Ainda dentro do sistema endócrino, outro aspecto importante para a intervenção dos professores de Educação Física, junto aos alunos, é o conhecimento do comportamento dos hormônios metabólicos (insulina e glucagon), e suas influências decorrentes da prática do exercício físico.

Como já foi citado neste capítulo, a criança, ao se movimentar, está utilizando energia para promover o movimento das proteínas contráteis, actina e miosina, assim realizando as contrações musculares. Neste processo metabólico, os hormônios secretados pelo pâncreas, insulina e glucagon, têm a função de regular os níveis de glicose (fonte de energia) na corrente sanguínea. A insulina tem a função hipoglicêmica, promovendo o transporte da glicose para dentro da célula, o que resulta em fonte de energia. O glucagon tem ação hiperglicemiante, pois promove o aumento dos níveis de glicose na corrente sanguínea, através da ação da quebra do glicogênio hepático (glicogenólise), ou pela via da quebra de substratos como as gorduras e as proteínas (gliconeogénólise). Ambos, em condições normais, trabalham mantendo a estabilidade do nível glicêmico (PEREIRA & SOUZA JÚNIOR, 2007).

Na escola, o professor de Educação Física deve esmerar-se na promoção de uma educação para um estilo de vida saudável, a partir de análises dos aspectos nutricionais dos alunos em relação, principalmente, às

refeições diárias realizadas, para que se evite um processo hipoglicêmico. Isto será efetivado através da dialogicidade com professores, gestores e pais. Esta é uma questão de não pouca importância, pois se as crianças não se alimentarem e irem para a aula de Educação Física, ao realizarem exercícios corporais, suas células musculares vão necessitar de energia e o primeiro substrato a ser utilizado é a glicose, devido ao seu metabolismo facilitado. Conseqüentemente, a insulina irá transportar esta molécula para dentro da célula, o que pode provocar uma hipoglicemia e levar o aluno a uma síncope (PEREIRA & SOUZA JÚNIOR, 2007).

Outra questão que o professor deve abordar, inclusive junto aos pais, é o perigo ofertado pelo diabetes mellitus tipo I (diabetes juvenil), enfermidade que é provocada pela baixa ou ausência na produção de insulina por parte do pâncreas, levando a um transporte insuficiente da glicose para dentro da célula, o que gera uma instabilidade do nível glicêmico. O não controle deste nível pode acarretar a hiper ou hipoglicemia e, com a piora do quadro clínico, o estado de coma e morte (GUYTON & HALL, 2006, AIRES, 1999).

O controle do diabetes juvenil é feito através da administração de insulina via exógena (intramuscular). Neste caso, o professor deve ter o conhecimento do horário dessa administração, para que o exercício físico não altere o processo de absorção da insulina pelo organismo e não promova quadros clínicos indesejáveis (hipoglicemia), que podem colocar em risco a vida da criança.

Também outra questão importante, que não pode estar ausente das preocupações do professor de Educação Física, é o sobrepeso e a obesidade infantil, que tem aumentado significativamente nas últimas décadas. Segundo autores como Brasil et al (2007), Terres et al (2003), Vasconcelos e Silva (2003), Castro et al (2000) e Salles et al (2000), o sobrepeso e a obesidade infantil atingem uma média de 20% das crianças do Brasil, nas diversas regiões do país. Vasconcelos et al (2008) alertam que crianças e adolescentes sedentários, associados a fatores importantes como características da puberdade, histórico familiar de doenças coronarianas e adesão

ao tabagismo, apresentam quadros de hipercolesterolemia e hipertriglicé-
rimia e valores limítrofes ou aumentados para pressões arteriais sistólica
e diastólica. No que diz respeito a estas últimas considerações que aqui
fizemos, em síntese pode ser dito que, o professor de Educação Física
deve estar atento para os fatores de risco relacionados às doenças cardio-
vasculares, à obesidade, aos níveis de lipídios (colesterol, triglicérides), ao
diabetes mellitus tipo I e à hipertensão arterial.

Considerações Finais

Os tempos modernos trouxeram para o ser humano uma maior
qualidade sanitária e um maior aporte nutricional. Estas melhorias de-
terminaram a ascensão da expectativa de vida e o aumento da estatura
média das novas gerações. Mas, ao mesmo tempo em que a humanidade
melhorou a sua qualidade de vida, por outro lado, desfrutou e desfruta
ativamente de todos os benefícios da tecnologia, ao ponto de colocar a
sua saúde em risco, visto que, por mais que os tratamentos clínicos, os
exames laboratoriais, os medicamentos tenham avançado através dos co-
nhecimentos científicos, os números epidemiológicos das doenças dege-
nerativas aumentaram.

Os exercícios físicos regulares passam a ser de suma importância no
cotidiano das pessoas, principalmente das crianças, visto que o sedentaris-
mo associado à má alimentação têm proporcionado o aumento do peso
corporal, comprometendo a saúde desta população.

Com as mais diversas transformações da sociedade ao longo do
tempo, bem como com a imensidão de conhecimentos adquiridos pela
ciência, determinando o avanço tecnológico e a diminuição dos movimen-
tos corporais, o organismo do ser humano pede socorro.

Os corpos são residências e traduzem as características sensíveis,
fisiológicas, sociais, culturais e outras dos seres humanos durante o pro-
cesso vital. “Essa complexidade revela-se no corpo em movimento por
meio de diálogo entre essas características, de modo individual e coletivo,

indicando-nos a diversidade humana” (GAIO & PORTO in De MARCO 2008, p.10). Para Nóbrega (2005, p 63) o corpo se manifesta na diversidade, relacionando-se, envolvendo-se com o mundo fisiológico e o mundo cultural e desprezando, acabando com o dualismo entre níveis físicos e psíquicos.

Atualmente, falar, discutir, pesquisar o movimento nas mais variadas manifestações corporais é algo indispensável. É através do corpo que descobrimos nossas limitações e possibilidades.

No âmbito escolar, a Educação Física deverá estudar, abordar, ensinar as manifestações da cultura corporal, bem como os efeitos e as adaptações fisiológicas decorrentes do exercício físico e do treinamento, num processo de ensino e aprendizagem direcionado, principalmente, para a formação do cidadão crítico e autônomo.

A Fisiologia do Exercício – bem fundamentada e pesquisada - deve estar no rol de conhecimentos básicos do professor de Educação Física. Neste posicionamento, me fundamento e referencio na própria Fisiologia do Exercício, para demonstrar o quanto esse conhecimento é importante para o professor de Educação Física, porque o comportamento, as reações, as manifestações, as destrezas, as habilidades e as inteligências são decorrentes, em considerável medida, do funcionamento corpóreo, no próprio contexto das aulas. Com isso, defendo a tese de que o professor de Educação Física deve se fundamentar equilibradamente em termos de conhecimentos, de forma que os saberes sobre a cultura, a filosofia e a sociedade sejam tão importantes quanto a fisiologia. Com este perfil equilibrado de conhecimentos, penso que o professor de Educação Física apresenta-se como um legítimo educador.

Baseadas nestes saberes, as aulas de Educação Física devem se tornar de suma importância para promover a educação para uma vida saudável. As ações do professor de Educação Física deverão acontecer mediante a interação dos conhecimentos científicos e a materialização da prática. Neste contexto, os benefícios das práticas físicas deverão ser ressaltados, visando a construir uma sociedade futura mais afeita aos exercícios regu-

lares, menos propensa ao sedentarismo e portanto mais imune aos seus males.

Importante mencionar que o professor de Educação Física não pode deixar de participar da elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola, bem como deixar de ter o devido zelo com o seu planejamento, sempre visando a propiciar a todos os alunos oportunidades de vivência das práticas físicas, sem distinção de habilidade, aptidão, sexo ou etnia, criando um espaço democrático e de descoberta para explorar as possibilidades e potencialidades de cada um, interagindo com as diferenças e estimulando a criatividade e o respeito. Pensamos ser este o perfil do professor de Educação Física, para educar a nova sociedade que se apresenta. Um docente que compreende o ser humano em termos relacionais, inserido na cultura de seu tempo, mas um ser humano cujas características fisiológicas não podem ser relegadas a segundo plano, ou tampouco negadas. Dentre outros saberes, a Fisiologia do Exercício é um conhecimento indispensável para o professor de Educação Física, dadas as características predominantes de suas aulas, que explicitam o ser humano cultural em plena prática corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, M. M. *Fisiologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. RJ 1999.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BENJAMIN HJ, GLOW K. M. *Strength training for children and adolescents*. Phys Sports-med, 2003, p. 31, 23-33.

BERNE, R.M. & LEVY, M. N. *Princípios da fisiologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2000.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRAID, L. M. C. *Educação física na escola: uma proposta de renovação*. RBPS: 2003; 16, 1/2, p. 54-58.

- BRASIL, L. M. P.; FISBERG, M. & MARANHÃO, H. S. Excesso de peso de estudantes em região do nordeste brasileiro: contraste entre as redes pública e privada. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.* Recife, 7, 4, p. 405-412, out./dez. 2007.
- BUTLER, G. E.; McKIE, M. & RATCLIFFE, S. G., The cyclical nature of prepubertal growth. *Annals of Human Biology*, 17, p. 177-198, 1990.
- CASTRO, I. R. R et. al. Perfil nutricional dos alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO OBESIDADE E ANEMIA CARENICIAL NA ADOLESCÊNCIA. *Anais...* São Paulo: Instituto Danone; 2000, p. 232. [resumo]
- DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.
- DE MARCO, A. (org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. 2. ed. Campinas: Editora Papirus, 2008.
- DUARTE, M. F. S. Maturação física: uma revisão da literatura com especial atenção à criança brasileira. *Cad. Saúde Públ.*, 1993, 9, supl. 1, p. 71-84.
- EVELETH, P. B. & TANNER, J. M. *World-wide variation in human growth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GAIO R. & PORTO E. *Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças*. In: DE MARCO A (org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. 2 ed. Campinas: Editora Papirus, 2008.
- GALLAHUE, D. L. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Editora Phorte, 2001.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GASSER, T. et. al. An analysis of the mid-growth and adolescent spurts of height based on acceleration. *Annals of Human Biology*, 12, p. 129-148, 1985.
- GOLIN, C. H., PACHECO NETO, M.; MOREIRA, W.W. (org.). *Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções*. Dourados: Seriema Indústria Gráfica e Editora Ltda, 2008.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. *Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes do município de Londrina – PR*. Brasil: Motriz, 4, 1, p. 18-25.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. *Tratado de fisiologia médica*. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2006.

KREBS, R.J. *Da estimulação à especialização*: primeiro esboço de uma teoria da especialização motora. Editora Kinesis, v. 9, 1992.

LINHARES, R. V. et al. *Efeitos da maturação sexual na composição corporal, nos dermatoglífos, no somatótipo e nas qualidades físicas básicas de adolescentes*. Arq. Brás. Endocrinol. Metab, 2009, 53, 1.

LOTUFO, P. A. Mortalidade precoce por doenças do coração no Brasil: comparação com outros países. *Arq. Brás. Cardiol*, 1998, 70, p. 321-25.

MACÊDO, M. M.; FERNANDES FILHO, J. *Estudo das características dermatoglíficas, somatotípicas e das qualidades físicas básicas nos diversos estágios de maturação sexual*. Fit Perf J., vol. 2, p. 315-20, 2003.

McARDLE, W. D., KATCH, F. I. & KATCH, V. L. *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

MEDINA, João Paulo S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas: Papirus, 1987.

MOLINARI, L.; LARGO, R. H.; PRADER, A. Analysis of the growth spurt at age seven (mid-growth spurt). *Helvetica Paediatrica Acta*, 1980, 35, p. 325-334.

MORAES, L. C. História da Educação Física. *Jornal Material Extra*, 1º e 2º ano. Disponível em: <www.cursointellectus.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2009.

NÓBREGA, T.P. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

PACHECO NETO, M. *Motricidade e corporeidade no Brasil colonial: bandeirantes, índios e jesuítas*. Dourados: Seriem Indústria Gráfica e Editora Ltda., 2008.

PEREIRA, B.; SOUZA JÚNIOR T. P. *Metabolismo celular e exercício físico: aspectos bioquímicos e nutricionais*. 2. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

PETROSKI, E. L. *Antropometria: técnicas e padronizações*. Porto Alegre: Palloti, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

POWERS, S. K. & HOWLEY, E. T. *Fisiologia do exercício*. São Paulo: Editora Manole, 2000.

ROCHE, A.F.; TYLESHEVSKI, F.; ROGERS, E. Non-invasive measurements of physical maturity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, p. 364-371, 1983.

SALLES, R. K; KAZAPI, I. A. M., DI PIETRO, P. F. Ocorrência de obesidade em adolescentes da rede de ensino do município de Florianópolis. In: SIMPÓSIO OBESIDADE E ANEMIA CARENCIAL NA ADOLESCÊNCIA. *Anais...* São Paulo: Instituto Danone, 2000, p. 235. [resumo].

TANI, G. Processo adaptativo em aprendizagem motora: o papel da variabilidade. *Rev. Paul. Educ. Fís.* São Paulo, Supl. 3, p. 55-61, 2000.

_____. et al. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. *Rev. Paul. Educ. Fís.* São Paulo, v. 18, p. 55-72, 2004.

TERRES, N. G. et. al. Prevalência e fatores associados ao sobrepeso e à obesidade em adolescentes. *Rev Saúde Pública*, 40, p. 627-33, 2006.

TSE, W. Y.; HINDMARSH, P. C.; BROOK, C. G. D. The infancy-childhood puberty model of growth: clinical aspects. *Acta Paediatrica Scandinavica*, 356 (suppl.), p. 38-45, 1989.

VASCONCELOS, V. L., SILVA, G. A. P. Prevalências de sobrepeso e obesidade em adolescentes masculinos, no Nordeste do Brasil – 1980-2000. *Cad Saúde Pública*, 19, p. 445-51, 2003.

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L. *Fisiologia do esporte e do exercício*. 2 ed. São Paulo: Editora Manole, 2001.



Capítulo VII

A CORPOREIDADE DO CEGO: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Eline Porto
Eduardo de Paula Azzini

1. A pessoa com deficiência visual: que corpo é esse?

Ser humano – ao escrever esse termo são despertadas em nós várias indagações a respeito das inúmeras possibilidades que temos para refletir, pesquisar, acreditar, atuar com e sobre ele no mundo. Em nossas reflexões, o ser humano é compreendido como corpo único e indivisível, em que suas composições biológica, afetiva, social e cognitiva formam um complexo sistema organizado, a fim de mantê-lo vivo e presente no mundo.

Diante desta concepção, nos deparamos com muitas dúvidas, perguntas, afirmações e constatações, as quais apresentam diferenças marcantes.

Ser humano é ser e estar no mundo pelo corpo que se movimenta no espaço e no tempo, isto é, o corpo habitando o mundo. Merleau-Ponty (1994, p. 149) diz: “Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas”.

Ser corpo e estar no mundo com alguma particularidade denominada de especial, como a deficiência visual, causa nos outros seres humanos, que não a possuem, espanto, dúvida, medo, curiosidade, piedade e outros diversos sentimentos. Reconhecemos como natural essa forma de perceber o outro, pois, tudo o que é novo e diferente do habitual gera, predomi-

nantemente, estranheza. Estamos acostumados aos padrões estabelecidos como sendo as formas possíveis de poder ser e viver, usufruindo de tudo o que o mundo oferece. Estar fora destas formatações é ter e ser problema em todas as instâncias do mundo vivido. É assim que muitos pensam e agem, nas suas relações com o outro.

Ao estar com uma pessoa com deficiência visual, inúmeras vezes pensamos e agimos como se ela fosse um corpo sem vida própria, um corpo que vive apenas por sua composição biológica, um corpo reduzido a um objeto defeituoso. Lusseyran (1983) comenta que uma pessoa com deficiência visual, na maioria das vezes é considerada inválida, incapacitada, não é ouvida e nem levada em consideração, mas recebe ajuda e compaixão. Muita gente prefere ouvi-la lastimar-se e censurar-se por ser diferente, do que ouvi-la contar sobre suas experiências positivas e sobre o mundo o qual vive e traz dentro de si.

Nós videntes, devemos nos esforçar para acreditar que as pessoas com deficiência visual são seres humanos como nós, presentes no mundo. Somos todos, sem exceção, corpos em movimento constante no espaço e no tempo, seres sensíveis e capazes de perceber e agir nas mais diversas situações, por mais inusitadas que elas possam parecer.

Para nós videntes, é difícil estar numa situação contrária às pessoas com deficiência visual e entendê-las, pelo fato da visão ser para nós a fonte mais poderosa de informações que o corpo nos traz. A visão nos revela o espaço, as formas, as qualidades dos objetos e a imanência da natureza, permitindo-nos conhecer infinitas coisas ao mesmo tempo. Portanto, não tê-la não significa não poder viver tudo isso. Lusseyran (1983, p.12) declara que a visão:

É uma ferramenta muito preciosa, e os cegos que são privados dela sofrem uma grave perda. Contudo, é apenas uma ferramenta e, por isso, pode ser substituída. Nisto, certamente, reside uma das maiores riquezas de nossas possibilidades de conhecimento sensorial: não há uma ferramenta que seja única e insubstituível. Cada sentido pode tomar o lugar de outro, se for usado em sua totalidade.

A pessoa com deficiência visual, quando é estimulada e tratada como um corpo sensível e presente, desenvolve os outros sentidos mais eficientemente, ficando em condições de perceber o mundo ao seu redor pelas minúcias existentes no tempo e no espaço, como o cheiro das coisas, o fluxo e a temperatura do ar, os sons e suas nuances, entre outras sensações e percepções. Isto é, a pessoa com deficiência visual, pela necessidade de se comunicar, possui uma sensibilidade mais apurada para sentir, através de sua visão interior, o que o mundo lhe comunica:

A sombra de uma árvore no caminho não constitui apenas um fenômeno visual. É também audível. O carvalho, o choupo, a noqueira têm seus níveis específicos de som. Penetra-se na tonalidade de um plátano como se penetra numa sala. Reconhece-se nisto uma certa ordem do espaço, zonas de tensão e zonas de livre passagem. A mesma coisa é válida para um muro ou toda uma paisagem (LUSSEYRAN, 1983, p. 20).

Na obra *Memória do Brasil*, Evgen Bavcar (2003), ao discutir sobre o significado do ver declara que ele vê com a audição, com o tato e com todos os outros sentidos, enfim, com o corpo todo que, ao possibilitar-lhe a percepção do invisível, permite-lhe compreender e entender o mundo. As palavras de quem o acompanha fazem seu pensamento construir as imagens do mundo ao seu redor. As sutilezas do espaço e do tempo são percebidas e apreciadas pela sua forma própria de enxergar, a qual foi criada a partir dos pensamentos construídos pela sua visibilidade interior.

Parece complexo, para nós videntes, compreendermos como isso acontece, diante da racionalidade e da lógica das situações, as quais envolvem nossa capacidade de enxergar apenas as imagens captadas com os olhos. Perceber e se relacionar com o mundo não se resume apenas aos sinais diretos que o cérebro recebe da visão, pois o organismo se modifica ativamente pelo fato do corpo todo estar sempre buscando a manutenção de um estado de equilíbrio, para garantir as interações necessárias à sobrevivência (PORTO, 2005).

Lusseyran (1983) chama a nossa atenção para tomarmos muito cuidado com o poder atribuído à visão, pela forma que ele é usado na condução da percepção do mundo. Não devemos nos esquecer, nem mesmo nos privar de descobrirmos, junto com as pessoas que não veem com os olhos, as outras formas de percepção e imagens percebidas. O autor sugere que todos, cegos e videntes, se reúnam, se relacionem entre si e com o mundo, comparando o que veem a partir das duas grandiosas e diferentes experiências vividas por eles. Esse intercâmbio de pensamentos desvelaria os limites de ambos, fazendo surgir uma nova forma de ver e viver o mundo.

Para nós, pensar na pessoa com deficiência visual como um ser humano presente no mundo é acreditar na corporeidade, é respeitar suas diferenças, é aceitar suas limitações, é dar-lhe condições de participar junto, é reconhecê-la como um ser com potencial e com sensibilidade, é oferecer-lhe oportunidades para a superação, dialogando, refletindo e ouvindo suas indagações e sugestões. Num panorama onde reinam a piedade, a compaixão, os cuidados excessivos e a falta de diálogo, a pessoa com deficiência visual terá dificuldades em se desenvolver como um ser que sente e percebe o mundo pelos outros sentidos, que não a visão.

É complexo! Porém, encaramos como um desafio a tentativa de libertação das amarras da racionalidade do mundo, a partir das imagens vistas apenas com os olhos. Podemos afirmar que as experiências vividas com as pessoas com deficiência visual, certamente nos possibilitam ver e viver o mundo, vendo e ouvindo com muito mais sutileza as imagens e as vozes internas.

2. Uma experiência vivida com base na corporeidade do cego

Em Piracicaba, cidade do interior paulista, foi fundada, em agosto de 2005, a AVISTAR – Associação de Assistência aos Portadores de Necessidades Especiais – Visão, uma ONG que tinha como metas criar e desenvolver projetos voltados às pessoas com deficiência visual. Na época, a cidade não contava com nenhuma instituição que atendesse especifica-

mente essa população. Isto indicava que muitas destas pessoas viviam apenas em ambientes familiares, com pouquíssimas oportunidades de viver o mundo ao seu redor, o que dificultava ou até inviabilizava suas vivências sociais.

Nós, como professores dos cursos de graduação e mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba, optamos por fazer uma parceria com a AVISTAR, por intermédio de um projeto de extensão denominado “Atividades Motoras para Pessoas com Deficiência Visual”, o qual foi subvencionado pelo FAE/UNIMEP – fundo de Apoio à Extensão da UNIMEP – e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da mesma universidade.

A realidade das pessoas com deficiência visual em Piracicaba, nesse período, despertou em nós a vontade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, que viesse a atender algumas das necessidades delas, abrindo novos espaços de intervenção e diálogo com a sociedade em geral, tendo como base a área de conhecimento da Educação Física.

Iniciamos então a nossa proposta de trabalho juntamente com mais dois professores, Dr. Marcelo de Castro César, responsável pela área de avaliação física e exercícios de musculação, e Ms. Rodrigo Batagelo, professor de filosofia, responsável pelas discussões sociais, culturais e biopolíticas do projeto. A nossa participação se deu como idealizadora e coordenadora do mesmo, atuando de modo específico nas questões relacionadas à corporeidade dos participantes, buscando a vivência prática dessa temática. Contamos com três alunos bolsistas, os quais desenvolviam seus trabalhos conjuntamente, em quase todos os momentos do projeto, bem como com vários alunos voluntários, no decorrer dos dois anos das atividades.

Os objetivos do trabalho estavam centrados em:

- Propiciar condições para o aprimoramento das capacidades e potencialidades humanas, a partir de uma compreensão do ser humano enquanto corpo em movimento, conquistando e descobrindo a corporeidade, numa época em que as pessoas com deficiências estão sendo objeto

de novos pensamentos e ações sociais, políticas, religiosas, educacionais, econômicas e científicas.

- Valorizar e revelar a importância da atuação interdisciplinar para a compreensão e transformação de um determinado conjunto de relações culturais e sociais que permeiam a existência das pessoas com deficiência visual, vislumbrando a emancipação desses sujeitos, a partir do corpo em movimento.

- Elaborar, experimentar e estruturar propostas de intervenção adequadas à realidade dos locais e dos alunos, oferecendo novas e diferentes possibilidades de movimentos, bem como avaliar os efeitos dos exercícios físicos nos usuários.

- Promover a discussão sobre aspectos sociais, culturais e biopolíticos relacionados às pessoas com deficiências, estimulando a reflexão e ação com base na diversidade humana.

Os beneficiários participantes do projeto foram sete (7) pessoas com deficiência visual adquirida, frequentadores da AVISTAR, sendo todos adultos e de ambos os sexos. O mais novo contava com 24 anos de idade e o mais velho com 68 anos, o que tornava o grupo heterogêneo e com características individuais, anseios e experiências corporais bem distintas.

3. Procedimentos

3.1. As avaliações

Para podermos conhecer um pouco dos alunos/beneficiários, realizamos uma anamnese, a qual continha dados pessoais, como: nome, data de nascimento, endereço, quando, há quanto tempo e como adquiriu a perda visual, como se sentia sem enxergar, quais eram as expectativas com as nossas aulas, o que gostava e não gostava de fazer em relação ao movimento e alguns dados sobre as condições de saúde.

Mediante essa avaliação diagnóstica, conseguimos traçar um perfil da turma, visando a iniciar os nossos planos de trabalho. A turma era composta por alunos cegos totais que haviam perdido a visão há menos

de 10 anos, de idades variadas. Eles demonstraram grande interesse pelos exercícios de musculação. Alguns não gostavam de fazer exercícios, mas estavam se propondo a participar pelo convívio social. É importante mencionar que alguns dos alunos ainda não aceitavam a perda visual. Um deles quase não falava, não sorria, não se comunicava com os demais. Todos demonstraram uma grande curiosidade e disponibilidade para vir a conhecer o desconhecido que começaria a ser trabalhado com o nosso projeto: o corpo em movimento.

Foram realizadas avaliações clínicas no início e no final do projeto. Avaliação da composição corporal e da aptidão cardiorrespiratória em todos os participantes inscritos, no Laboratório de Avaliação Antropométrica e do Esforço Físico do Curso de Educação Física da UNIMEP. A avaliação clínica consistiu em anamnese, exame físico e teste cardiopulmonar, realizada por médico especialista em Medicina do Esporte. Para a composição corporal foi medida a estatura e a massa corporal, calculando-se o índice de massa corporal (IMC) e o percentual de gordura e, por fim, a avaliação cardiorrespiratória, em que os usuários foram submetidos a teste cardiopulmonar, em laboratório climatizado, sobre uma esteira rolante computadorizada ou em cicloergômetro. Foi realizado também o eletrocardiograma com os alunos em repouso, e durante o teste ocorreu monitorização e registros eletrocardiográficos, sob o respaldo e o cuidado da aferição da pressão arterial antes e durante o teste. Estas avaliações seguiram metodologias próprias de pesquisa, as quais estão relatadas no Relatório Final do Projeto, entregue ao FAE/UNIMEP, em agosto de 2008.

As avaliações clínicas forneceram-nos informações importantíssimas para o transcurso das aulas e para encaminhamentos de alguns alunos a médicos especialistas, visando à aprovação e ao acompanhamento durante os trabalhos. Isso ocorreu devido aos exames clínicos de alguns alunos mostrarem resultados com algumas limitações para a prática do exercício físico, por causa de doenças crônicas.

Outro momento avaliativo ocorreu no primeiro mês de trabalho, quando detectamos grande déficit no desempenho motor de todos os alu-

nos. As habilidades motoras e as capacidades físicas estavam demasiadamente comprometidas. Este foi um dado que nos despertou atenção, pelo fato deles terem perdido a visão na idade adulta, o que indica que até então eram pessoas que possuíam uma vida comum, como qualquer outro ser humano. Após esta constatação avaliamos que, a população atendida por nós, depois de adquirir a deficiência visual, se tornou sedentária, acarretando os déficits apresentados.

De maneira geral, os alunos se moviam de forma contida, ou seja, com muito receio de se locomover, bem como, de qualquer evento que pudesse lhes causar algum tipo de acidente. Apresentavam uma postura corporal descompensada, como a cabeça inclinada demasiadamente para baixo. Isso mostrou-nos que deveríamos atuar, diretamente, na locomoção e na consciência corporal.

A partir dessas avaliações, elaboramos o plano de trabalho, a priori, para um semestre, não perdendo de vista os objetivos gerais do projeto e traçando objetivos específicos para cada encontro/aula. Os planos de trabalho subsequentes foram sendo elaborados à medida em que íamos avaliando os resultados diários, bem como reconhecendo as próximas necessidades a serem atendidas de cada aluno, individualmente, e do grupo como um todo.

3.2. Os encontros

Os encontros aconteciam duas vezes por semana, com duração de duas horas. Eram realizados na Academia Águila, também parceira deste projeto, entre outros locais escolhidos pelos alunos. Este tempo de aula era dividido em duas partes: sendo a primeira hora voltada à prática da musculação. Foi desenvolvido um programa de alongamento e exercícios aeróbios em esteiras e bicicletas ergométricas, por cerca de 20 minutos, passando depois para os 30 minutos dos aparelhos de musculação, trabalhando cada grupo muscular com pesos determinados individualmente. Todos os dias, antes do início dos trabalhos, eram aferidas a pressão arterial e a frequência cardíaca de todos os alunos, devido a alguns deles

apresentarem hipertensão arterial, entre outros problemas de saúde, os quais deveriam ser monitorados devido ao esforço físico.

Os exercícios de musculação focavam a melhoria das condições musculares e das capacidades cardiorrespiratórias dos alunos. Inicialmente, foi realizado um trabalho de força para os grupos musculares dos membros inferiores, sendo que a posteriori, foram inseridos exercícios para os membros superiores, os quais deveriam propiciar aos alunos uma melhoria da musculatura e do desempenho físico, oferecendo melhores condições para o aprimoramento das capacidades físicas e habilidades motoras, de uma forma geral.

No segundo momento da aula eram ministradas propostas de atividades, as quais tinham como meta melhorar as habilidades motoras, as capacidades físicas, a consciência corporal, a percepção e orientação espacial e temporal, os sons e o ritmo, a relação consigo próprio, com o outro, com objetos e com o ambiente, tudo isso vinculado aos princípios da corporeidade, apontados no início deste texto, ou como explicita Porpino (2009):

[...] é possível entender o corpo como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a Corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa, restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos (p.63).

Viver o corpo em movimento é dar ao ser humano possibilidades de conhecer a si próprio e ao outro no tempo e espaço, coexistindo com o ser sensível e racional, de modo individual e coletivo. Desta forma, o corpo se mostra indivisível e presente nos sujeitos existencializados no mundo, ou seja, nas aulas vividas.

Todos os exercícios eram previamente elaborados pelos alunos/bolsistas, junto com a professora coordenadora, a fim de analisarmos as

diferentes situações vividas pelo grupo e escolhermos as atividades mais adequadas para cada aula a ser ministrada. Desta forma, conseguíamos atender quase todas as necessidades individuais e coletivas, tanto dos alunos cegos como dos alunos/bolsistas.

Doravante, ressaltaremos alguns pontos, os quais permeavam as nossas discussões e, posteriormente, as nossas ações cotidianas durante os encontros. São eles:

A forma de comunicação com os alunos: uma grande preocupação inicial dos alunos/bolsistas estava centrada na forma de se comunicar com os usuários, isto é, como solicitar a execução de um movimento sem mostrar como este deveria ser executado, omitir ou não determinadas palavras, como ver e olhar e, como corrigir os possíveis erros. Para a pessoa com deficiência visual a forma de comunicação é fundamental para ela se situar perante os outros, em qualquer ambiente. Isto requer apenas algumas alterações a serem realizadas por nós videntes, que num primeiro momento nos assusta, porque estamos acostumados com os modelos e as imagens visuais, bem como, com a execução idêntica àquela que mostramos. Com relação a isso os orientadores precisaram desconstruir uma forma de comunicação estabelecida e construir outra, o que no início pareceu impossível, mas com o tempo ocorreu naturalmente, sem problemas. Foi preciso aprender a detalhar as atividades e transformar os movimentos em palavras, para que todos compreendessem e fizessem à sua maneira, buscando a melhor relação do corpo em movimento com o mundo à sua volta.

É necessário pautar que essas pessoas necessitam o máximo de informações orais. Portanto, os orientadores das atividades precisaram de um tempo para se adaptar às mudanças nas formas de fazer as solicitações, ou seja, eles passaram a utilizar somente a linguagem oral com muito mais detalhes referentes às posições do corpo no espaço, às formas de realização de todo e qualquer movimento, a todos os mínimos detalhes do espaço, como por exemplo: ao solicitar ao aluno para dar uma volta, ou um passo, especificava-se para onde, para qual direção e como devia ser este passo.

É importante ainda lembrar que ao falar com estas pessoas, não devemos, em nenhum momento, nos policiar quanto ao uso desta ou daquela palavra, pois embora não vejam com os olhos, eles afirmam ver com os outros órgãos dos sentidos e usam, normalmente, as expressões que nós videntes usamos, como: - Olhem, vejam que interessante aquele salto. – Você assistiu ao jogo ontem? Eu assisti e o meu time ganhou. Devemos sim, tratá-los como seres humanos que “veem” pelo corpo, a partir da sua percepção sensível.

Para corrigir as pessoas com deficiência visual, devemos tomar cuidado para não invadir sua privacidade, por intermédio do toque. Devemos tentar todas as alternativas possíveis para o procedimento de correção. Em último caso, se necessário, é utilizado o recurso do toque, sempre com prévio consentimento, obtido após uma solicitação de permissão feita de forma clara, objetiva e sobretudo respeitosa. Neste momento, são necessárias a vigilância, a sensibilidade e a atenção, para percebermos quais dos alunos aceitam o toque sem constrangimento, sem medo e com confiança.

Observamos nestes aspectos um dos princípios da corporeidade, pois todo ser humano, todo corpo, tem sua maneira peculiar de ser no mundo. Todo corpo deve considerar e respeitar suas características próprias, os desconfortos ou confortos que sente ou experimenta.

Neste texto, é importante chamar a atenção para a indispensabilidade das preocupações relativas à segurança, sempre que é desenvolvido um trabalho envolvendo pessoas que necessitam de alguns cuidados especiais. A atenção dos orientadores ou professores é de fundamental importância neste item, pois os riscos corridos por esta clientela específica são mais significativos. Além de medidas prévias, como a própria escolha do local adequado para o desenvolvimento das atividades, outras providências mais corriqueiras deverão ser tomadas, como a observação atenta aos eventuais obstáculos removíveis que possam estar nas proximidades, ofertando um perigo que pode ser facilmente eliminado, através da simples remoção.

As atividades escolhidas para serem desenvolvidas com o grupo da Organização não Governamental AVISTAR eram baseadas nas neces-

sidades e limitações dos participantes e nos objetivos do projeto. Eram escolhidos exercícios que atendiam às limitações e às capacidades globais e individuais, como também alguns a partir das sugestões dos integrantes do grupo, que em determinado momento manifestaram a vontade de fazer atividades com bolas. A partir do momento que nós orientadores fomos observando e conhecendo melhor o grupo, a escolha das propostas foi ficando cada dia menos complexa, atendendo cada vez melhor os objetivos e conteúdos traçados.

Essa forma de conduzirmos as atividades baseava-se na ideia do hábito motor dotado de intencionalidade e significação para o sujeito em movimento. Todo movimento nasce do corpo que tem necessidades, desejos, emoções, é inteligente e se expressa a todo momento. (NÓBREGA, 2009)

Em relação aos materiais adaptados, quase não tínhamos. Trabalhávamos com materiais convencionais da Educação Física, com o propósito de beneficiar e enriquecer as aulas. Entre estes materiais, podemos citar os que nos auxiliavam como guias para deslocamento: carpetes (para diferenciar o solo), cordas (para delimitar o local), jornais e tecidos (para possibilitar, em algumas situações, o aumento da percepção tátil), bastões (para guiar), bancos suecos (para aprimorar o equilíbrio), bolas de diferentes tamanhos (para a percepção cinestésica e manipulação), arcos e cordas para diversas atividades, entre outros objetos variados que também serviam como instrumentos e implicavam no aumento das possibilidades relativas aos movimentos corporais dos alunos.

Há que se registrar o minucioso conhecimento prévio que foi feito pelos membros da AVISTAR, em todas as dependências onde seriam realizadas as atividades cotidianas, visando à familiarização com as adjacências mais próximas de onde os exercícios seriam feitos, facilitando assim a movimentação futura por parte de todos os participantes, em decorrência da mentalização espacial anteriormente levada a cabo, conferindo mais segurança e confiança no momento mesmo da vivência das práticas corporais orientadas. Este conhecimento prévio não se restringiu apenas aos

recintos e dependências, estendendo-se também aos aparelhos, móveis, entradas, saídas, portas, janelas, enfim, a todos os elementos que pudessem auxiliar na qualidade de movimentação dos membros do grupo. As pessoas com deficiência visual localizam-se espacialmente a partir da construção mental de mapas que elas próprias elaboram e memorizam com as informações recebidas das pessoas que estão em seu entorno, bem como daquilo que elas mesmas percebem pelo corpo, como a temperatura, a corrente do vento, os sons, entre outros.

3.3. Os aspectos afetivos

É característica de muitas pessoas com deficiência visual algumas instabilidades emocionais como a insegurança, a desconfiança, a falta de autonomia, a baixa autoestima, o medo das novas situações e do desconhecido, entre outros sentimentos os quais surgiam durante os encontros. Esses sentimentos que citamos, muitos videntes também os sentem, mas em muitos casos observamos que nessa população estes são mais exacerbados e, em muitos casos, vão diminuindo com o tempo, até desaparecerem.

Constatamos isso no decorrer do nosso projeto, pois ao chegarem, quase todos os alunos apresentavam algumas instabilidades desta natureza, mas com o passar do tempo foram adquirindo confiança no nosso trabalho, bem como a maneira como este era conduzido. Perderam o medo de se locomover pelos espaços, devido à autonomia adquirida. Conhecendo o corpo e percebendo que eram capazes de fazer muitas coisas, conquistaram um sensível aumento da autoestima, da segurança e confiança em si próprios, explicitando, a partir de então, uma maior movimentação e expressividade corporais, bem como demonstrando maior alegria e espontaneidade nas expressões faciais, denotando, assim, a inequívoca satisfação que estavam vivenciando. Em síntese, observávamos o corpo se movimentando cada vez melhor, numa relação estreita consigo, com o outro e com o mundo.

3.4. A Roda da Conversa

Todo início e final de aula realizávamos um momento chamado *Roda da Conversa*, no qual todos os participantes sentavam-se no chão e conversavam sobre os mais variados assuntos, que surgiam a partir das experiências vividas naquele dia. Nestas oportunidades, aconteceram momentos muito ricos de diálogo, avaliações e reflexões, pois os alunos revelavam sobre o que gostavam e não apreciavam nos encontros, tiravam dúvidas, comentavam sobre as sensações sentidas durante as atividades, as percepções que haviam tido, relatavam sobre as relações que aconteciam entre as aulas e outros ambientes nos quais eles se encontravam, enfim, estas conversas configuraram-se como oportunidades de exercício da livre expressão.

No início esses momentos eram truncados, pela falta de proximidade entre todos do grupo. A maioria tinha dificuldades para se expressar, mas com o tempo, os dez minutos reservados para isto tornaram-se quase insuficientes.

As rodas da conversa foram de grande valia quanto à aproximação social e afetiva entre os participantes do trabalho. As relações de amizade entre os participantes cresceram bastante, fazendo com que eles se unissem como grupo e assumissem um papel de cidadãos ativos nas atividades que desenvolviam além do nosso projeto. Um advento significativo foi a inserção de um membro desse grupo na diretoria da ONG, com o intuito de contribuir nas discussões junto aos demais membros da instituição, bem como defender e lutar pelas necessidades e ideias das pessoas com deficiência visual.

3.5. Passeios e Lazer

Também fizeram parte deste programa de atividades voltadas para o lazer, alguns passeios a pontos turísticos da cidade. Estes passeios foram feitos em função da necessidade apontada pelos próprios alunos, que já haviam ido a estes locais, mas não os conheciam, pois iam passear sempre

de braços dados com alguém, sem ter nenhuma informação sobre os locais visitados.

Nesses passeios, foram mostrados aos usuários os pontos de acesso às diversas dependências de cada um dos locais visitados, para que os participantes pudessem frequentá-los com maior autonomia. Alguns desses passeios foram: 1) ao Museu da Água, situado às margens do Rio Piracicaba, onde os participantes conheceram a história do rio e curiosidades sobre a cidade; 2) ao Shopping Center local, onde tiveram a oportunidade de conhecer e localizar as principais portas de acesso, localização de lojas, praça de alimentação, sanitários, balcão de informações e todos os pontos fundamentais para uma futura visita; 3) ao Parque da Rua do Porto, um local para a população fazer caminhadas, ginástica, piquenique, entre outras atividades de lazer.

Durante a visita ao Shopping Center, tivemos a oportunidade de apresentar aos alunos uma pista de boliche e os materiais usados no jogo, bem como a própria experiência de jogar. Ainda neste local, alguns dos alunos conheceram pela primeira vez uma escada rolante, o que provocou mobilização de alguns funcionários do Shopping, que nos ajudaram a enfrentar este desafio.

Além destes passeios, um evento importante ocorrido no cotidiano destes alunos foi a participação nas Olimpíadas Especiais de Piracicaba, que consistem em disputas de diversas modalidades esportivas adaptadas, envolvendo as diversas instituições assistenciais da cidade. Este encontro promoveu a integração de todos os alunos com outras pessoas desconhecidas, bem como a possibilidade de conhecer e participar de um evento esportivo, em que se explicitou a percepção da diversidade humana, através das potencialidades distintas que cada grupo apresentava.

As relações estabelecidas entre todos os envolvidos com o trabalho se revelaram plenamente positivas. Entre os alunos-bolsistas e os alunos da AVISTAR criou-se um relacionamento aberto, flexível e respeitoso, em que a liberdade de expressão tornou-se a base dos diálogos. Desde o início, buscamos estabelecer uma relação de confiança entre nós, para que

todos conseguissem libertar-se dos medos iniciais e ainda, tornar o clima das aulas favorável e descontraído.

Desta forma, os alunos mantiveram uma ótima relação entre si. Todavia, uma das alunas era um pouco mais afastada do grupo, devido a seu temperamento e outros comprometimentos específicos que a acometiam. Esta questão foi levada para as nossas reuniões e, após analisada, decidimos intervir e aproximar o grupo desta aluna. Tivemos conversas com o grupo, destacando a importância de todos, a diversidade apresentada por cada um e a forma individual de participação nas atividades. Após este trabalho, notamos o empenho dos alunos em cumprir essa solicitação, pois aguçaram a percepção sobre si mesmos e sobre o outros, nas mais diversas situações.

A conscientização de cada um a respeito de estar naquele grupo foi de suma importância para o bom seguimento do trabalho. A ideia de que todos eram indispensáveis e necessários foi fundamental para o fortalecimento da união que já vinha permeando o grupo. Como afirma Merleau-Ponty (1994):

Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo. (p. 475)

Mediante estas constatações, afirmamos que apresentamos às pessoas com deficiência visual, através da Educação Física, possibilidades de viver o corpo próprio, suas limitações e capacidades, bem como diferentes formas de autossuperação, integração e interação deste corpo com os diversos ambientes e com as diferentes pessoas, possibilitando novas descobertas, em relação ao ser e estar no mundo.

Considerações Finais

Após dois anos de trabalho com este grupo de pessoas, podemos afirmar, com base nas muitas observações, diálogos, reflexões, discussões e análises, que foram alcançados muitos resultados positivos e, praticamente, todos os objetivos do projeto inicial foram atingidos, despertando em nós uma grande vontade de continuar o trabalho.

Os integrantes da AVISTAR, frequentadores das aulas de musculação, apresentaram melhor aptidão na prática deste tipo de exercício físico e um aumento significativo na força, demonstrando que o treinamento individualizado foi eficaz. A avaliação da composição corporal não demonstrou alterações significativas, cumprindo destacar que a mudança na composição corporal depende de outros fatores, como dieta, por exemplo. A partir desse trabalho de força, percebemos uma maior consciência corporal dos usuários, mostrando que o treinamento não foi importante apenas para a força, mas também para outros aspectos motores que haviam sido detectados em situação de déficit.

Os alunos demonstraram uma evolução muito grande nos movimentos de andar, saltar e saltitar, bem como nas diversas variações desses movimentos, revelando maior autonomia para se deslocar com mais naturalidade e tranquilidade pelos diversos locais onde circulavam. Isso foi observado por nós, bem como por eles mesmos, nos relatos feitos nas rodas de conversa.

A execução dos movimentos manipulativos e de estabilidade também revelou grande modificação positiva. Eles conseguiam exercitar essas habilidades de modo separado e em conjunto, com maior segurança, firmeza, agilidade e velocidade. A coordenação motora global, a agilidade, a força, a resistência, a velocidade e a flexibilidade também mostraram mudanças significativas para melhor. Todos os alunos superaram as dificuldades inicialmente apresentadas em relação a todas essas capacidades físicas.

Ressaltamos também a transformação ocorrida nos alunos com relação à percepção espacial, temporal e sonora. Estas melhorias foram ob-

servadas e percebidas no decorrer do processo, devido à independência e autonomia na realização dos movimentos. A postura corporal dos alunos revelou melhora. Eles estavam com o corpo mais ativo, mais ereto, mais firme, demonstrando maior segurança e confiança para as ações corporais.

As experiências vividas por todos os envolvidos no trabalho resultaram na aprendizagem da cultura do movimento, pelas diversas formas concretas das relações e as mais diversas situações criadas. Nesse processo educativo, não havia separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, que era o corpo em movimento. Os participantes viveram as propostas de modo a reconhecê-las como significantes, devido à maneira ativa como se envolveram. Eles exploravam os elementos, criando e recriando outras possibilidades de serem sujeitos.

Outros aspectos importantes para a vida dessas pessoas também apresentaram melhorias relevantes, tais como: entrosamento e convivência entre elas, ampliação do grupo social e maior contato com pessoas videntes que não faziam parte do seu cotidiano. Um fator importante constatado foi o aumento do interesse em adquirir conhecimento sobre os exercícios físicos e realizá-los numa frequência maior. Isto reafirma que a falta de visão não era e não pode ser um fator que decide ou sacramente a inércia e a ausência do corpo em movimento, em relação ao ser e estar no mundo, pela sua presentidade e percepção.

Os alunos experimentaram e descobriram novas possibilidades em seus movimentos corporais e diferentes maneiras de superar adversidades e obstáculos. Houve relatos de melhor aceitação da deficiência, a partir das várias descobertas e da busca pela autossuperação, quebrando alguns conceitos que eles próprios carregavam. Ocorreram mudanças sensíveis na forma de comunicação dos alunos, entre si e com as outras pessoas que viviam em seu entorno. Nas rodas de conversa também foi salientada a mudança na vida cotidiana de cada um, modificando para melhor o modo de vida, a integração com a família e os afazeres domésticos do dia a dia.

Sobre estas observações, traçamos uma relação com um dos pensamentos de Merleau-Ponty (1992: p. 269), ao apontar prerrogativas para

pensar um corpo que deve ser visto como possibilidade da própria percepção, e o outro que o percebe e deve senti-lo como tal:

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outra maneira de viver o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total.

A motivação e entusiasmo que eles apresentaram diante das propostas vividas e das novas descobertas de cada aula era evidente, tendo sido declarado por eles próprios nas avaliações diárias e no final do projeto. Isso demonstrou que para um trabalho obter sucesso, as análises críticas e sugestões devem ser dadas por parte de todos os envolvidos, como também todos precisam acreditar e confiar no seu potencial e na sua importância em participar de todos os momentos, contribuindo para que o desenrolar do mesmo alcance maior eficácia.

O fenômeno observado evidencia que não devemos, sob hipótese alguma, julgar o outro como incapacitado, nem menosprezar a possibilidade do corpo em movimentar-se, adaptar-se e superar seus limites, assim demonstrando que “o ser humano e todos os seres vivos são fenômenos, portanto não são passíveis nem possíveis de explicações concretas, fechadas, e fadadas a generalizações.” (PORTO, 2005, p.65)

Este trabalho mostrou para os envolvidos o que Nóbrega (2009, p.92) afirma nos dizeres a seguir:

A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem estar, do desenvolvimento das capacidades motoras e orgânicas, mas deve ampliar o seu campo de referência para a questão ética e estética do movimento, a beleza e harmonia dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para

o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAVCAR, E. *Memória do Brasil*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- LUSSEYRAN, J. *Cegueira, uma nova visão do mundo e o cego na sociedade*. Trad. Heinz Wilda e Ruth Salles. São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1983.
- MERLEAU PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NÓBREGA, T. P. da. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo sujeito*. 3. ed. revisada. Natal: Editora da UFRN, 2009.
- PORPINO, K. de O. Dançar é educar: refazendo conexões entre corpo e estética. In: NÓBREGA, T. P. da (org.). *Escritos sobre o corpo*. Natal/RN: Editora da UFRN, 2009.
- PORTO, E. *A corporeidade do cego: novos olhares*. Piracicaba: Unimep/Memnon, 2005.

Capítulo VIII

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ENFOQUE A PARTIR DAS LÓGICAS MÉDICA E EDUCACIONAL¹

Warley Carlos de Souza

1. Introdução

A nova configuração do capitalismo produziu novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias e, sobretudo, uma nova angústia no contexto escolar. Tal configuração acarreta o discurso da saúde perfeita, conjugada à perfeição corporal, mas, com essa, se estabelecendo não mais numa relação coletiva com o mundo, mas de forma altamente individualista, elevando o conceito de saúde a uma visão apenas de estilo de vida, destituindo assim, as relações sociais, sobretudo, os debates acumulados historicamente sobre o tema, o que objetiva um debate junto aos alunos no contexto escolar. Essa nova forma acarreta mudanças no eixo da formação de professores de Educação Física, que passa a ter sentido apenas na razão técnico-científica, tornando a ação desse profissional cada vez mais pontual e dependente de outras áreas do conhecimento, sobretudo a medicina, o que, por sua vez, determina ações pautadas em *slogans* vazios de sentidos e significados.

¹ Texto produzido tendo por base tese de doutorado, defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, em maio de 2009, com o título: *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou uma invenção pedagógica?*

Neste capítulo pretende-se trazer a claro algumas reflexões sobre como a Educação Física escolar necessita de caráter pedagógico, eminentemente no debate sobre saúde, tendo como objetivo a superação dos *slogans* vazios e especialmente, buscando o reconhecimento e a legitimação desta disciplina como relevante área de conhecimento no contexto escolar, simultaneamente lançando no limbo os discursos evasivos que a rondam.

2. A Educação Física e a legitimidade da ideia de potencialidade física

O mundo industrial impõe um novo ritmo socioeconômico à divisão social do trabalho, cujos princípios se vinculam à racionalização, seriação e especialização. A eficiência e a agilidade deram as diretrizes da ordem na qual serão selecionados os candidatos ao sucesso, ao progresso e conseqüentemente à escolarização.

A ideia de humanização depositou sobre a escola a função de “construir” o homem moderno, humanizado, disciplinado. Tal função se constituiu em polos extremos: de um lado, “construção” e validação do aluno “normal”, de outro, “construção” e validação do aluno “anormal”. E sobre este último pesava o rótulo da incapacidade de humanizar-se, seja sob a ação da escola ou da família, sendo que no contexto escolar é que se legitimava a “construção” dos vitoriosos na vida.

Era preciso formar um homem com identidade moderna, visando à legitimação da política de eugenia que vigorava nesse contexto. Assim, foi preciso mudar os discursos, para que esses se transformassem em comportamentos, tendo como objetivo o estabelecimento de um padrão social.

A compreensão da relação entre Educação Física e saúde perpassa, antes de tudo, a remontagem dos discursos/ações que forjaram um determinado padrão de saúde e comportamento nos diferentes momentos históricos.

Na História da Educação Física não é novidade que na década de 1930, essa área do conhecimento objetivava a construção do novo ho-

mem, um homem que atendesse às demandas do mundo moderno, sendo ordeiro, educado, disciplinado e acima de tudo saudável.

A ideia de saúde fundamentava a lógica da força de trabalho, e o trabalho, por sua vez, necessitava ser, sobretudo, obediente. Ser saudável é ser trabalhador, ou ao menos, ter um trabalho. Dessa forma, o discurso de/sobre saúde, conjuga a noção de gênero, pois, o trabalho se divide para aqueles que se destinam às mulheres e os que se destinam aos homens. Esta mentalidade tornou-se dominante nas escolas e sobretudo nas aulas de Educação Física.

Contextualmente coube à Educação Física, nesse momento, a construção de corpos resistentes (saudáveis), para suportar as longas horas de trabalho, seja ele desempenhado por mulheres ou por homens.

Nessa direção, o discurso sobre saúde foi capaz de construir subjetividades e conseqüentemente padrões, ações e comportamentos, que por meio das práticas médicas, disseminou o discurso médico em todos os recantos da sociedade, inclusive nas grandes instituições sociais, tais como a igreja, a família, e a escola, sendo que esta última, na década de 1930, aparece como carro chefe na disseminação do discurso da eugenia.

O processo de escolarização passou a ser visualizado em tempos rígidos, em séries, associado a separação por idade e por sexo. Dessa forma, projetar o que se poderia e deveria aprender passou a ser a tônica da educação moderna. Tal processo depositou sobre as crianças que não aprendem no tempo esperado o fardo de serem consideradas fora dos padrões de normalidade ou, no mínimo, como ineficientes para o processo de ensino e aprendizagem devendo, em decorrência disso, serem encaminhadas aos sistemas parapedagógicos, que em muitos lugares, como por exemplo na própria escola, tem no professor de educação física o seu atendente, em função da sua formação e, sobretudo, por sua atuação profissional.

Historicamente, a construção dos “normais” no contexto escolar se deu em função de formar pessoas que obedecessem cegamente, primeiramente aos pais, depois aos professores e, por último, aos padrões.

Substancialmente, a medicina recebeu a “missão” da sociedade que objetivava normatizar, legislar e vigiar a vida, oferecendo condições e ideias (históricas) para a medicalização da coletividade, incluindo os comportamentos e as aprendizagens.

Esse ideário foi incorporado pelas práticas médicas e permeou, principalmente, os setores da medicina que se preocupavam, sobretudo, com as questões sociais.

Essa proposição objetivava a criação de um “médico político”, que se justificava em função de:

“a sociedade com sua desorganização e mau funcionamento, é causa de doença, a medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção” (GONDRA, 2007, p. 525).

Esse movimento constituiu-se para que os médicos passassem a ser identificados como cientistas do social e, para tanto, buscassem integrar a lógica da razão médica a outros saberes como a estatística, a geografia, a demografia, a topografia, a história e, fundamentalmente a Educação Física. Isto “transformou” o profissional da medicina em planejador urbano, e também relacionou as grandes transformações da cidade à questão da saúde. O médico tornou-se, enfim, analista de instituições. O hospital, antes órgão de assistência aos pobres, foi transformado em “máquina de curar”. Foi criado o hospício, que funcionava como enclausuramento disciplinar dos pacientes a ele enviados. Surgiu o espaço da clínica, que condenava – e hoje ainda condena - formas alternativas de cura. Foram ofertadas opções que propunham mudanças nas instituições prisionais, bem como nas escolas. A sociedade vivia, por assim dizer, sob a ótica médica.

No futuro anunciado pela mentalidade médica imperaria a ordem, desapareceriam os excessos e o pacto social reencontraria sua “essência”. Para tanto, enquanto conhecimento e prática, a medicina colocava-se como base para a construção dessa nova ordem.

Esse modelo anunciado e pretendido preocupou-se também com a organização escolar, bem como, com a participação da medicina no projeto de erradicação da ignorância e da produção de um futuro ordeiro, homogêneo e civilizado.

Segundo esta mentalidade, o ser humano ideal devia estar saudável e apto para o trabalho, ser ordeiro, disciplinado, obediente, não ter nenhuma doença e acima de tudo, ter um corpo ativo. Tal ideário devia permear, inclusive, o ambiente escolar, pois é na escola que se molda o “futuro” trabalhador.

Esse processo transforma problemas com origens sociais em problemas biológicos, inclusive a aprendizagem, tornando-a eminentemente biológica, portanto, objeto da ação das práticas médicas.

Essa redução das estruturas sociais ao seu estado mais bruto, ao mundo da natureza, transforma o corpo em uma estrutura genérica e abstrata. Em desdobramento, tal pensamento atribui, à própria aprendizagem, características de abstração genérica e biológica.

Assim, qualquer comportamento não esperado deve ser controlado no interior do contexto escolar, o que transforma a *normalidade* numa estatística.

Inicia-se, desta forma, o processo de medicalização do comportamento humano², transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído, reduzindo a própria essência da historicidade do objeto – a diferença, o questionamento – a características inerentes ao sujeito-objeto, inatas, biológicas, a uma doença. (MOYSÉS, 2008).

A aprendizagem passa a ser “objeto” do olhar clínico, portanto, o não aprender tornou-se logo uma questão clínica que objetiva a disseminação dos conceitos médicos e, conseqüentemente, das práticas médicas, que defendiam a presença do médico, se não dentro, mas nas proximidades da escola, como garantia de um bom aprendizado.

2 Medicalização do comportamento é fazer com que as relações sociais se organizem da forma descrita pelos manuais médicos.

A penetração das práticas médicas, sobretudo no contexto escolar, faz com que uma categoria nova de alunos seja visualizada: aqueles que não aprendem. Assim, o discurso médico defende que os alunos aprenderão somente quando ocorrer uma mudança profunda e sistemática de ações médicas.

Nessa direção, a ideia de educação está intimamente ligada à lógica da “correção” de um estado de rudez, no qual se encontra a criança para, assim, construir o “futuro” homem erudito, sobretudo pelo aspecto corporal.

A instituição escola, em meio a essa ambivalência, objetivada a pensar e a solucionar os grandes problemas sociais, não pode ser caracterizada como uma ilha, onde todos os problemas sociais são encontrados em seu interior e assim, solucionados. As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Nesse sentido, a educação escolarizada constitui a legalização do sujeito na sociedade, quer na ordem prática (por meio da alfabetização, da preparação para o trabalho ou mesmo da concessão de diplomas), quer na ordem dos valores.

Dessa forma, alguns sujeitos não são legalizados e legitimados no contexto escolar, seja na ordem prática, seja na ordem do valor em função do processo de exclusão social vivenciado de forma tão contundente fora da escola, influenciando enfaticamente em seu interior. Esses que não são legalizados ou legitimados a receberem os conhecimentos da escola são sumariamente tratados como doentes.

Historicamente, a não divisão do conhecimento no interior da escola foi justificada pela condição biológica do aluno (saúde/doença). Neste processo histórico, tal justificativa determinava, de forma violenta, a cultura do aluno em outros contextos. Assim, questões sociais são transformadas em questões biológicas, depositando patologias individuais sobre os alunos, patologias essas, que segundo linguagem recorrente na escola, impede os mesmos de aprenderem, inclusive no âmbito da Educação Física.

A medicina se apresentou como ciência, agregou outras áreas do conhecimento, que por sua vez se constituíram em práticas médicas, que para construção e manutenção do *status quo*, disseminaram o conhecimento médico em todos os seus espaços de ação. Com a Educação Física não foi diferente. Os professores da área assumiram a condição de paramédicos, de auxiliares de médicos, e em nome do discurso da saúde, direcionaram-se para a busca do corpo ativo e saudável.

Tal concepção de Educação Física, inicialmente se solidificou nos anos 30 do século passado, em função da necessidade da construção do homem novo, o moderno, mas tomou força e vigorou em outros momentos, na década de 80, antes e depois do final do regime militar³.

A Educação Física então preconizada tinha como objetivo contribuir para o aprimoramento e aproveitamento integrados de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e o cultivo de hábitos sadios.

Esse modelo de Educação Física, associado ao modelo de sociedade que então se apresentava, é reforçado no contexto escolar, mais especificamente no primeiro grau, onde recaía, predominantemente, o arcabouço dos valores militares. Ao professor de Educação Física era destinada a missão de ensinar a ordem unida, a marcha e o canto do hino nacional, além da exaltação da disciplina social e dos cuidados com o corpo.

A Educação Física, envolvida pelo militarismo e pelo tecnicismo, tornou-se lamentavelmente alienada, acrítica. A missão de ensinar para realizar tarefas específicas (práticas corporais) dominava as aulas nas escolas, concebendo a formação de corpos disciplinados para o trabalho.

3 Várias reformas da educação eram sempre vistas como sendo voltadas para a consolidação de hábitos higiênicos, para a melhoria da aptidão física, para o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outros conceitos que concorriam para complementar a formação integral da personalidade. Ainda, nesse momento, a saúde é tida como ausência de doença, associada a um corpo ativo.

Essa visão do corpo como máquina foi ligeiramente abalada com o processo de abertura política, que possibilitou aos professores de Educação Física que realizassem seus cursos de pós-graduação em nosso país, mas em outras áreas do conhecimento, como a pedagogia por exemplo. Entretanto, naquele momento a aptidão física ainda representava, como ainda representa até hoje, o carro chefe da Educação Física brasileira. Travestido de iniciação esportiva, o discurso da saúde ainda é forte no contexto escolar⁴.

Associando a agilidade necessária ao esporte à busca da aptidão, o esporte passou a ser o elemento mais focado na Educação Física escolar, privilegiando a descoberta de novos talentos esportivos.

A aptidão física tem nas ciências biológicas uma de suas principais fontes de justificativas. Sob seu enfoque, as aulas são distribuídas no currículo três vezes por semana, cada uma com a duração de 50 minutos. As turmas são separadas por sexo, e todas as atividades se desenvolvem sob a égide do desempenho corporal.

Esta concepção baseia-se na vertente da Educação Física que alicerça-se na propagação da promoção da saúde, mas que preconiza a descoberta de talentos esportivos no interior das escolas. O esporte aqui defendido é o de alto rendimento, aquele que recebe apoio do Estado, dos meios de comunicação, enfim, possui toda uma estrutura para sua existência (BRACHT, 1997).

Nesse contexto, a escola deve, em tese, tornar-se um centro de excelência na descoberta de talentos esportivos, por acreditarem os defensores dessa concepção que a escola é o primeiro local onde as crianças tomam contato com o esporte. Assim, a estruturação do currículo deve prestigiar a aprendizagem motora, isto é, melhorar o gesto motor. O en-

4 Esta perspectiva está presente, de alguma forma, desde as primeiras discussões sobre a Educação Física. Tem por princípio o treinamento desportivo, o princípio da carga e sobrecarga, o aumento gradativo da carga em volume e intensidade, para que o aluno suporte, gradativamente, esforços mais intensos (CAPARROZ, 1997).

sino da Educação Física deve seguir a seguinte ordem cronológica: até o quinto ano o ensino deve se basear em jogos; a partir do sexto ano do ensino fundamental deve ser privilegiada a noção geral do esporte olímpico clássico. Na segunda fase do ensino fundamental, o privilégio deve ser dado ao treinamento dos esportes.

Na primeira fase do ensino fundamental, a ênfase deve ser dada à recreação. Na segunda fase, até o nono ano, devem ser ministrados conhecimentos generalizados sobre os esportes, com os alunos passando por todas as modalidades, como o futebol, o handebol, o voleibol e o basquetebol. Na segunda fase do ensino fundamental os alunos são preparados para o treinamento, visando a melhoria do gesto técnico, dentro dos moldes do alto rendimento.

Essa *programação* gera um enfoque reducionista de saúde nas práticas da Educação Física e tem disseminado, hegemonicamente, ideias rasas e simplistas, tais como '*pratique exercício e ganhe saúde*'. Entretanto, as dimensões relacionais entre saúde e sociedade têm sido proficuamente debatidas por outras áreas do conhecimento.

3. Educação Física na sociedade da informação: algumas considerações

A nova configuração do capitalismo, a diluição da fronteira entre o público e o privado, associada ao fazer mecânico, cimentam uma crise na autoridade, que se manifesta nas mais variadas relações (pais-filhos, professores-alunos), relações essas que passam a ser mediadas por especialistas, no caso familiar, os psicoterapeutas, no contexto educacional, além dos psicoterapeutas, figuram os psicopedagogos, os neurologistas e os psiquiatras.

Esse fato nos aponta a possibilidade do retorno a uma educação privada, típica da paidéia, a máxima privatização da educação⁵, que em

5 Uma educação altamente individualizada, um professor para cada aluno, o que minimiza a possibilidade da ação política da educação. Toda educação é política, devendo ocorrer,

função dos regimes político e econômico vividos na atualidade, torna-se impossível. Essa realidade aponta para uma educação que ensina, mas que não é apreendida, o que é um absurdo, pois, podemos até acreditar num ensino sem aprendizado, mas, o contrário é descabido.

Esse descabimento, em função da crise estabelecida na educação, está o tempo todo na mídia: a afirmação de que as crianças aprendem sozinhas e por fases, ou não aprendem em função dessas mesmas fases. Diante disso, a educação, então, resume-se somente à educação corporal, leia-se: controle, disciplina. Tal processo assegura ao especialista a construção de verdades educacionais, ou seja, esses profissionais acabam por decidir quem pode ou não pode ser escolarizado, levando a um processo de desobrigação por parte do professor, no que diz respeito a pensar a educação desses sujeitos.

Com as mudanças estabelecidas na sociedade, iniciadas nos anos 1990, o desemprego estrutural, a lei da oferta e da procura, o Estado sendo reduzido a sua estrutura mínima, emerge o discurso da qualidade de vida. Então, mais uma vez o esporte é chamado para justificar um padrão discursivo existente na sociedade. O esporte, diante dessa conjuntura social, também muda. Agora, a tônica não é mais competir com o outro, mas sim consigo mesmo, superar os próprios limites individuais, mormente nos chamados esportes de aventura, que tem como característica a produção de sensações intensa e rapidamente, pois o trabalhador que trabalhava oito horas por dia, agora trabalha em vários empregos, não tendo mais tempo para a prática de atividades que tenham longa duração.

A denominada *sociedade da informação* solicita às crianças, sobretudo, que se adaptem, inclusive se apresentando como *slogan*. Adaptar se transformou na grande tônica da sociedade atual, o que objetiva uma dificuldade em estabelecer uma identidade. Esses esportes realizam bem o papel de fazer com que os sujeitos se adaptem às adversidades.

portanto, em espaços públicos, coletivos.

Concomitantemente a esse processo, alia-se a ideia de que a prática da atividade física traz saúde, entretanto, se associada à ingestão de substâncias que complementam a alimentação. As cirurgias plásticas tornam-se o carro chefe desse momento. O discurso psicologizado acaba reinando nessa sociedade que emerge, tornando a saúde uma metanarrativa vazia e impossível de ser alcançada.

Assim, nos tornamos mais agitados e todas as atividades devem estar em consonância com esse modelo, ou seja, os esportes devem ser radicais, produzir altas doses de adrenalina, enfim, sensações. Viver na crista da onda é a máxima desse movimento. Contextualmente, a saúde se transforma também em mercadoria, se fundamentando nos novos lançamentos do mercado, invertendo a ideia de vida boa e vida plena. Essa perspectiva de “mercadorização” da saúde, também suscetível à crítica, é decorrente da disseminação das ideias totalizadoras, que assume no mínimo um caráter emblemático e busca, em última instância, materializar a obtenção da saúde por meio da venda de produtos e serviços. Tal argumento pode ser visualizado na diferentes ofertas de “saúde” (atividade física) que são feitas pelas academias de ginástica na atualidade, complementos alimentares, fármacos para emagrecimento, tratamentos diversos, seguro saúde, dentre outros⁶.

Lefèvre (1991) reforça que esse fenômeno de mercadorização da saúde não se dá de forma repentina; ao contrário, ele é fruto de um longo processo histórico de expropriação da mesma, de perda “de sua condição de premissa existencial” humana, para se transformar em algo apenas “recuperado e recuperável no mercado de bens de consumo” (p. 21).

A ideia, intencionalmente suscitada no imaginário popular, de que seria possível obter saúde, através das atividades corporais oferecidas nesse nicho mercadológico, ratifica a noção simbólica de “saúde conquista-

⁶ É fundamental frisar que a ideia do consumo não é recente. Pode-se afirmar que ela se solidifica nos anos sessenta, tendo por base a sociedade estadunidense, que se fundamenta no estilo de vida americano, ou seja, no princípio hedonista de corpo.

da”, quer seja pelo envolvimento em suas práticas, quer seja pela utilização dos produtos a elas agregados. Mas tal perspectiva, na sociedade capitalista e globalizada da contemporaneidade, ambiciona ampliar ainda mais sua influência, pois segundo Lefèvre (1991), para se oferecer a saúde como mercadoria, é preciso que se amplie o seu grau de necessidade. Além disso, é importante que essa necessidade seja percebida como algo natural, abstrato, igual para todas as classes sociais. Desta forma, o consumo transforma-se num ato unicamente individual de satisfação de necessidades, dentro do poder aquisitivo de cada um. Se assumirmos a coerência dessa noção, torna-se inteligível a razão pela qual os elementos circunscritos no universo do *fitness* e da “corpolatria” alcançaram uma dimensão *fetichizadora* na atualidade. A mídia de massa completa a corrente que liga o processo de produção dessas mercadorias ao de criação dos desejos e aspirações de se obtê-las.

Assim, para não se tornar um exercício intelectual esvaziado de propósito, conceber saúde não pode representar unicamente a busca pela compreensão de terminologias e seus sentidos semânticos, mas antes, a consideração da complexidade de fatores entrecruzados, tais como: econômicos, políticos e culturais.

E mesmo que se adotem determinados conceitos ou definições para expressar o sentido de *saúde*, é preciso reconhecer que “definições”, “taxonomias” e seus afins, são tão somente instrumentos subjetivos empregados para auxiliar na tentativa de capturar o(s) significado(s) de determinado fenômeno, o que nem sempre é possível. Desse modo, por mais “elaborado” que seja o conceito, trata-se apenas de uma representação simbólica, imperfeita e parcial da realidade.

Todavia, um dos “nós” que persiste no julgamento das prioridades de pesquisa em saúde, em algumas áreas acadêmicas que a subordinam aos seus preceitos definidores, talvez seja o uso instrumental indiscriminado de noções hierarquizantes e classificatórias, como forma de se enxergar (ou reduzir) os problemas que interferem nas condições da vida humana.

Isso se torna ainda mais complicado na perspectiva das formulações de políticas de intervenção social para enfrentamento das agruras da saúde, quando os aspectos concretos do cotidiano são, de certo modo, subvalorizados, enquanto critérios norteadores das preocupações, favorecendo a exultação de ‘ferramentas operativas’ abstratas e de caráter perigosamente homogeneizador. A título de exemplificação, vale citar o recente emprego, em escala mundial, de inquéritos validados para “mensurar” “qualidade de vida” (o que já é, no mínimo, um paradoxo linguístico), aplicados indistintamente, em países ricos e pobres (MINAYO et al., 2000).

Tal quadro evidencia, portanto, opções valorativas de parte da comunidade científica, que têm determinado um direcionamento preferencial pela “operacionalização” desses conceitos em saúde (e pela agregação de seu ‘arsenal utilitarista’), ao invés da exploração de outras possíveis interfaces metodológicas que tangenciam melhor a realidade. Com toda cautela, é preciso lembrar que a ciência constitui-se, antes de tudo, como uma das atividades mais genuínas e representativas da cultura⁷.

4. Pensando possibilidades no contexto da Educação Física escolar: o papel da formação de professores

Este quadro nos remete à formação inicial de professores, nesse caso, os de Educação Física, que diante da mudança de eixo de formação, passaram a ser formados tendo como base algumas palavras de ordem, que são vazias de sentido e significado. Assim, a racionalidade técnico-científica, conjuntamente com a psicologização da Educação Física, se fortaleceu no contexto educacional e, sobretudo, na formação inicial de professores. Nesse sentido, os professores de Educação Física não sabem o que sabem sobre a relação de ensino-aprendizagem, e o que sabem é ridicularizado por outros profissionais, sobretudo os da área médica.

⁷ A respeito da subjetividade desse conceito e das incongruências inerentes ao seu emprego no contexto da saúde, verificar os comentários de Segre e Ferraz (1997).

Diante de tais mudanças, a Educação Física escolar, um fenômeno tipicamente moderno, se institucionalizou e massificou. A institucionalização, aliada à massificação e intensificada pela crise, fez com que - conjuntamente com as outras áreas do conhecimento que compõem o contexto escolar -, a *palavra* perdesse seu fundamento ou sua função social, isto é, a ação política de transformação da realidade foi substituída pela manutenção da ordem vigente. Dessa forma, os conceitos passaram a ser apenas subjetividade, não fruto das diversas ações políticas humanas. Destarte, os conceitos não podem existir entre os homens, nem tampouco se materializarem. Como consequência, a formação de professores se apresenta como um campo em que a noção política se enfraquece na noção da crise, o que favorece a criação de palavras de ordem (já mencionadas), porque o aprofundamento do conceito é desnecessário, isso em função do neotecnicismo que se incorpora na formação de professores (SOUZA, 2008).

Emergem os novos “pedagogos”, em sua maior parte procedentes de áreas médicas, o que torna o professor de Educação Física um profissional paramédico, tanto em sua formação como em sua atuação. Eles aceitam as teorias pedagógicas rousseauianas, situam as crianças no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem por meio da ação, já que a atividade da criança constitui o centro de um processo de autoeducação.

A formação do professor de Educação Física passou a seguir os ditames da psicologia, levando ao processo de psicologização do cotidiano, que parece responder a uma insaciável vontade de impugnar uma “verdade”, natural e profunda, aos diferentes desígnios humanos, transformando a aventura humana em algo do domínio científico, cognoscível e controlável, portanto. O efeito, contudo, é uma acirrada normatização moral dos hábitos cotidianos (Aquino, 2003).

A coletividade perdeu-se no interior da escola, uma vez que é desde a infância que a escolarização e a socialização se dão sobre o indivíduo. Com tal processo se dando com a experiência escolar, isto é, com a ideia atual da escola, que é a construção de indivíduos altamente individualiza-

dos, na construção desse indivíduo pode-se observar que a classe média é socializada na escola, a classe popular ainda resiste ou tem na escola uma inimiga mortal, por isso, ainda necessitamos de aulas de socialização para aqueles que não foram socializados no interior da escola.

O exposto elucida que a existência da escola está se reconstruindo. Consequentemente, na Educação Física, a diretividade com relação aos conteúdos e formas de avaliação, se perdem. Entretanto, a Educação Física sempre foi criticada por não apresentar, de fato uma proposta avaliativa, conjuntamente com uma proposta de currículo para a escola.

Nesse momento histórico, com a perda dos referenciais, as diferenças passam a ser vistas e analisadas como meras diversidades, diluindo-se as contradições e favorecendo o consenso. O conflito social e as lutas de classes desaparecem e surgem novos atores particularizados: negros, mulheres, homossexuais, índios, ecologistas. Instaure-se o apaziguamento das relações entre os diversos, já que não há mais contradição, portanto, não há desigualdades.

A não visualização das desigualdades sociais deposita sobre os alunos todas as possibilidades de seu aprendizado, portanto, do seu sucesso ou do seu fracasso, retirando, do ato educacional, sua característica primordial, a coletividade. Nessa direção, Duarte (2003) analisa essa nova perspectiva a partir do que define como pedagogia do “aprender a aprender”, que inclui, de forma geral, o construtivismo, a escola nova, os estudos da linha do professor reflexivo e a pedagogia das competências.

No lema “aprender a aprender” estão circunscritos quatro importantes posicionamentos valorativos. O primeiro é que são mais desejáveis as aprendizagens realizadas pelo indivíduo, de forma isolada, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, enfim, a ausência da figura do professor conduzindo o processo.

Ainda que possamos concordar que a educação deve desenvolver a autonomia intelectual, o problema é que, o “aprender a aprender”, ocorre uma hierarquização valorativa, em que, no aprender sozinho é um nível mais elevado do que aprender a partir da transmissão de conhecimento

por alguém. Além disso, fundamental se torna compreender que autonomia perpassa essencialmente pelo reconhecimento do outro, como ser diferente de mim, mas que atua em mim, assim, não existe autonomia sem reconhecimento do outro, ou seja, autonomia é essencialmente coletiva.

Um segundo aspecto, intimamente ligado ao primeiro, considera mais importante desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprenda os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas, ou seja, é mais importante o método científico que o conhecimento já existente. O imperativo é a disseminação da racionalidade técnica e científica, demonstrando que o tecnicismo, tão criticado em outros momentos, vigora na atualidade, com outra roupagem e conceitos novos.

O terceiro ponto refere-se àquilo que se vai aprender. Deve-se partir da motivação dada pelo interesse e necessidade da própria criança. Neste caso, o conteúdo é o que menos importa, ficando sujeito às escolhas das crianças, frisando a ênfase no processo de aprendizagem.

O quarto ponto remete à necessidade de descobrirmos quais competências devem ser desenvolvidas nos indivíduos, em função do papel social que exercem, pois a educação deve ser capaz de preparar os indivíduos em consonância com uma sociedade que vive um acelerado processo de mudança e, assim, atender às necessidades da empregabilidade. A ideia de empregabilidade, que substituí em tese o conceito de emprego, cuja existência se resume à necessidade de adaptação e qualificação profissional, oferta ao indivíduo, na escola, as primeiras noções e atividades que o adaptem à fluidez do mundo da empregabilidade. No caso da Educação Física escolar, tal adaptação pode ser vista nas atividades ao ar livre, nos chamados esportes de aventura, que entram no contexto escolar com o discurso da adaptação à diversidade.

As práticas de formação pautadas no eixo da reflexão lançam, notadamente, a profissão docente para uma condição de permanente fluidez e revisitação de seu cotidiano, à medida que a ação formativa que os professores experienciam pressupõe a (re)criação e revisão contínua das

experiências que realizam, do contexto em que atuam e dos modelos de pensamento com que organizam o mundo. Esse caráter mutável imputado à atividade docente contrapor-se-ia à imagem de um profissional estacionário.

A condição de aprendiz permanente de seu ofício convoca o professor de Educação Física a criar um novo tipo de relação consigo mesmo, a adotar novos procedimentos de conduta na fabricação de si próprio. Propõe, primordialmente, uma nova modelação subjetiva para sua existência profissional.

Embora esse modelo de aperfeiçoamento de professores faça críticas ao modelo conservador, não consegue extrapolar tal modelo, pois não consegue apreender um modelo educacional para além de sua imediatividade, priorizando as respostas às questões práticas, como se estas pudessem ser formuladas independentemente das questões teóricas.

O parâmetro para se pensar as possibilidades da ação são estabelecidos pelo que é dado na relação imediata no cotidiano. Portanto, pensar na relação entre universal e particular torna-se indesejável ou inútil para a ação do “sujeito”, que se constitui na relação direta com o meio em que está inserido. Esse meio, no entanto, é entendido de forma reducionista, uma vez que, compreende o seu entorno como se fosse descolado das relações socioculturais. No máximo, é admitida a mútua influência sobre esses dois campos, ou então as relações sociais estabelecidas contemporaneamente são responsáveis pela condição que impossibilita ao sujeito assumir-se plenamente como tal (Avila, 2005). A ênfase no indivíduo e no aspecto técnico do aprender demonstra, claramente, o aspecto adaptativo ao contexto de fluidez dessa proposição pedagógica.

Pensar a formação de professores na atualidade tem de ser mais do que pensar palavras de ordem que se naturalizaram no interior das instituições escolares, pois o processo de ensino deve ser pautado na mediação entre professor e aluno, não devendo focar-se apenas neste último. Acima de tudo, o professor de Educação Física deve desempenhar o seu papel legítimo de especialista (aquele que constrói verdades) no processo

educacional, não mais se submetendo aos profissionais de outras áreas do conhecimento, principalmente da medicina. Que o professor de Educação Física deixe de ser agente periférico no processo de aprendizagem, assumindo de vez sua posição central e conseqüentemente construindo verdades em sua atuação diária, no exercício da docência.

Com esse olhar não pretendemos universalizar conceitos, mas sim reivindicar que o professor de Educação Física seja de fato o especialista dessa área. Porém, para que isto ocorra, o professor precisa conhecer as verdades e as não verdades que figuram nessa área. Assim, sumariamente, quanto mais o professor de Educação Física que atua na escola conhece conceitos da psicologia, da medicina e outras áreas do conhecimento, menos conhece sobre sua área de atuação no contexto escolar. Nunca é demais reforçar que o contexto escolar não requer um treinador ou um psicólogo, mas sim um professor de Educação Física que consiga efetivamente tematizar, de forma pedagógica, a realidade que circunda os alunos.

Nesse contexto, para pensar em saúde na escola, é fundamental a ampliação do conceito para além daquele veiculado pela mídia. Que o professor de Educação Física, compreenda que no contexto escolar a ação tem que ser pedagógica. É preciso apresentar aos alunos os conceitos de saúde e, fundamentalmente, que os alunos possam dialogar com a realidade, da forma mais crítica possível.

Ainda, que os alunos e professores possam compreender que *saúde* necessita de uma rede social, que esteja à disposição da sociedade. Assim, é fundamental que os serviços públicos de assistência social possam funcionar, que existam aparelhos públicos de lazer à disposição da população, que a segurança pública seja de fato segurança, que os serviços públicos de saúde possam efetivamente funcionar, que a escola não se transforme em grandes muletas das políticas públicas que não funcionam na sociedade. Que no contexto educativo, os professores de Educação Física compreendam que a influência das práticas médicas estigmatiza e distancia os alunos dos conteúdos da área e do interior da escola, e por fim compreendam, de

fato, que o profissional da Educação Física é, antes de tudo, um educador, no sentido lato da palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

AVILA, A. B. et. al. Educação Física e Esportes e o processo de ensino-aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S.V. (org). *Educação Física\ciência do esporte: intervenções e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

BREILH, J. *Epidemiologia: economia, política e saúde*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1991.

BRACHT, V. *Sociologia crítica dos esportes: uma introdução*. 1 ed. Espírito Santo: UFES, 1997.

CAPARROZ, F. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

GONDRA, J. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T. et. al. *500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFÈVRE, F. *O medicamento como mercadoria simbólica*. São Paulo: Cortez, 1991.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. *Qualidade de vida e saúde: um debate necessário*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e nas políticas de formação docente: a medicalização do não aprender na escola e a invenção da infância anormal*. Palestra proferida na 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - Caxambu, MG: 2008.

SEGRE, M.; FERRAZ, F.C. O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, n.5, p. 538-542, 1997.

SOUZA, Warley Carlos de. Formação de Professores: esvaziamento de uma prática ou uma prática esvaziada. *Revista Educação e Mudança*. Anápolis, n. 17 e 18, 2008.



Capítulo IX

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlo Henrique Golin

1. Introdução

Atualmente a autonomia, seja possibilitada individualmente ou coletivamente, deve ser trabalhada em todas as fases educativas, por isso questiono: de que forma os professores de ensino superior estão possibilitando aos acadêmicos o desempenho prático em suas aulas? Será que ainda não estamos presos a uma forma de educação bancária já denunciada há muito tempo por Paulo Freire (1996)? Ou será que isso é fruto da hegemonia do pensamento cartesiano, que somente fragmenta e determina uma forma de ver e produzir ciência, e conseqüentemente, a educação/formação? De que forma as atividades ludomotoras estão sendo abordadas na formação destes acadêmicos?

É importante salientar que a formação docente deve ser uma via de mão dupla entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, assim as questões tradicionais, tais como a disciplina para estudar e o respeito à figura do professor deveriam ser entrelaçadas às questões mais atuais, como por exemplo o respeito que deve ser guardado em relação ao conhecimento cultural do aluno. Não há antagonismo entre estas postulações. Uma não exclui a outra. São complementares.

Durante um determinado período, entre os anos de 2003 a 2008, sistematizei, pesquisei e avaliei uma experiência (proposta) desenvolvida na disciplina de Lazer e Recreação, ministrada no quarto ano do curso de

Educação Física de uma instituição do interior de Mato Grosso do Sul, visando a, de certa forma, encontrar respostas para as perguntas feitas no primeiro parágrafo desse texto.

Essa experiência foi adaptada do trabalho desenvolvido por Rangel-Betti e Galvão (2001), em que as autoras propõem um ensino reflexivo no ensino superior na área da Educação Física. Utilizei também as sugestões de Freire e Scaglia (2003) e Hildebrandt e Laging (1986). Com relação aos primeiros autores, relaciono os conteúdos, os conceitos e os planos de aulas de Educação Física escolar. Abordo os demais autores no que tange à concepção de *aulas abertas*, relatando a interação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Assim, trabalhei com a ideia de “laboratório” nessas aulas, procurando ter como objetivo o entendimento da prática pedagógica do professor de Educação Física, já que diante dessa dinâmica, os futuros professores poderiam modificar e efetivar novas práticas para a escola, pensando principalmente enquanto docente que desenvolve suas ações perspectivando uma Educação Motora ampliada e prazerosa.

O público envolvido nessa experiência durante esses seis anos consecutivos representa um universo de mais de trezentos (300) alunos, todos matriculados no quarto ano do curso de Educação Física. Deste número de acadêmicos, quase cinquenta por cento (50%) devolveram o questionário aplicado. A estrutura do questionário foi adaptada da proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001).

Os dados obtidos na pesquisa e o suporte teórico apresentado ajudaram a comparar e a entender melhor a relação entre a formação e a prática profissional, pois se relacionaram com a observação respeitante aos aspectos quanto à ludicidade e à criatividade na prática pedagógica do professor de Educação Física que vai atuar na escola, bem como à percepção do acadêmico de Educação Física acerca das ações educativas que deveriam ocorrer na escola.

Para uma melhor compreensão da aplicação dessa experiência, apresento no decorrer do texto a forma como ela foi desenvolvida e realizada durante o período focado, discorrendo sobre suas diversas fases

de aplicação, as quais foram denominadas: **base, preparação, execução, reflexão, autoavaliação e coletânea.**

Posteriormente, engendro um diálogo com os resultados da pesquisa de campo e com os referenciais teóricos abordados, apresentando uma análise do contexto da pesquisa. E por fim, projeto algumas preocupações a serem observadas pelos futuros professores de Educação Física que atuarão na escola, e que inevitavelmente, se envolverão com o componente lúdico.

2. O desenrolar da experiência

Para conseguir desenvolver essa experiência, foi necessário proporcionar, inicialmente, um trabalho focado no estudo e discussão sobre fundamentos e conceitos de lazer, criatividade, ludicidade e recreação, relacionando-os à prática pedagógica em Educação Física escolar, na perspectiva da Motricidade Humana. A essa fase dei o nome de **base**. Nessas aulas, promovi um suporte e/ou alicerce para a experiência que estava começando, discutindo conteúdos que fossem significativos aos alunos (acadêmicos), buscando distanciamento de práticas que visam somente aspectos motores, pois:

Dessa forma, a educação física escolar, via *epistême* da motricidade, não pode desconsiderar o humano no homem ao ensinar seus conteúdos específicos, não devendo mais possibilitar uma aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos para realização dos exercícios físicos. Jogar, praticar esportes, dançar – tudo isso é muito mais do que treinar o corpo na repetição de movimentos. É movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis (MOREIRA e SIMÕES, 2006, p. 75).

Ao adotar esta dinâmica inicial, pude observar que os alunos tiveram mais condições para prosseguir de forma consistente para as outras fases da experiência. Portanto, no início os encontros (aulas) relativos ao primeiro bimestre foram trabalhados para dar todo o cabedal de conheci-

mento e direcionamento para o que a proposta iria cobrar nas próximas aulas (encontros)¹.

Lembro também que esses acadêmicos estavam num curso de Educação Física que tinha como objetivo a formação de professores (licenciatura). Sendo esta área propícia ao incentivo do desenvolvimento de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, não é facilmente aceitável que discentes dos quartos anos do ensino superior não possam ter a oportunidade de colocar-se em posição de docente – sob supervisão, é claro –, já que este é um pressuposto básico do futuro exercício profissional.

Assim, entendo que experimentar significa envolver-se, “lambuzar-se”, poder saborear erros e acertos, já que a academia é fórum oportuno de debate, produção do saber que via de regra não pode ser uma estrada de mão única, ofertadora de uma visão míope do conhecimento.

Por isso, o enfoque do conteúdo trabalhado em sala baseou-se também na concepção de Aulas Abertas (HILDEBRANDT E LAGING, 1986), na qual o cerne é a intenção de colocar os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e propor a elaboração de um planejamento conjunto entre professores e alunos, visando à construção coletiva de objetivos, conteúdos, modos de transmissão e avaliação. Neste sentido, a relação desta fonte bibliográfica com a experiência relatada busca promover a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de intervir na sociedade de forma crítica e criativa, vinculando os princípios lúdicos do ensino e aprendizagem às atividades pedagógicas em Educação Física escolar.

É preciso salientar que não propus nada de novo ou radical, somente incentivei o processo de ensino e aprendizagem, bem como o conhecimento oriundo desse momento, propiciando a interação entre professores

1 Corro o risco de dizer que os quatro eixos apresentados por Marcellino (2006, p. 56) na relação lazer/Educação Física como “iniciação às bases teóricas, vivências refletidas dos conteúdos culturais que permitam a formação de um repertório, análise crítica do mercado de trabalho, e iniciação ao planejamento, contemplando pelo menos o desenvolvimento de projetos de ação”, podem ser vistos de forma muito semelhante neste trabalho.

e acadêmicos, de forma autônoma e criativa. Nessa perspectiva, é preciso observar que no mundo da formação do professor é mais fácil falar em autonomia do que promover e ensinar os alunos a terem autonomia, em termos concretos. Assim, essa experiência visa também a ilustrar como o discurso pode ser visto na prática, enquanto mais uma possibilidade de formação docente.

Continuando com a descrição desta experiência, no momento seguinte foi desenvolvida a fase que denominamos de **preparação**. Para que houvesse uma maior contribuição por parte dos acadêmicos, a turma foi dividida em duplas², que foram determinadas por afinidade e posteriormente receberam um desafio, que era o de montar um plano de aula com alguns pré-requisitos.

Foram fornecidos alguns dados preliminares para cada dupla, constando os seguintes pré-requisitos: número da aula, duração, data, para qual série se destinava a aula, o objetivo da aula, tema da aula, estrutura da aula e a referência bibliográfica. Nos itens *tema da aula* e *estrutura da aula*, respaldei-me na proposta de Freire e Scaglia (2003), quando esses autores elegem uma seleção de conteúdos e sugerem uma estrutura de aula, observando o significado da aula de Educação Física para o aluno. Esta prática possibilita o estabelecimento de parâmetros para uma prática fundamentada, significativa e criativa, assim marcando distância de métodos já bem conhecidos como “fazer por fazer”, ou seja, descompromissados com uma prática educativa bem embasada.

Esse plano (aula) foi colocado em ação em data previamente estipulada aos grupos. No processo de aplicação da aula, os demais colegas da turma fizeram o papel de alunos, sendo o papel de educando e educado, neste momento, dos próprios colegas de classe.

2 A regra estabelecida com todos os acadêmicos determinava que somente fosse possível ser desenvolvida a proposta em duplas ou individualmente.

O plano de aula, com seus pré-requisitos e desafios seguiram uma estrutura adaptada da sugestão de Freire e Scaglia (2003), que pode ser visto no exemplo do QUADRO I, a seguir:

QUADRO I - PLANO DE AULA

PLANO DE AULA

Nomes dos(das) acadêmicos(as)/professores(as):

Aula: N° 1

Duração: 50 minutos

Data: 09/05

Série: Ensino Médio

Tema da aula: Danças Folclóricas

Objetivo da aula: Explorar a participação de meninos e meninas na dança

Estrutura da Aula

1ª parte – Roda de Conversa sobre o que será feito na aula.

Fonte: FREIRE, João Batista & SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

Assim, o desafio constaria em desenvolver (planejar) uma aula, respeitando o que foi estabelecido, mesmo que o tema recebido, enquanto desafio, às vezes não fosse de seu “domínio”, até porque, este também foi um dos objetivos desta proposta, demonstrar a possibilidade de que qualquer professor de Educação Física, se bem preparado, possui condições de desenvolver uma variedade de temas, importantes para formação do educando.

Como já abordei em outros textos, o professor de Educação Física deve entender que o repertório de atividades não pode limitar sua prática, para isso, precisa fazer uso de uma diversidade de temas nas aulas,

podendo contemplar, utilizar e ampliar conteúdos históricos da disciplina Educação Física³, tais como as danças, os esportes, os jogos, as ginásticas e as lutas. Desta forma, acredito que o docente estará oportunizando uma diversidade de manifestações corporais relevantes aos seus educandos, inclusive, se possível, respeitando as particularidades e características regionais.

Pensando na preparação como algo flexível, o ato de elaboração e, conseqüentemente, de aprendizagem, deve ser aberto e contínuo, embora dependa de superação, esforço, curiosidade e criatividade do professor, para que suas aulas sejam oferecidas com qualidade.

E para que houvesse uma seqüência coerente de apresentação das aulas a serem ministradas pelos acadêmicos, a dinâmica de apresentação ocorria da seguinte maneira: inicialmente eu, enquanto coordenador das atividades, apresentava a dupla que iria realizar a explanação, delimitava o tempo de apresentação da aula e elegia aleatoriamente dois alunos que iriam desenvolver o papel de observadores. A tarefa a ser desempenhada por estes observadores era desempenhada no sentido de contribuir com a dupla apresentadora, a partir de anotações realizadas no momento das apresentações. A base destas anotações deveria estar, necessariamente, calcada no roteiro adaptado da proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001).

O roteiro servia para nortear os alunos/observadores no que tange à necessidade de os mesmos questionarem o grupo apresentador ao final da explanação. A principal intenção de utilização de um roteiro era de que este pudesse servir como parâmetro ou como norteador das argumentações, possibilitando a flexibilidade do pensamento do aluno e novas argumentações que convergissem com o contexto apresentado. Todo este procedimento foi denominado de fase de **execução**.

Nestas aulas aplicadas pelos alunos, era solicitado que no momento da preparação, bem como no seu desenvolvimento, as mesmas fossem articuladas com questões lúdicas e recreativas da prática da Educação Física

3 Pelo menos deveriam ser contemplados.

escolar, podendo ser tanto para o contexto de uma escola privada, como para o de uma escola pública. Tudo isso visava a ressignificar, criar e renovar a prática pedagógica do professor, já que o sentido da palavra recreação enfatiza a possibilidade de novas intervenções, e conseqüentemente o desenvolvimento de ações com criatividade.

Ao final da explanação da aula⁴ pelos acadêmicos, era exigido que todos se sentassem em círculo para dar início ao debate, e este momento chamo de **reflexão**⁵ coletiva. E, eu enquanto professor da disciplina conduzia todo o processo, seguindo a mesma sequência em todas as aulas: primeiro a palavra era dada aos alunos (acadêmicos/observadores) para que eles pudessem elencar os pontos mais notórios da aula (positivos ou negativos). Na sequência o espaço era aberto aos demais alunos que participavam ativamente das atividades práticas da aula/explanação (fazendo o papel de alunos da escola) e posteriormente os próprios acadêmicos que desenvolveram o trabalho. O professor finalizava o debate, fazendo suas considerações, “fechando” o debate em torno daquele assunto/tema da noite⁶.

Após todo o processo de debate era exigido que o grupo apresentador se auto avaliasse através do preenchimento de um questionário, que deveria ser entregue ao professor da disciplina, no próximo encontro. O desenvolvimento da ficha de autoavaliação foi também baseada na proposta de Rangel-Betti e Galvão (2001, p. 109), conforme pode ser observado no QUADRO II a seguir:

4 Que neste trabalho caminhou em forma de “roteiro” que vai da base, preparação, execução até a reflexão final.

5 Apesar de a experiência desenvolvida estar de certa forma bem pragmática, isso não significava que as ações não interagissem e se articulassem de forma flexível, portanto, a proposta se fundamentava no pensamento sistêmico de Capra (1987,1996) e complexo de Morin (2001).

6 Já que o curso era noturno.

QUADRO II - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Prezados(as) acadêmicos(as)/professores(as)

Estas informações nos serão muito importantes e, cremos, auxiliarão na formação de outros professores. No entanto, como todos os alunos da turma passarão pela mesma experiência, solicitamos que as mesmas sejam confidenciais para não criar expectativas nos demais alunos, inclusive para sua dupla. Grato por sua colaboração.

Dados (opcionais) - N° da aula: Data: Nomes dos(das) acadêmicos(as)-professores(as):

1. Você já tinha ministrado alguma aula antes desta experiência?
2. Quais suas expectativas antes de ministrar a aula?
3. Como você se sentiu no exato momento de iniciar a aula?
4. Como você se sentiu no decorrer da aula e no final da aula?
5. Você gostou (ou não) de ministrar a aula? Por quê?
6. Você considera esta experiência válida? Por quê?
7. Você acha que, para os próximos anos, devemos continuar com este tipo de estratégia?
8. Aconteceu, durante a aula, algo que você gostaria de comentar?

Fonte: RANGEL-BETTI, Irene C. e GALVÃO, Zenaide. *Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

Outra tarefa cobrada dos alunos explanadores era a entrega do material (conteúdo) apresentado, devendo este ser entregue digitalizado, para que ao final de todas as apresentações fossem agrupados num só arquivo

para a montagem de uma coletânea, que viesse a ser utilizada como apoio e material didático-pedagógico no futuro. Portanto, esta fase foi denominada de **coletânea**.

A título de informação, durante todos os anos desta experiência, as coletâneas acabaram englobando mais de duzentas aulas significativamente diversificadas, propostas para os mais variados locais, sugeridas para escolas reais e ideais, utilizando uma grande diversidade de materiais e, ao mesmo tempo, propondo ações com escassez de materiais, com objetivos e temas diferentes, cada dupla imprimindo a sua marca e sendo marcada pela sua interação. Contudo, tenho consciência de que este trabalho não é uma atividade inédita para a nossa área, até porque existem outros trabalhos com características similares, como, por exemplo, o que foi organizado por Marcellino⁷ em 2002. Não foi minha intenção formular uma *bula de remédio* para todos os problemas da formação em Educação Física, que se relacionam com as questões da prática escolar. Entretanto, entendo que esta experiência configura-se como uma opção interessante para trabalhar a aprendizagem de práticas lúdico-educativas na formação desse profissional. Por isso, a característica deste trabalho aponta, fundamentalmente, para a proposição de simulação de situações do cotidiano do professor de Educação Física na escola, já que o ensino superior oferece um espaço fundamental e privilegiado para oportunizar esta *práxis*.

Fazendo um paralelo com outras profissões vinculadas à área da saúde, principalmente em relação às novas técnicas adotadas para ajudar a qualificar o trabalho dos futuros profissionais da medicina, enfermagem, fisioterapia etc., torna-se fácil entender o quanto é importante vivenciar e ser desafiado, na formação docente, através de simulações de situações do cotidiano.

Recentemente, foi divulgado por um importante meio de comunicação, que profissionais da área da saúde de São Paulo vão ser treinados

7 O interessado pode consultar o material reunido pelo autor (MARCELLINO, 2002).

em um dos mais modernos centros de simulação médica do mundo. O laboratório fica em São Paulo e foi inspirado num projeto desenvolvido em Israel, que usa bonecos que surpreendem pelas reações semelhantes às de um ser humano. Segundo informações veiculadas na imprensa, a metodologia é usada apenas em outros três hospitais do mundo. E, em Israel, onde o projeto foi desenvolvido, já houve uma drástica e perceptível redução de erros médicos.

Para tanto, toda a infraestrutura do laboratório/centro é considerada, tecnologicamente, como de última geração, contendo inclusive robôs que reagem como pacientes. E, como é um processo de ensino-aprendizagem, as aulas práticas são acompanhadas por várias câmeras de vídeo, além de monitores e residentes que ficam escondidos atrás de espelhos, na intenção de observar e aprender todos os procedimentos adotados. Chamado também de simulador, o médico está realmente vivendo o que vai sentir ao tratar seu paciente, como ocorre, por exemplo, em um simulador de voo. A simulação é tão levada a sério, que existem atores profissionais para tornar os efeitos desejados bem próximos do real.

Logicamente que de forma mais modesta, a ideia desta proposta, ou desta experiência, é simular e refletir sobre o que acontece ou poderá acontecer nas aulas de Educação Física, e em especial, de que forma o lúdico aparece nestas aulas. É importante destacar que o controle geral é do professor, igualmente como acontece no laboratório ao qual eu me referia anteriormente. Tudo é controlado e avaliado, toda encenação feita possibilita ao profissional errar e aprender com o erro. Assim, quando ele partir para a prática, a possibilidade de acertos/sucessos, provavelmente será maior.

Atualmente, de modo geral, não existe ainda todo este aparato simulador nas universidades brasileiras para melhorar a prática dos alunos, mesmo sabendo que as Diretrizes Curriculares para formação estabelecem o estágio supervisionado, que é o grande (pelo menos deveria ser)

espaço do labor docente, entendo desta maneira que articular e propor este tipo de ação em algumas disciplinas contribui, efetivamente, para a formação do futuro professor.

Outro detalhe que justifica a realização deste trabalho é que o mesmo foi pensado/planejado, desenvolvido/vivido, discutido/refletido, avaliado/sugerido, possibilitando ampliar e rever novas propostas para intervenção do profissional de Educação Física de formação recente, cuja atuação ocorrerá na escola.

3. Analisando o discurso acadêmico

Como expliquei, a fase de *autoavaliação* foi aplicada no sentido de conhecer um pouco das sensações, conceitos, ansiedades e como os acadêmicos apreciaram esta experiência/proposta. Sendo assim, adaptei o método utilizado por Simões (1998)⁸, o qual compreende o discurso dos pesquisados, mas com uma diferença, a referida autora utiliza pergunta geradora, e eu utilizei um questionário semiestruturado, conforme apresentado no QUADRO II.

Para iniciar e facilitar a apresentação dos dados obtidos na pesquisa, apresento primeiramente a TABELA I, que explica a quantidade de acadêmicos que vivenciaram a proposta ao longo dos anos. Nessa tabela, foi possível observar o universo pesquisado, ao relacionar o número de fichas devolvidas para o professor e, por fim, esclarecer a quantidade de alunos que já tiveram ou não, até aquele momento, a oportunidade de ministrar (experimentando como docente) alguma aula.

8 A autora adapta sua proposta, por meio da Análise de Asserção Avaliativa, encontrada em Bardin (1977).

TABELA I – QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E O GRAU DE EXPERIÊNCIA ANTES DA APLICAÇÃO DESTA PROPOSTA

Item	Quantidade de Acadêmicos de E. F. participantes da proposta ao longo de todos os anos de aplicação da proposta	Quantidade de Acadêmicos de E. F. participantes da pesquisa que devolveram o questionário autoavaliativo	Não haviam ministrado aula	Já haviam ministrado aula
Quant.	350	168	57	111
%	100%	48%	34%	66%

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo.

Ao observar a TABELA I, a mesma contempla informações referentes à pergunta n. 1 do QUADRO II e ao relacionar estes dados com a percepção de docente, bem como os dados obtidos nas demais respostas, percebo que apesar da grande maioria dos acadêmicos ter ministrado algumas aulas antes desta experiência, permaneceu muita insegurança e ansiedade nos discursos por parte desses futuros professores.

Acredito ser também importante socializar outras percepções, enquanto coordenador de todo este processo. Pude verificar que no início dessa experiência muitos alunos “torciam o nariz” no que dizia respeito ao recebimento de sugestões dos colegas, esivessem estes últimos atuando como observadores ou participantes. Entendo que *a priori* essa atitude ou resistência não é algo espantoso, sendo em parte até considerada natural, principalmente por se tratar da vivência de uma situação nova. Até porque não é comum, na prática docente, saber ouvir e entender as sugestões feitas pelos colegas, e muitas vezes o debate acaba se enveredando na crítica pela crítica, ou na personalização de debates.

Contudo, estas pequenas adversidades acabaram sendo superadas, na medida em que a proposta cobrou cada vez mais participação coletiva em todo o processo. Da mesma forma, Rangel-Betti e Galvão (2001),

avaliam que seus alunos também tiveram problemas com este aspecto no começo da proposta, afirmando que os acadêmicos entendiam as sugestões e críticas sob um viés predominantemente destrutivo.

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, em especial ao QUADRO II, a segunda questão aplicada ao grupo de entrevistados foi: quais seriam suas expectativas antes de ministrar a aula? Os resultados demonstram a necessidade de ter um olhar pautado por um pensamento complexo, como sugere Morin (2001), porque fazer uma análise mais simples ficaria muito pobre, já que verifiquei a existência de categorias gerais, que apresentam, sequencialmente, hierarquia de apontamento, sendo elas: em primeiro lugar as categorias nervosismo/insegurança/ansiedade e em seguida, as categorias referentes ao bom desempenho e participação de todos. Enquanto continuava apresentando questões relacionadas ao medo de errar, também surgia o entendimento de criar atividades interessantes para envolver a maioria dos colegas na aula.

Além dessas mais citadas, surgiram também outras, não menos importantes, tais como conseguir transmitir com clareza, ter experiência, o entendimento dos conteúdos por parte dos alunos, a vivência do prazer e da criatividade ao transmitir algo novo, o conhecimento da reação dos alunos, a empolgação, o controle da turma e a cooperação dos alunos.

Apesar da pergunta 2 questionar sobre as expectativas, ficou evidente na maioria das respostas dos alunos o conceito permeando sensações, colocando a ansiedade e nervosismo como algo muito perturbador. Da mesma forma, observei nas respostas da pergunta 3, que trata da sensação ao iniciar a aula, que 66% já tiveram a oportunidade de ministrar aula, e mesmo assim, que o conhecido “friozinho na barriga” e o nervosismo aparecem com frequência.

Como a proposta está sendo avaliada, tanto pelo professor como pelos colegas, considero até normal esta linha de argumentação, porque o grupo estava sendo exposto, tanto na questão da qualidade quanto nos defeitos, e, infelizmente, os alunos do Ensino Superior, apesar de escolherem

um curso de licenciatura e estarem no último ano, ainda são muito tímidos e apresentam medo de situações de exposição.

Posso até relacionar estes dados quando argumento que a Educação nos últimos anos, de modo geral, pouco contribuiu neste sentido, como constato numa pesquisa num outro nível escolar (GOLIN, 2005). Entretanto, no decorrer e ao final da aula, relacionando a quarta pergunta, os resultados apontam quase que exclusivamente para sensações como: tranquilidade, confiança, superação, entusiasmo e, portanto, estado de calma.

Já quando os pesquisados foram questionados sobre a satisfação em ter ministrado uma aula, os dados obtidos por meio da quinta questão, possibilitaram verificar que quase todos ou 97,65% disseram ter gostado muito de dar aula. O restante ou os 2,34% que descreveram não terem gostado (2,34%)⁹, disseram, ao menos, na questão seguinte, que foi válida a experiência.

Portanto, o que posso ver e dizer, enquanto categoria até o momento, é que a experiência e a oportunidade de ensino e aprendizagem proporcionada foi um ponto fundamental para o aprimoramento profissional destes acadêmicos, principalmente no que tange aos aspectos relacionados à prática da docência, ao ministrar aula, seguido também por aprendizados relacionados à participação coletiva, colaboração e interação.

Na sexta pergunta, a maioria dos pesquisados respondeu entendendo como válida a experiência, considerando que a mesma ajudou a diminuir a timidez e a vergonha, preparou-os para a docência como edu-

⁹ Estes poucos sujeitos que não gostaram, falam que ser avaliado acaba dificultando e gera muito medo. Entretanto, boa parte dos acadêmicos que gostaram, justificam e alertam que apesar das críticas, consideraram gratificante dar essa aula. Outros ainda dizem que a figura dos observadores desafia ainda mais, possibilitando a discussão coletiva. Veja o que dizem alguns sujeitos: “Sim e não. Sim, porque serviu para me mostrar que posso superar os meus limites, e não porque a sensação é horrível”; “gostei, o entusiasmo da turma com as brincadeiras propostas, o prazer que sentiram durante a aula, me contagiou eu até gostaria de ter participado”.

cadores, simulando um pouco do cotidiano dos professores que estarão futuramente no mercado de trabalho, e que a Instituição de Ensino Superior (IES) seria o local adequado para este aprendizado, podendo os participantes, neste momento, acertar e errar. E ainda, em menor escala, apareceram como categorias mencionadas a importância da pesquisa e a relação entre os envolvidos.

Os dados obtidos na pergunta 7 do QUADRO II possuem íntima relação com a pergunta anterior, e demonstraram que 96,87% dos acadêmicos consideram relevante a continuidade desta proposta para outras turmas, nos próximos anos. Esta consideração fundamenta-se principalmente na constatação, por parte deles, de que estas atividades contribuem no fortalecimento da aprendizagem, ao alimentar a troca de informações e oportunizar uma vivência/experiência próxima da realidade; proporcionam a diminuição da timidez; ajudam a entender a relevância da preparação e da pesquisa; ensinam a lidar com o imprevisível de forma criativa, bem como com os conflitos, apresentando-se, portanto, como um excelente exercício para a formação do futuro educador, proporcionando uma visão mais ampla sobre o elemento lúdico, seja na prática do lazer ou da Educação Física escolar.

Para concluir a análise do discurso, posso dizer que boa parte da amostra não teve interesse em acrescentar mais nada na sua autoavaliação, e considero que as categorias mais claras enquanto resposta, mesmo incorrendo em maniqueísmo, foram muito mais relacionadas com questões positivas, como por exemplo: a participação de todos os alunos com alegria, possibilidade de manifestação do lúdico de forma intensa e clara satisfação do envolvimento de todos na proposta. No que diz respeito às relacionadas com questões negativas, observaram-se: falha da dupla ou pouca colaboração dos colegas.

Considerações Finais

Apesar desta proposta/experiência seguir um “roteiro”, busquei oportunizar um local rico para manifestação do lúdico e da autonomia, enquanto elemento significativo do saber para qualquer acadêmico/profissional que trabalhará com Educação Motora, principalmente como espaço para o desenvolvimento da criatividade. Durante os anos de transcurso da experiência, pude coordenar ideias, repassar vivências e ao mesmo tempo aprender muito com cada acadêmico com quem convivi. Neste sentido, sugiro ser importante rever alguns pré-conceitos sobre o ensino e a aprendizagem, que permeiam a formação de professores, tais como: para aprender é necessário ficar parado, para aprender tem que ficar em silêncio, o professor é o detentor do saber, dentre outros. Assim, é válido resgatar os dizeres de Marcellino (2006, p. 66) quando afirma que “falar do jogo do saber é tentar recuperar o caráter lúdico do ensino e da aprendizagem”.

O próprio Freire (1996) disse que é necessário investir na mudança, em especial das práticas pedagógicas, até porque nada é estático e permanente. Faz parte da função do professor estar constantemente aberto a novas possibilidades, ser crítico de si mesmo e buscar utilizar sua criatividade, visando a tornar o processo de ensino e aprendizagem algo atrativo, que satisfaça a ambos, docente e aluno. Também faz parte dessa mudança o entendimento de que esses novos seres em formação não são passivos, não aceitam verdades postas, acabadas ou prontas, sem abertura para a crítica ou o diálogo.

Esse foi um dos pontos abordados durante esta experiência, já que muitos professores continuam insistindo em práticas pedagógicas apáticas, desmotivadoras, desfocadas da realidade da sociedade.

Por isso, acredito que as situações ocorridas nesta experiência possivelmente acrescentaram conhecimentos na vida dos agora atuais profissionais de Educação Física, principalmente ao possibilitar, de forma intensa, ouvir, criar, questionar e resolver problemas pedagógicos, quer seja coletiva ou individualmente.

Pelos resultados apresentados, fico confiante ao perceber essa “sugestão” como algo a mais para mudar a formação do profissional de Educação Física, ensejando, neste processo, autonomia e criação, fazendo com que os futuros professores percebam que por meio de suas ações podem influenciar a qualidade de vida do seres humanos, de forma alegre e prazerosa.

Já enquanto experiência profissional em Lazer e Recreação, verifiquei que os acadêmicos souberam acolher as informações básicas e a grande maioria colocou-se de forma criativa e aberta a cada desafio proposto, demonstrando que o professor de Educação Física tem muito a oferecer no contexto escolar, propiciando amplo conhecimento para seus educandos, desenvolvendo temas relevantes, que ampliam a Educação Motora, concepção educativa que vai muito além da repetição de gestos mecânicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BARDIN, Laurice. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAPRA, Frijot. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1987.

_____. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLIN, Carlo Henrique. *Educação Física no ensino médio: convergências e divergências nos discursos docente e discente*. Dissertação de Mestrado – Faculdades de Ciências da Saúdes, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. *Concepções abertas no ensino de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber” In: MORAIS, Regis de (org). *A sala de aula: que espaço é esse?* 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. Lazer e educação física In: DE MARCO, Ademir (org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Pedagogia da animação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Repertório de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, prefeituras, clubes e outros*. Campinas: Papirus, 2002.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

RANGEL-BETTI, Irene C.; GALVÃO, Zenaidi. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 22, n. 3, maio 2001.

SIMÕES, Regina. *Corporeidade e terceira idade*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.



Capítulo X

O JOGO NA INFÂNCIA: TENSÕES, REFLEXÕES E AÇÕES

Junior Vagner Pereira da Silva

1. Jogo e desenvolvimento sociocultural na infância

As crianças gostam de aplicar grande parte de seu tempo em atividades nas quais possam se movimentar com liberdade - pular, correr, gesticular, falar, gritar -, sem se preocuparem com limites (ANDRADE, 2001), sendo essas características identificadas facilmente nos jogos/brincadeiras¹.

Não é difícil notar nas crianças, nos momentos que lhes permitem maior liberdade de ação, o grande ímpeto que elas têm de se movimentar, pois corridas, saltos, empurrões, entre outros, são frequentes. E tão frequente quanto o ímpeto de brincar e se movimentar, é a alegria que isso lhes proporciona, pois os gritos, os sorrisos marotos e a descontração ocasionada por esses momentos são facilmente observáveis. Assim, conforme salienta Carlos Neto (2001), as crianças demonstram, com frequência, uma sistemática necessidade de atividades lúdicas e físicas, seja no cotidiano informal ou formal, e é nesse sentido que as atividades lúdicas associadas às atividades motoras permitem às crianças uma relativa e confortável capacidade de adaptação, ao longo da vida, a desafios de envolvimento físico e social.

1 Jogos/brincadeiras neste trabalho são entendidos como sinônimos, como atividades flexíveis em termos de regras, número de participantes, local e tempo de jogo, tendo o lúdico como característica principal.

Huizinga, em *Homo Ludens*, entendendo o lúdico² como componente da cultura - não estando este limitado apenas aos seres humanos, mas sim a todas as espécies - explica que o que diferencia lúdico/jogo e cultura entre os humanos é que o jogo é estabelecido numa perspectiva social: “*A cultura surge sob a forma de jogo [...] e em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico [...] e se processa segundo as formas e no ambiente do jogo*” (1971, p.53).

O papel social do jogo também é exposto por Florestan Fernandes (1979) que, reportando-se ao cotidiano informal das crianças do bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, destaca o rico processo de aprendizagem que ocorria nas reuniões infantis por intermédio da ludicidade, do brincar, o que possibilitava às crianças construir uma cultura própria da infância. O autor defende que a produção cultural pela própria criança torna-se possível graças ao amplo convívio social desencadeado nas trocinhas, quando o mestre da criança é ela própria, mesmo que os modelos sejam tomados emprestados da vida adulta. No contexto em pauta, a aprendizagem passa de criança para criança, possibilitando que elas sejam agentes e árbitros daquilo que é certo ou errado, do que deve ou não ser feito.

Para Perroti (1982), é nos grupos infantis que as crianças criam a si mesmas e ao mundo, formam sua personalidade, experimentam um convívio social rico e exercem funções diversas: lideram, obedecem a regras do grupo, aprendem a viver em grupo.

Sobre as contribuições do brincar no desenvolvimento infantil, Rojas (2007, p. 17) assevera que “... o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança. É uma linguagem de interação,

2 Lúdico é entendido como um estado de espírito, não estando assim ligado especificamente a uma atividade ou outra, mas sim à manifestação de sentidos como a alegria, o prazer, a felicidade e o contentamento. Contudo, o lazer e o jogo/brincadeira configuram-se como momentos privilegiados para sua ocorrência.

que possibilita descoberta e conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo que a rodeia”.

Nos momentos de brincadeira, em tempos/espços diversificados (rua praça, casa), as crianças se mostram criativas, inventivas e autônomas no seu próprio brincar e, ainda, esses momentos contribuem para as relações sociais - as construções e conflitos coletivos -, essenciais à formação humana (RECHIA, 2006).

Embora a vivência do jogo na infância seja de suma importância para o desenvolvimento infantil, assim como é visível o interesse da criança por essas atividades, nas últimas décadas, fatores como a carência espacial, a institucionalização do tempo infantil, dentre outros, têm agido como barreiras à sua efetivação, conforme trataremos a seguir.

2. O jogo no contexto informal

Por muito tempo a rua foi palco das brincadeiras, tanto de crianças quanto de adultos, que ali jogavam, brincavam e cresciam (ÁRIES, 1981), contudo, aos poucos foi se transformando em trajeto (MAGNANI, 1988), pois passou a ser ocupada especificamente por veículos automotores, trazendo prejuízos inigualáveis ao brincar infantil. Desse modo, conquistas sociais importantes, como a popularização dos meios de transporte motorizados, à medida que proporcionaram o alcance a diversos locais em menor espaço de tempo e com menor esforço físico, também contribuíram (e ainda contribuem), significativamente, para a restrição das possibilidades de brincadeiras infantis.

Outro fator que tem agido negativamente sobre as oportunidades de jogo é a crescente e desenfreada urbanização ocorrida nas últimas décadas, principalmente nos grandes centros, situação que tem feito com que várias limitações sejam criadas à utilização dos espaços de lazer (BADER; KREBS, 2002).

Carlos Neto (2003) aponta, também, as limitações espaciais como um dos principais empecilhos à efetivação dos direitos da criança ao lazer.

Para o autor, as constantes transformações ocorridas na Sociedade Industrial e Pós-Industrial, principalmente aquelas relacionadas ao ambiente infantil, têm trazido grandes mudanças ao seu cotidiano. A densidade habitacional e o tráfego, o estilo de vida das famílias e a gestão do tempo das crianças têm se transformado, cada vez mais, em barreiras à vivência do tempo disponível, impedindo, com isso, que elas tenham facilidade de acesso à rua e aos grandes espaços verdes, fazendo com que a possibilidade de mobilidade diminua significativamente.

O crescimento populacional ocorrido nas últimas quatro décadas pode ser visualizado nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que mostra que em 1970 existia uma distribuição populacional mais ou menos homogênea, considerando-se as zonas urbana (41 milhões) e rural (52 milhões), e apresentando valores proporcionalmente inversos em 2000, quando a população brasileira mostrou-se predominantemente urbana (137 milhões) em relação à rural (31 milhões) - (IBGE, 2000).

Assim, a ocupação das ruas pelos automóveis (locais que antes eram vitais ao jogo e ao crescimento da criança) e o grande deslocamento da população rural em direção aos grandes centros, aliados à mercantilização do espaço urbano, que atingiu níveis extraordinários - valorizando excepcionalmente cada palmo de terra - fez com que, em um curto espaço de tempo, o mundo da criança sofresse consequências fatais, e aquilo que era vital para a infância – o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço livre – foi pouco a pouco tomado (PERROTI, 1982).

E essa assertiva é ratificada por Carlos Neto (2003:16), quando esse expõe que:

A inexistência de espaços verdes e instalações desportivas adequadas; as ruas estreitas, os passeios diminutos, a bola que atravessa a rua e quebra a janela, zonas interdidas ao jogo, a bicicleta que não pode trafegar, a tabuleta que não permite que se pise a relva que ainda existe, etc., tudo é interdito num décor uniforme e repetitivo.

Diante dessas barreiras, cada vez menos as crianças vêm tendo locais e oportunidades para a vivência dos folguedos infantis, para o futebol de várzea ou para encontros (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2006), situação que pode estar sendo agravada ainda mais entre sujeitos na faixa etária de 6 a 14 anos, pois além das barreiras acima apresentadas, a institucionalização do tempo tem sido cada vez mais frequente e precoce.

3. Institucionalização do tempo infantil e o “furto” do lúdico

Ao observarmos o planejamento estrutural/físico de uma sala de aula, percebemos que, além dessas serem planejadas para o desenvolvimento de determinadas habilidades, obedecendo a conteúdos pré-estabelecidos, dificilmente são oportunizados aos alunos momentos lúdicos, com jogos e possibilidades de ação motora, e mais, nessa sala de aula as atividades direcionadas às crianças são apresentadas como “sérias”. Conforme salienta Magnani (1998), pesquisas têm observado que a escolarização demonstra-se como um dos grandes obstáculos à vivência do brincar, haja vista que, com frequência, acaba privilegiando a leitura, a escrita e a aprendizagem da matemática, ou seja, a formação intelectual.

Sobre esta questão, Marcellino (2004) pontua que a escola tem contribuído de forma significativa para o furto do lúdico na infância, pois raramente ao lúdico é permitido adentrar a escola e, quando isso ocorre, é feito de forma utilitarista, com objetivos apenas educativos, motivo pelo qual as crianças acabam criando uma espécie de “aversão” à escola.

Essa ocorrência se dá, em parte, devido à escola ter como objetivo primeiro a preparação do sujeito para a vida futura, não considerando a sua essência de hoje, de que ainda é criança (RECHIA, 2006), pois parte das atividades realizadas nas escolas visa apenas a acumular conhecimentos abstratos, que habitualmente não permitem experiências sensoriais, existindo assim poucas oportunidades de participação em ações com maior ação corporal (BORNEMAN, 1981 *apud* GONÇALVEZ, 1994).

A desvalorização do jogo na escola é fruto de uma visão adultocêntrica da criança, que valoriza o “ter” em detrimento do “ser”, paralisando, com isso, a vida infantil, em nome da preparação de um futuro que está por vir. Observa-se, então, a não valorização do que a criança realmente é, mas sim do que virá a ser, relegando o prazer a um segundo plano. Desse modo, o prazer é colocado em contraposição ao dever, quando o primeiro é permitido apenas após a efetivação do segundo (OLIVIER, 2003).

E a respeito dessa “prática escolar”, Montagner (1996, p. 17) se posiciona afirmando que:

A rigidez das concepções sobre o estudante e a ignorância das suas competências de criança, a ausência de um renovamento das finalidades da escola, a corrente de um dos programas mais rígidos do mundo, o aprisionamento num dia escolar interminável e dentro de espaços ‘petrificados’ (incluindo o pátio dito de recreio) não podem permitir a eclosão de seres-sujeitos, que modifiquem e remodelem os seus ambientes, num movimento sempre renovado de criação e auto-regulação.

Também sobre essa mesma questão, Snyders (2001, p. 51) manifesta-se e expõe que:

A escola é terrivelmente difícil de suportar quando comparada aos momentos em que o jovem pode fazer aquilo que deseja, na proporção que deseja e do modo como deseja sem que lhe prescrevam determinado objetivo e determinado método para atingi-lo, sem que tenha que prestar contas nem ser avaliado, sem que seja obrigado a uma atividade de resposta.

Ainda segundo Snyders (2001), o medo do fracasso, de enfrentar o difícil, aciona mecanismos profundos de defesa, fazendo com que muitos se recusem a participar das obrigações impostas, que lhes causam transtornos e fracassos. Este ponto de vista é também defendido por Sacristán (1998, p. 30), como podemos observar:

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc., são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

Considerando a falta de oportunidades dada pela escola ao jogo e à movimentação, João Batista Freire (2004), em texto intitulado “Educação Física em sala de aula”, faz cálculos bastante provocantes e preocupantes sobre o tempo em que as crianças ficam sentadas durante sua formação escolar. De acordo com o autor, somando as horas do Ensino Fundamental (até então oito anos, 200 dias letivos em cada³), mais as horas do Ensino Médio (três anos, 200 dias letivos em cada), chegaremos aos 11 anos que, multiplicados por 200, somam 2.200 dias dentro de uma sala de aula, onde, com boa vontade, nós ficamos, a cada dia, quatro horas sentados, assistindo às aulas. Portanto, 8.800 horas ouvindo falar de matemática, português, geografia, história, química, física, etc. O autor finaliza suas considerações expondo que:

Pode ser que a gente tenha até vergonha de responder, mas, sem dúvida alguma, ao ficar sentada a gente aprendeu. Ora, quem fica sentado 8.800 horas, aprende a ficar sentado, porque o que a gente aprendeu, mesmo, é a atitude que tomou. O que cada um de nós sabe está de acordo com as atitudes que teve que tomar ao longo da vida. Atitudes de coragem ensinam a ser corajoso, as de covardia ensinam a ser covarde; atitudes amorosas ensinam a amar, enquanto que as de indiferença ensinam a ser indiferente (FREIRE, 2004, p. 01).

³ Conforme a Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em 9 anos.

Essa questão torna-se ainda mais preocupante se observadas as mudanças apresentadas pela lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que prescreve a precocidade da instrução formal da criança, com a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, não fazendo nenhuma menção ao jogo - considerado até então como essencial para a formação de crianças até esta faixa etária (Educação Infantil). Ou seja, o jogo e a movimentação inexistem nos objetivos apresentados para o Ensino Fundamental, uma vez que essa lei assim descreve o seu Artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores nos quais se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Artigo 32, Lei n 11.274, 2006).

Sendo restringida a presença do lúdico na sala de aula, os poucos momentos para vivenciá-lo acabam ficando restritos a horários marcados, como é o caso dos recreios⁴ (MARCELLINO, 1989) e entrada, recreio e saída da escola (TRIGO, 1989) e às aulas de Educação Física.

Entendendo que mudanças devem ocorrer no âmbito escolar, sobretudo no que concerne a uma reestruturação do currículo em busca de maior valorização do lúdico e da escola como local de cultura, apresentamos, a seguir, uma experiência vivenciada enquanto professor do Ensino

4 Embora o recreio possa constituir-se num momento para vivência do jogo e trocas culturais, estudos têm evidenciado que o espaço/tempo do recreio escolar tem se configurado num momento de tensão e ocorrência de agressões, sendo a falta de espaços físicos apontados como um dos responsáveis. Silva (2008) discute essa questão.

Fundamental, que buscou valorizar os conhecimentos dos alunos, advindos da cultura extraescolar, e sua aplicação na escola, por meio das aulas de Educação Física.

4. Jogos tradicionais e o universo do possível nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Após passos e descompassos, a fim de estimularmos novas experiências com os conhecimentos possíveis de serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, cabe-nos, de forma otimista, porém responsável, apresentar caminhos possíveis de serem percorridos nas aulas de Educação Física, no transcurso do Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, somos desafiados a ser criativos, uma vez que, segundo Kishimoto (2002), ao falar sobre o jogo na escola, torna-se necessário existir um equilíbrio entre sua função educativa e lúdica, pois caso exista a predominância de uma sobre a outra “ou não há mais ensino e apenas jogo, ou (...) se a função educativa retira todo o hedonismo, resta apenas o ensino” (KISHIMOTO, 2002, p.19).

Para tanto, é importante salientar de início que, ao trabalhar com os jogos tradicionais, estamos entendendo-os de forma ampla, não apenas limitados à reprodução fiel em relação à forma como os mesmos eram realizados por nossos antepassados, mas sim enquanto componentes da cultura popular e possíveis de serem trabalhados nas aulas de Educação Física. Com isso, busca-se valorizar os diferentes jogos vivenciados pelas crianças e seus familiares, em seus bairros e regiões. Logo, nossa ação não está limitada à reprodução acrítica, ingênua ou romântica de tentar fazer com que a cultura lúdica infantil de hoje seja igual à mesma de tempos atrás, e sim relacionada a uma perspectiva fundamentada na didática do jogo, organizada conforme propõem Rangel e Darido (2005): o *jogo jogado* (reprodução de jogos transmitidos de geração para geração), o *jogo transformado* (a partir dos jogos já conhecidos o professor discute e propõe alterações com os alunos) e o *jogo criado* (invenção de novas formas de jogar, com novos objetivos, regras, formas de organização, materiais e tempo

de jogo). Contudo, entendemos existir mais uma forma de jogo além dos apresentados pelas autoras: o *jogo ampliado*, que, numa sequência didática, ocorreria entre o jogo jogado e o jogo transformado, estruturando-se em jogo - jogado, ampliado, transformado e criado. O jogo ampliado consiste na introdução de novos jogos trazidos pelo professor, criados por ele ou obtidos na literatura, a fim de ampliar o repertório lúdico infantil.

Nessa perspectiva, buscamos reconhecer os jogos como elementos ricos da cultura corporal de movimento, analisar as influências e transformações que eles sofreram e, a partir daqueles já conhecidos pelas crianças e seus familiares, ampliar o repertório lúdico através da apresentação de outras formas de jogar, assim objetivando que, por meio do fazer pedagógico, os alunos sejam estimulados à criatividade, através da transformação e invenção de jogos, assim propiciando ações autônomas nas aulas de Educação Física, para que, a partir dos conhecimentos já existentes e trazidos de fora da escola, sejam criadas outras maneiras de jogar, pois, conforme salienta Fischmann (2002, p. 67):

Os jogos populares, de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros, são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são partes da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para aprendizagem.

Isto posto, a proposta que apresentaremos a seguir refere-se a um projeto desenvolvido na forma de pesquisa-ação, que teve os jogos tradicionais como ponto de partida, em quatro turmas dos anos iniciais (3º e 4º anos) do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas municipais situadas na cidade de Angélica, interior do Estado do Mato Grosso do Sul⁵.

A primeira etapa consistiu na apresentação da proposta de aulas para o primeiro semestre letivo, informando aos alunos que os conteú-

5 Escola Municipal Napoleão Batista Albuquerque e Escola Municipal Harry Amorim Costa.

dos a serem trabalhados seriam os jogos tradicionais, conceituando-os a partir do entendimento de Kishimoto (1994), que os concebe como jogos relacionados à cultura popular e ao folclore, passados de geração para geração, principalmente por intermédio da oralidade, assim permanecendo na memória infantil, sendo que muitos deles conservam sua forma inicial e outros incorporam novos significados.

Em seguida pedimos aos alunos que registrassem (escrevessem no caderno) os jogos que conheciam e a forma como se realizavam. Como “tarefa de casa”, solicitamos que os alunos desenvolvessem, ao longo da semana, uma pesquisa sobre os jogos que seus pais realizavam quando crianças: o nome do jogo, suas regras e formas de organização, devendo as informações ser registradas e levadas para a escola/aula. Os alunos foram estimulados a conseguir o máximo possível de jogos através da pesquisa, embora não tenha sido estipulada uma determinada quantia.

Na aula seguinte, estando os alunos de posse das informações sobre os jogos, passamos a listá-las no quadro negro, assinalando o nome dos jogos e dos alunos, atividade que, em termos técnicos, poderíamos denominar “organização das informações”.

Após esse procedimento, obtivemos uma lista com variedade de jogos tradicionais realizados pelos pais e solicitamos aos alunos que os confrontassem com os já conhecidos por eles. Nessa ocasião, verificamos que vários jogos listados pelos pais dos alunos mediante a pesquisa eram comuns e bastante conhecidos pelos filhos; outros, em menor quantidade, totalmente desconhecidos, conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1. Jogos identificados pelos alunos junto aos familiares

JOGOS COMUNS A AMBOS	JOGOS DESCONHECIDOS PELOS ALUNOS
Alerta	Balança caixão
Amarelinha	Boca de forno
Bandeirinha	Carneirinho
Barata	Cinco Marias
Barata agacha-agacha	Guiringaia
Barata ajuda-ajuda	Marinheiros da Europa
Barata no ar	Morobis Mourão da Cruz
Barra manteiga	Pique latinha
Betis	Terezinha de Jesus
Burca	
Cabra cega	
Coelhinho sai da toca	
Corre cutia	
Corrida do saco	
Elefante colorido	
Esconde-esconde	
Escravos de Jó	
Estátua	
Lenço que corra	
Mãe da rua	
Peteca	
Pular corda	
Queimada	
Vivo ou morto	

Na ocasião seguinte, organizamos, juntamente com os alunos, um cronograma de desenvolvimento das atividades relacionadas aos jogos pesquisados. Após discussão da forma como as aulas seriam trabalhadas,

chegou-se ao consenso de que, a cada aula vivenciariamos de dois a três jogos, acrescidos de suas variações. Também nessa ocasião, foi delegada, a cada aluno, a responsabilidade pela apresentação, explicação e aplicação de um dos jogos identificados no seu contexto familiar.

Durante as aulas, através da realização prática dos jogos, foi possível observar a participação nitidamente motivada e engajada dos alunos. O fato de se considerarem parte do processo, uma vez que eles haviam “investigado/buscado” e estavam “apresentando” os jogos, pareceu tê-los levado a um maior compromisso e envolvimento com as atividades. Todos tinham consciência de que seriam “protagonistas” nessa apresentação: num dia eram os colegas, no outro dia seriam eles.

É importante salientar que a estratégia de deixar a cargo dos alunos a pesquisa e a apresentação dos jogos, em nenhum momento isenta o professor do compromisso pedagógico e formativo no qual deve estar inserido. Ao contrário, a proposta desenvolvida não se limitou a deixar que os alunos fizessem o que queriam de forma livre ou descontextualizada, mas se configurou numa ação com objetivos delineados, planejados e organizados sistematicamente, entendendo o aluno como indivíduo ativo no processo de aprendizagem, cabendo ao educador, neste caso, a função de criar condições mediadoras para que o aluno evolua.

Outros aspectos de significativa relevância observados ao longo das aulas na primeira fase foram: a ação da cultura sobre a nomenclatura, as formas de realização e as regras dos jogos.

O jogo de *bola de gude* foi relacionado por diversos alunos, porém com nomes diversos como: *bolita*, *bola de vidro*, *burca*, *biroca*, *totó*. Quanto às formas de realização, foram relatadas três variantes: paredão, jogo de caçada/ponto limpo e jogo de caçada/ponto sujo.

Quadro 2. Variações do jogo de burca

Jogo	Descrição
Paredão	<p>Consiste em deixar várias burcas próximas umas das outras. Os jogadores posicionados a aproximadamente 5 metros, em ordem de sequência, lançam a sua burca contra as demais a fim de acertar o maior número possível, retirando-as do jogo. Vence quem conseguir tirar o maior número de burcas.</p>
Caçapa/ponto limpo	<p>Jogo que pode ser realizado em duplas ou em mais pessoas. Estando cada aluno com uma burca, será construída uma “casinha” (buraco no chão) e a uma distância aproximada de 5 metros será feita uma linha.</p> <p>Isso feito, cada criança, uma de cada vez, deverá jogar sua burca tentando acertar dentro da casinha ou o mais próximo possível – “tirar ponto”. Aquele que conseguir acertar mais próximo da casinha começa o jogo. Caso uma burca acerte a outra, ou mais de um jogador jogue a sua no interior da caçapa, o jogo “fede” e todos deverão voltar e tirar o ponto novamente.</p> <p>A ordem de jogada se dá com base na proximidade alcançada da casinha ao “tirar o ponto”. Cada vez que um jogador acertar a burca do outro, ou acertar dentro da casinha, marca dez pontos. Os pontos de nºs 10 e 100, obrigatoriamente, terão que ser feitos na caçapa. Vários pontos podem ser feitos consecutivamente em uma ou mais burcas, podendo também fazer pontos alternados - na burca e na casinha - e assim sucessivamente. Não é permitido realizar dois pontos consecutivos na casinha, ou 10 ou 100 pontos na burca ou 90 na casinha. Caso isso ocorra ele voltará a zero e todos os que tiverem zero deverão voltar a tirar o ponto novamente.</p> <p>O jogo termina quando um dos jogadores, após fazer os 100 pontos na casinha, for acertando as burcas dos outros colegas – somando 110 pontos.</p>

Caçapa/ponto limpo	<p>Apresenta as mesmas características do jogo anterior; contudo, algumas alterações nas regras são realizadas, dependendo do local em que se joga, conforme as relacionadas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * O jogador pode pedir “voltes” ou “escape”, quando não acertar a burca do colega. * O jogador pode obrigar o outro colega a jogar a burca na dele (tudo aqui), sob a pena de que, se isso não ocorrer, o solicitante terá direito a mudar sua burca para uma distância de três passos mais próximos à burca do jogador anterior. * Se existir algum obstáculo à frente da burca do jogador, ele pode pedir “limpes” (que significa tirar o que está atrapalhando o jogador – como pedaço de pau, terra, entre outros). * Para evitar que as estratégias acima sejam utilizadas pelo jogador na sua vez, os demais jogadores devem falar a palavra “nada” ou “nada voltes”, “nada escape” ou “nada limpes”.
--------------------	---

Outro jogo que apresentou variações foi o *corre cutia*, tanto no nome quanto na letra da música. Em relação ao nome, ele foi apresentado como: *corre cutia, lenço que corre e lenço atrás*. Esse jogo, independentemente do nome que se adote, consiste em formar um círculo com os alunos sentados, e um dos alunos, correndo ao redor do círculo e de posse de um objeto, cantando a música (registrada no quadro 3), deixa o objeto atrás de um dos colegas do círculo assim que a música terminar. O indivíduo do círculo onde o objeto foi deixado, deverá pegar o objeto e correr por fora do círculo para tentar tocar - “queimar” - o aluno que deixou o objeto. Caso consiga, o aluno “queimado” deverá ficar no centro do círculo por uma rodada do jogo (chocando).

Quadro 3. Variações do jogo corre *cutia*

Situação 1	Corre cutia, de noite e de dia, debaixo da cama da sua tia; Corre cipó, na casa da avó, lencinho branco caiu no chão; Moça bonita do meu coração; Nenê que chora, quer mamar; Moça que namora, quer casar; Polícia, ladrão, soldado, capitão; Abaixa a cabeça e olha para o chão.
Situação 2	Corre cutia, de noite e de dia, debaixo da cama da sua tia; Corre cipó, na casa da avó, lencinho branco caiu no chão; Moça bonita do meu coração; Abaixa a cabeça e olha para o chão; Se não vai levar um beliscão.

Vejamos a gora o jogo intitulado *bandeirinha*, que figurou como uma atividade realizada por grande parte dos pais e dos alunos. Esse jogo também é praticado em outras regiões do Brasil sob os mais variados nomes: *barra bandeira*, em Pernambuco, *rouba-bandeira*, em São Paulo, *salva bandeira* em Florianópolis, *vitória*, em Diamantina e *bandeirinha*, em Belém (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000 *apud* RANGEL; DARIDO, 2005).

Embora não citado pelos pais, outro jogo que apresentou diferenciação na forma de realização foi a *betis*. O jogo consiste numa competição em duplas, com duas equipes exercendo funções opostas – lançadores e rebatedores. Os lançadores, de posse da bola, arremessam-na contra a “casinha” ou “pique” (geralmente feito com sucata: uma lata de óleo vazia) a fim de derrubá-lo, para inverter a posição de jogador, ou seja, passarem a ser rebatedores. Os rebatedores, de posse de um taco (também feito de sucata: um pedaço de pau, um cabo de vassoura cortado pela metade, etc) tentam acertar a bola lançada pela dupla de arremessadores, a fim de rebatê-la o mais longe possível, para que possam trocar de uma casinha para outra, que fica a uma distância de aproximadamente 10 metros. Vence a equipe que fizer 24 pontos primeiro. Contudo, o jogo tem várias outras regras adotadas por uns e desconsideradas por outros.

Quadro 4. Variações nas regras do jogo de betis

Três libras	Vitória	Vitória no ar	Meia lua
Quando um dos rebatedores está com o taco fora da caçapa e tem alguma parte do seu corpo tocado pela bola, a equipe do arremessador pode pedir “três libras”, que obriga os rebatedores a deixarem os tacos no chão, na frente da casinha, assim abrindo espaço para os arremessadores, que terão direito, então, a três tentativas livres para derrubar a casinha.	Quando da ocasião das “três libras”, caso a bola toque o taco e suba, o jogador da equipe arremessadora pode tocar a bola antes dela tocar o solo e gritar “vitória”.	Quando uma equipe rebate a bola para o alto e o adversário consegue tocá-la com uma das mãos antes dela tocar o chão, o jogador deve gritar “vitória”, invertendo assim a função de lançador para rebatedor.	Quando o rebatedor rebater a bola de forma fraca e ela não ultrapassar a linha de fundo contrária a que ele está, os arremessadores podem pedir “meia lua”, que significa ter o direito de arremessar a bola de onde ela parou. Geralmente esta estratégia é utilizada quando a bola rebatida fica mais perto da casinha que da linha de fundo.

Embora diversos jogos tradicionais tenham sido revelados como conhecidos tanto pelos pais quanto pelos alunos, vários outros mostraram ser desconhecidos entre as crianças, podendo ser citados, entre eles, “Marinheiros da Europa”, “Terezinha de Jesus” e “Morobis Mourão da Cruz”. Diante do desconhecimento dos alunos sobre alguns jogos e da importância do seu resgate, acreditamos que a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, especificamente na Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para que os alunos “conheçam” e “reconheçam” esses jogos enquanto componentes da cultura lúdica, condição alcançada por meio da realização dos jogos abaixo.

Quadro 5. Jogos informados pelos pais e desconhecidos dos alunos

Jogo	Descrição
Boca de forno	<p>Uma das crianças é escolhida para ser “chefe” e fica responsável por dar ordens para que o grupo realize, utilizando o seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestre:</i> Boca de forno <i>Crianças:</i> Forno <i>Mestre:</i> Tirei um bolo <i>Crianças:</i> Bolo <i>Mestre:</i> Farão tudo que seu mestre mandar? <i>Crianças:</i> Faremos <i>Mestre:</i> O mestre mandou buscar uma ... (pedra, pedaço de giz, uma folha de manga) Aquele que chegar primeiro com o objeto solicitado será o novo chefe.</p>
Carneirinho	<p>As crianças formam um círculo, ficando de mãos dadas, “simbolizando uma cerca”, exceto uma que se posicionará ao centro, figurando como “carneirinho”. Uma das crianças do círculo dirá:</p> <p>Carneirinho, você gosta de “melancia”?</p> <p>O carneirinho responderá não ou sim.</p> <p>Para as respostas “não”, ele falará:</p> <p>– Béééééé... E dá passos para trás. Nesse caso, outro aluno do círculo faz a pergunta:</p> <p>– Carneirinho, você gosta de _____ (o alimento, objeto, cor, dentre outros. Deve ser escolhido por cada um dos alunos)?</p> <p>Para as respostas “sim”, ele responderá:</p> <p>– Béééééé... E dá passos para frente. Nesse momento, ele se aproximará do círculo e tentará fugir, passando por baixo ou saltando a “cerca” (braços dos alunos). Quando conseguir escapar, os demais colegas correrão atrás dele, tentando tocá-lo. Aquele que o fizer primeiro será o próximo carneirinho.</p>

Cinco Marias	<p>As crianças jogam em grupos de três, quatro, cinco ou mais pessoas. O grupo deve ter em mãos cinco pequenos saquinhos, cheios de areia ou pó de serra, podendo também, em outras ocasiões, usar pedras.</p> <p>Uma criança de cada vez pegará primeiramente os cinco saquinhos na mão e os jogará para cima. Após isso, pegam um, joga-o para cima e tenta pegá-lo antes de tocar o chão. Logo após, segura um saquinho, o lança para cima e tenta pegar outro que está no chão e o que foi lançado ao alto. Se conseguir, deve lançar os dois que estão na sua mão e pegar mais um no chão. Conseguindo, deve jogar os três que estão na mão e pegar mais um, até que, conseguindo realizar isso, jogue os quatros que estão na mão e pegue o quinto saquinho.</p> <p>Se esse feito ocorrer, passa-se para a fase das provas, que consiste em jogar os cinco saquinhos para cima e aparar o máximo de saquinhos no dorso da mão.</p> <p>Quando a tarefa não for realizada, passa a vez ao próximo, até chegar a sua vez novamente, que deverá ser reiniciada a partir da fase em que o jogador parou.</p>
Morobis Mourão da Cruz	<p>Duas crianças ficam uma de frente para a outra, de mãos dadas e elevadas acima da cabeça. As demais formam uma coluna e, quando a música começa a ser cantada, se movimentam, passando entre as duas crianças que formam uma espécie de túnel, cantando a música.</p> <p>Música: Morobis Mourão da Cruz, Por aqui quero passar. Por aqui eu passarei E a menina deixará.</p> <p>Qual delas será? A da frente ou a de trás? A da frente corre muito, A de trás ficará.</p> <p>Passa por aqui... Passa por ali...</p> <p>A última há de ficar! A última há de ficar!</p> <p>As duas crianças deverão “prender” um dos colegas da coluna que está passando pelo túnel. Logo após, essas duas crianças se distanciam por alguns metros e combinam o nome de carros, frutas, bebidas, entre outros, que representem cada uma delas. Voltando ao local, eles perguntam: – Você prefere, por exemplo, fusca ou corcel? Após revelar o carro que prefere, ele fará parte da equipe que ele escolheu, posicionando-se à frente e formando o túnel com o colega da outra equipe, devendo seu parceiro de equipe se posicionar atrás.</p> <p>O objetivo do jogo é tentar conquistar o maior número de crianças para sua equipe.</p>

Guiringaia	<p>Configura-se como uma variação do jogo pega-pega. Entre os alunos, um é escolhido para começar a brincadeira. O aluno escolhido coloca as duas mãos para a frente, com as palmas voltadas para baixo. Os demais colocam um dos dedos na palma das mãos do colega. Isto feito começa o jogo com a música:</p> <p>Guiringaia, Fogo na palha, Barba de bode, Escapa quem pode.</p> <p>Ou</p> <p>Guiringaia, Fogo na palha, Palha, paiol, Quem escapar primeiro, É o melhor.</p> <p>Quando ele falar “escapa quem pode”, ele tenta pegar o dedo de um dos colegas e esses, por sua vez, arriscam-se a escapar tirando os dedos o mais rápido possível. Se conseguir pegar o dedo de alguém, a guiringaia estará com a pessoa que ficou com o dedo preso, devendo este correr atrás dos demais com o objetivo de pegá-los. Caso contrário, a guiringaia estará com ele.</p>
Terezinha de Jesus	<p>Duas crianças posicionam-se uma de frente para a outra, de mãos dadas, elevadas acima da cabeça, formando uma espécie de casinha.</p> <p>Os demais formam uma coluna e passam através da casinha, cantando a música:</p> <p>Terezinha de Jesus, De uma queda foi ao chão, Acudiram três cavaleiros, Todos os três de chapéu na mão.</p> <p>O primeiro foi seu pai, O segundo, seu irmão, O terceiro foi aquele Que a Tereza deu a mão.</p> <p>Da laranja quero um gomo, Do limão quero um pedaço, Da menina mais bonita, Quero um beijo e um abraço.</p>

Marinheiros da Europa	Formam duas equipes, uma em cada meia quadra.
	O professor solicita a cada uma das equipes que elabore uma imitação para algo (filme, música, novela, pessoa, entre outros).
	Isso feito, as equipes, cada uma de um lado da quadra, se posicionam na linha de três metros da quadra de voleibol (na falta podem ser criadas linhas com cordas, giz, etc.).
	Posicionadas cada uma num lado da quadra, a equipe número 1 anda de forma sincronizada até a equipe número 2, cantando:
	– Nós somos marinheiros que viemos da Europa...pa..pa...
	A equipe 2 indaga: – O que vieram fazer?
	A equipe 1 responde: – Combater!
	A equipe 2 exclama novamente: – Então, combate um pouquinho pra gente ver!!!
	Neste momento, as crianças da equipe 1 iniciam a imitação que combinaram e a equipe 2 tenta adivinhar o nome do que eles estão imitando.
	Quando as crianças da equipe 2 adivinharem a imitação da equipe 1, correrão atrás dos colegas, tentando tocar o maior número deles possível. Cada aluno tocado conta como um ponto.
Depois, os papéis se invertem.	

Com a realização da primeira fase da pesquisa-ação, percebemos que mesmo com as condições adversas para o jogo infantil, os alunos possuíam um rico conhecimento sobre os jogos tradicionais, embora alguns tenham sido modificados e outros tenham se perdido no tempo.

Sobre a variedade da cultura corporal de movimento existente no nosso país, Fischmann (2002, p. 98) expõe que “A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existente no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama”.

Por sua vez, Rangel e Darido (2005, p. 158) argumentam que “As brincadeiras costumam variar conforme a região, mas mantêm sua essência, sua forma e sua poesia. O aspecto que mais se altera é a letra das canções e o próprio nome dos jogos”.

Embora seja de suma importância o conhecimento e o reconhecimento da produção cultural de um povo, principalmente na escola - que deve também reconhecer e valorizar as experiências dos alunos, permitindo que manifestações da cultura popular estejam presentes -, a ação docente não pode se limitar a isso, pois se assim for, a presença do professor, enquanto agente educador, pouco se justificará.

Partindo da concepção de que a criança é *produto e processo* da ação social, ou seja, interage com o meio em que vive, influencia e é influenciada por ele, a ação pedagógica educativa, tendo o conhecimento e a experiência do aluno como ponto de partida, deverá ampliar seu repertório lúdico, sendo o professor, nessa ocasião, o responsável por disponibilizar novas propostas de jogos à cultura lúdica infantil, o que, na nossa concepção, conforme salientado anteriormente, pode ocorrer através dos *jogos ampliados*.

Assim, a ampliação do conhecimento sobre os jogos ocorreu na terceira fase, quando apresentamos aos alunos, jogos disponíveis na literatura, que ainda não faziam parte do repertório lúdico deles. Utilizamos como fonte os jogos propostos por Mattos e Neira (1999), Catunda (2002), Kröger e Roth (2002), dentre outros.

Quadro 6. Jogos desconhecidos dos alunos e trabalhados na fase de ampliação

MATTOS e NEIRA (1999)	CATUNDA (2002)	KRÖGER e ROTH (2002)
Bola sinuosa	Futebol de pares	Acertar em cheio
Chute-vôlei	Futebol de zona	A caça da pantera
Galo-galinha	Bola à torre	A ilha
Mico-preto	Bola disputada	Bola de costas
Mínuê	Bombardeiro	Mão-pé
O labirinto	Handebol de baliza	Passar pelo meio
Trocando as bolas	Vencendo obstáculos	Reboteiro

A partir da ampliação do repertório lúdico infantil, o professor pode buscar, por meio da sua ação pedagógica, estratégias que visem à transformação dos jogos já existentes e conhecidos. Os *jogos transformados* são oportunidades importantes para o desenvolvimento da criatividade, principalmente quando o professor recorre aos estilos de ensino por *descoberta orientada* ou *resolução de problemas*, propostos por Mosston (1982). Embora ao longo do nosso projeto vários jogos tenham passado pelo processo de transformação, a título de exemplos, apresentaremos apenas três.

Jogo de queimada oito cantos

Inicialmente esse jogo foi realizado na forma tradicional, com duas equipes denominadas “A” e “B”, cada qual com um pivô no fundo da quadra, do lado da equipe adversária (figura 1).

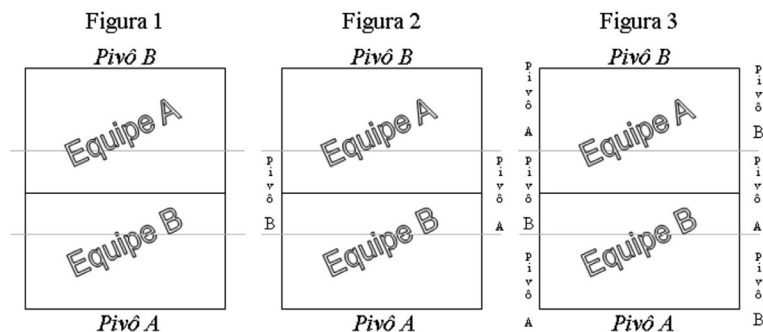
Basicamente, na queimada tradicional, os jogadores da equipe “A” trocam passes com o pivô de sua equipe a fim de que, no momento oportuno, arremessem a bola contra os jogadores da equipe adversária, “B”, para que a bola, ao tocar o adversário e cair ao chão, “queime-o”.

O jogador adversário será considerado “queimado” quando a bola lançada contra ele tocá-lo (em alguma parte do seu corpo) antes de cair ao chão. Quando queimado, o jogador deve mudar de local de atuação, passando a posicionar-se no fundo da quadra da equipe adversária, na função de pivô. Vence o jogo a equipe que queimar todos os jogadores da equipe adversária.

Contudo, as experiências anteriores nos revelaram que nesse tipo de jogo, com frequência, apenas alguns alunos participam de forma efetiva. Os demais ficam parados no final da quadra e nas laterais.

A fim de amenizar essa condição e buscar uma maior movimentação dos alunos, fundamentamo-nos nos jogos transformados e propusemos uma maneira mais complexa de realização desse jogo, algo que exige dos alunos maior movimentação e criação de estratégias/táticas para “queimar” os jogadores da outra equipe.

Nessa proposta de transformação da queimada, cada aluno queimado, ao invés de ir apenas para o fundo da quadra da equipe adversária para desempenhar a função de pivô, vai também para as laterais, conforme figuras 2 e 3.



A estratégia se mostrou bastante eficaz no que tange à maior movimentação dos alunos na quadra e nas regiões de pivô e deu maior forma ao pré-desportivo handebol, além de propiciar táticas de ataque contra a equipe adversária, através do diálogo oral.

Outra alteração efetuada foi a inclusão da categoria “vida”, que poderia ser conquistada quando um dos jogadores de quadra conseguisse segurar a bola arremessada pelo adversário, dando-lhe assim uma “vida”, que poderia ser acumulada e usada quando o mesmo fosse queimado, ou ainda poderia ser utilizada para trazer de volta ao campo de jogo um colega queimado que estivesse na área de pivô.

Passa o que puder

O jogo “*passa o que puder*” consiste em um pré-desportivo, realizado entre duas equipes, denominadas “A” e “B”, quando uma equipe deve trocar passes com as mãos e a outra tentará recuperar a posse de bola através da interceptação.

A equipe “A”, de posse da bola, deverá trocar passes entre seus membros, sendo que estes passes deverão ser contados em voz alta. A

equipe “B”, por sua vez, tentará interceptar os passes e tomar a posse da bola.

Seguidamente, será observada a quantidade máxima de vezes em que a equipe “A” conseguiu trocar passes e as posições se inverterão. Marca ponto a equipe que, nessa primeira rodada, conseguir trocar maior número de passes.

Deve-se repetir o jogo por diversas rodadas.

Embora esse jogo seja bastante lúdico, a experiência docente ao longo de alguns anos, nos revelou que se tratava de um jogo extremamente competitivo e segregador, pois os alunos mais habilidosos dificilmente passavam a bola para os menos habilidosos e/ou para as meninas, e esses, com frequência, se sentiam desestimulados a participar da atividade. Também eram constantes nesse jogo as discussões acerca do cumprimento das regras; geralmente os integrantes das equipes recorriam a mim, professor, para que os conflitos fossem solucionados.

A partir da percepção dos diversos problemas que permeavam esse jogo, bem como da riqueza pedagógica que ele poderia nos oferecer, caso fosse trabalhado de forma diferenciada, recorremos ao estilo *descoberta orientada* (MOSSTON, 1982) como estratégia de ensino.

De acordo com Faria Junior, Correa e Bresslane (1987), esse estilo de ensino busca uma irritação cognitiva provocada pelo professor, por meio de uma nova atividade ou por meio de ajuda aos alunos, cujo objetivo deve ser o de incentivar e orientar os mesmos, por intermédio de perguntas, na reflexão e busca por soluções.

Sendo assim, realizamos esse jogo com as mesmas regras apresentadas anteriormente, entretanto, ao longo de seu desenvolvimento, buscamos levar os alunos à reflexão sobre alguns acontecimentos. Essa ação ocorreu também nos momentos em que os alunos reclamavam de algo, ou quando eu percebia que algumas ações mereciam reflexões, sendo o diálogo, nas duas situações, iniciado por questionamentos, tais como: “Por que você vai sair?”, “Por que não está participando do jogo?”, “Por que vocês não estão passando a bola para as meninas?”, “Podem segurar a

bola e correr com ela?”, “Como podemos fazer para que as meninas também participem do jogo?”, “Quais regras podemos acrescentar ao jogo?”, “Quais regras devem ser tiradas do jogo?”.

Nesse contexto, diversas foram as mudanças nas regras e atitudes propostas pelos alunos ao longo do jogo, tais como:

- a cada dois passes entre os meninos, um teria que passar pelas meninas;
- quando dois jogadores trocassem mais de dois passes consecutivos, a equipe perderia a posse da bola;
- quando os alunos corressem com a bola, a equipe perderia sua posse;
- inclusão da possibilidade de correr com a bola, desde que fosse quicando-a;
- outros.

Ao término da aula, discutimos as possibilidades e a importância da participação de todos no jogo, bem como a flexibilização que os jogos nos permitem, de acordo com suas regras, sendo possível, em cada contexto (escola ou turma), que um mesmo jogo seja realizado de diferentes formas e com diferentes regras.

Amarelinha

A amarelinha é conhecida como um jogo tradicional, realizado por meio de um desenho, habitualmente pintado em calçadas ou desenhado com giz, com uma estrutura básica construída por uma sequência de retângulos ordenados em – “céu”, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 1 e “inferno”.

O jogador/aluno deverá ter um objeto em mãos (pedra, pedaço de tijolo, chinelo, entre outros) e o jogo ocorre com um dos jogadores lançando a “pedrinha” no primeiro retângulo da amarelinha (número 1). Se ele acertar o lançamento dentro do retângulo, deverá saltar o número 1, aterrissando com o pé esquerdo no retângulo da esquerda (número 2)

e o pé direito no retângulo direito (número 3). Logo em seguida salta novamente no quadro de número 4, mas deve aterrissar apenas com um dos pés e assim, sucessivamente, deve continuar até o retângulo número 10. Depois, deve refazer o percurso ao inverso, até chegar ao retângulo no qual deixou a “pedrinha”. Neste instante, deve recolhê-la, estando apoiado em apenas uma das pernas e, após recolhê-la, deve saltar sobre o retângulo onde deixou a pedra, aterrissando no “céu”.

Caso consiga realizar todo o percurso de ida e volta sem pisar na linha, apoiar-se no chão com as mãos ou pisar o retângulo no qual deixou a “pedrinha” (o objeto), o jogador/aluno deverá repetir a sequência, agora jogando a “pedrinha” no próximo retângulo, que, de acordo com o exemplo acima, seria o número 2. Esse procedimento deverá ocorrer até o jogador/aluno chegar ao retângulo número 10.

Embora o jogo de amarelinha, do modo como o apresentado, contribua para o desenvolvimento de aspectos psicomotores como: coordenação espacial, óculo manual, óculo-pedal, equilíbrio, lateralidade, entre outros, além de ser uma atividade na qual o lúdico está presente, ela pouco contribui no que tange à criatividade, pois se resume a repetições pré-estabelecidas, sem necessidade de nenhum “acesso de criatividade”.

Diante desse problema, buscamos a transformação do jogo de amarelinha através do estilo de ensino *Resolução de problemas* proposto por Mosston (1982), que segundo Faria Junior, Correa e Bresslane (1987:61), parte de uma situação inicial que estimula e aguça a curiosidade do aluno via situações didáticas, como “... *problema que permite a descoberta, a partir de elementos de base conhecidos (pesquisa de variantes a partir do ensino de uma dificuldade) [...] debates entre os alunos ou entre os alunos e o professor, com o objetivo de provocar reflexões e evocações*”, que a fim de uma formação autônoma, podem ser criadas pelo professor ou pelos próprios alunos.

Desse modo, a transformação do jogo de amarelinha consistiu, inicialmente, na distribuição de 15 formas geométricas (círculos, retângulos, triângulos e quadrados) nos tamanhos pequeno, médio e grande, feitas de E.V.A, em cores diversas (azul, branco, preto, amarelo, vermelho, rosa e

verde). Em vez de utilizarmos o desenho da amarelinha tradicional, dividimos a turma em cinco grupos de seis alunos, cada um com 15 peças, e solicitamos a eles que criassem outras sequências (estruturas) para esse jogo, estimulando a criatividade e possibilitando que respostas múltiplas para o mesmo problema fossem encontradas.

Após a criação das novas estruturas para a amarelinha, o jogo foi organizado em forma de circuito, com cinco estações (cinco amarelinhas com sequências diferentes), e foi solicitado aos alunos que as vivenciassem, todas, para que percebessem as diferenças entre elas.

Ao término da aula, discutimos as diferentes estruturas criadas pelos alunos a partir da amarelinha tradicional. Foram considerados e refletidos os pontos positivos, os negativos e as possibilidades de transformação da cultura lúdica infantil pela própria criança, enquanto agente de sua cultura.

Finalizando, gostaríamos de dizer que esta metodologia que adotamos nas aulas de Educação Física trouxe contribuições no que tange ao reconhecimento, à prática, à ampliação e à transformação dos jogos infantis, uma vez que: valorizou o conhecimento trazido pelas crianças, de seus contextos extraescolares; resgatou e valorizou o conhecimento lúdico vivenciado pelos familiares dos alunos através dos jogos; introduziu esses jogos no âmbito escolar, discutindo suas mudanças ao longo dos tempos; oportunizou o contato e o conhecimento de jogos disponíveis na literatura e até então desconhecidos pelos alunos; criou situações e momentos de transformação dos jogos já existentes. No entanto, é preciso dizer que não fomos felizes na última ação programada (*jogo criado*). Desta forma, entendemos que esta ação deva ser retomada, em ocasiões futuras. Entendemos ainda que experiências como essas, que foram vivenciadas pelos alunos destas duas escolas municipais de Angélica devem ser ampliadas, com a inclusão de pesquisas em livros, revistas e internet, numa ação interdisciplinar que envolva as disciplinas de Português, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, dentre outras, com o objetivo de compreender melhor a origem, a localização e as mudanças históricas desses jogos, bem como a sua relação com a colonização brasileira, pois, ao discutir os jogos

tradicionais, Rangel e Darido (2005, p.158) expõem que “... os herdamos dos portugueses, índios e negros numa quantidade incrível”.

Contudo, muitas são as possibilidades de pesquisa e tematização de conteúdos da Educação Física, envolvendo a participação ativa dos alunos, tais como o resgate das diferentes formas de jogos com bolas, a tematização do futebol para além do saber fazer, a análise e discussão dos espaços públicos no bairro e na cidade onde moram os alunos etc.

Por último, resta-nos dizer que as ideias aqui apresentadas são apenas *possibilidades de ação através do jogo no âmbito escolar*, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilidades essas que devem respeitar as particularidades de cada contexto e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J. V. *Lazer: princípios, tipos e formas na vida e no trabalho*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARIÈS. P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADER, L. G.; KREBS, R. J. Atividades preferidas e praticas em espaços de lazer, no tempo livre, por crianças de 7 a 10 anos do Balneário Camboriú – SC. *Cinergis*. Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 2, p. 157-173, 2002.

BRASIL. *Lei no 11.274/2006*. Institui as Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARLOS NETO. Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In: GUEDES, M. da G. (org). *Aprendizagem motora: problemas e contextos*. Lisboa: FMH, 2001.

_____. *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: FMH, 2003.

CATUNDA, R. *Recriando a recreação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

FARIA JUNIOR, A. G.; CORREA, E. S.; BRESSLANE, R. S. *Prática de ensino em Educação Física, estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FISCHMANN, R. (coord.). *Pluralidade nas escolas: pluralidade cultural para a formação de professores*. Osasco: Plural/Fundação Plural/Fundação Bradesco, 2002. 1 CD-ROM.

FREIRE, J. B. *Educação Física em sala de aula*. Disponível em: <www.decorpointeiro.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2009.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Primeiros resultados da amostra. Parte 1. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, 2000.

KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KRÖGER, C.; ROTH, K. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte editora, 2002.

MAGNANI, E. M. *O brincar na pré escola: um caso sério?* 1998. 135p. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Unicamp, Campinas: Unicamp.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula - que espaço é esse?* 4. ed. Campinas: Papirus, 1989, p. 59-70.

_____; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. *Impulso*. Piracicaba, v. 17, n. 44, p. 55-66, 2006.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física infantil: construindo o movimento na escola*. Guarulhos, SP: Phorte editora, 1999.

MONTAGHER, H. *Acabar com o insucesso na escola: a criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MOSSTON, M. *La enseñanza de la educacion física*. Buenos Aires: Editora Paidós, 1982.

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 15-24.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, R. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 155-175.

RECHIA, S. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolares da cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n. 2, p. 91-104, 2006.

ROJAS, J. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SILVA, J. V. P. da. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas “a brincar”. *Licere*. Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 1-18, 2008.

SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

TRIGO, L. G. G. Salas de aulas. In: MORAES, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 4. ed. Campinas: Papirus Editora, 1989, p. 71-81.

