

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOMINAÇÃO E AUTORITARISMO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
POSSIBILIDADES DE SUA SUPERACÃO

Raquel Stela de Sá Siebert

Florianópolis - SC

1992.

POR

Raquel Stela de Sá Siebert

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação - área concentração Teoria e Prática Pedagógica - da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Elenor Kunz

Co-orientadora: Prof^a Dra. Maria Oly Pey

Florianópolis - SC.

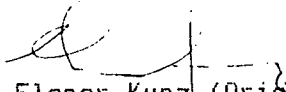
1992.

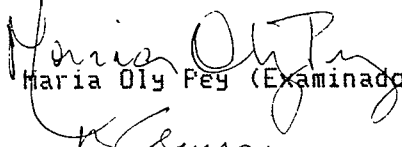
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO


**DOMINAÇÃO E AUTORITARISMO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
POSSIBILIDADES DE SUA SUPERACÃO**

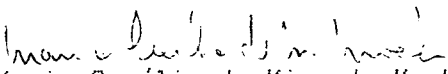
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do Título de Mestre em Edu-
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 23 /06 /1992.


Prof. Dr. Elenor Kunz (Orientador)


Profa. Dra. Maria Oly Pey (Examinadora)


Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Examinadora)


Profa. Msc. Maria Cecília de Miranda Mocker (suplente)


RAQUEL STELA DE SÁ SIEBERT

FLORIANÓPOLIS/JUNHO DE 1992

Aos Meus Pais

Alamiro e Stelita

Irmãos

Léa, Rui, Dulce, Miriam, Alamiro, Carlos Henrique
e Marcelo

Companheiro e filhos

Paulo, Felipe, Mariana e Fábio

pelo carinho e incentivo que sempre me
dedicaram.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa contei com a colaboração de muitas pessoas. A todas elas agradeço imensamente e, em especial aos professores do Centro de Desportos - UFSC por terem assumido a minha carga horária durante todo o período que dediquei-me ao Curso de Mestrado.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação - UFSC que me proporcionaram um espaço possível de reflexão, colaborando assim para a elaboração deste estudo.

Aos acadêmicos do Curso de Educação Física - UFSC (turma 1988) que se prontificaram a fazer parte desta pesquisa.

À direção, professores de Educação Física e alunos da Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr pela oportunidade dada aos estagiários Marta, Thelma, Martinho e Marcelo, hoje, professores e amigos que assumiram de forma muito corajosa e competente as aulas desta escola colaborando, assim, com o desenvolvimento da Educação Física Escolar.

A M^ã Helena, pelas correções e sugestões dadas para a melhoria do trabalho e ao Márcio e Joice pela sua digitação.

Ao prof^o Elenor Kunz e prof^a M^ã Oly Pey a quem me dirijo com muito carinho pela confiança depositada e orientação dada durante todo este processo conflitivo.

Aos amigos que sempre me deram uma grande força. Estela, Iara, Mãe do Carmo, Ierecê, Mãe Aparecida, Nivaldo, Fleuri e em especial a grande amiga Mãe Cecília pelo estímulo e ajuda que me transmitiu em todos os momentos.

"A liberdade, o projeto, a utopia, a revolução, são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual quanto coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa".

Antônio Muniz de Rezende

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA: DENÚNCIA DE UMA EDUCA- ÇÃO AUTORITÁRIA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	03
1.1. O Problema a investigar	10
1.2. Excurso: a disciplina recreação seus objetivos e conteú- dos	15
1.3. A reconstrução do problema na literatura da educação fí- sica brasileira	21
1.3.1. A legitimidade do saber médico na educação física	22
1.3.2. A educação física militarista e os padrões de compor- tamento	26
1.3.3. Esporte: racionalidade e superação de resultados	31
1.3.4. Mudanças nos discursos e conceitos da educação físi- ca	38
1.3.5. A situação atual da educação física	47

CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA PROBLEMATIZADORA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	53
2.1. O ser humano: presença, expressividade e comunicação ...	60
2.2. O conhecer exige presença curiosa do sujeito	64
2.3. A liberdade: condição necessária para o pensamento criador	68
2.4. A autoridade do educador e o educador autoritário	72
2.5. O processo de conscientização implica uma tomada de posição política	80
2.6. A dialogicidade como instrumento do processo libertador	85
2.7. O movimento humano como interação comunicativa	91
2.8. O processo de problematizar o próprio ato de conhecer ..	98
2.9. O esporte e a tematização das questões sociais	103
CAPÍTULO 3. A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA HERMENÊUTICA	112
3.1. Mudanças paradigmáticas na educação física brasileira .	112
3.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e o paradigma freiriano como metodologia da pesquisa	120

CAPÍTULO 4. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO	132
4.1. Pré-planejamento com os acadêmicos	135
4.1.1. As instituições escolares e sua burocracia	136
4.1.2. Em busca das situações limites do grupo investigado .	138
4.1.3. O processo de redução temática	153
4.1.4. A tentativa de interpretar os conteúdos da educação fí- sica	156
4.1.5. A resistência dos acadêmicos à mudança	159
4.1.6. As opiniões começaram a se alterar	161
4.1.7. O processo de transcendência dos conteúdos pré-estabele- cidos	163
4.1.8. Uma relação crítica da aprendizagem na educação física	166
4.1.9. Avaliação da disciplina recreação	168
4.2. Planejamento e execução das aulas de estágio de 1º grau	172
4.2.1. Conhecendo a escola: um primeiro contacto	173
4.2.2. A escolha das turmas	176
4.2.3. Reunião com os estagiários	177
4.2.4. Os estagiários descobrem "o que" fazer e "como" fazer	178
4.2.5. A hegemonia do esporte de rendimento	182
4.2.6. A relação educador educando mediatizada pelo conteúdo	184
4.2.7. O controle do uniforme, frequência e avaliação	185
4.2.8. O aspecto co-educativo nas aulas de educação física .	188
4.2.9. Educação física em sala de aula: alternativas para dia chuva	191

4.2.10. As aulas de educação física e a padronização das instalações	193
4.2.11. O problema disciplinar e a tentativa de uma aula tradicional	195
4.2.12. O conselho de classe da escola	197
4.3. Avaliação do estágio	200
4.3.1. Dificuldades e competências dos estagiários	200
4.3.2. Possibilidades e limites de uma proposta pedagógica libertadora com relação ao todo da organização escolar	204
4.3.3. Avaliação do estágio na perspectiva dos acadêmicos ..	206
CONSIDERAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
ANEXOS	227

LISTA DE FIGURAS

Fig.1 - Operacionalização da pesquisa empírica	134
Fig.2 - Núcleos fundamentais de estudos	154

LISTA DE ANEXOS

01 - Pré-concepções de educação física e esportes e a expectativa do curso	228
02 - Texto dramatizado	230
03 - Texto composto pelas falas da própria turma	234
04 - Textos coletivos	240
05 - Trabalhos finais	249

SIEBERT, Raquel Stela de Sá. Dominação e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação, Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, 1990.

RESUMO

O presente estudo enfoca, resumidamente, dois problemas que considera-se fundamentais na reflexão das relações professor-aluno na Educação Física e do processo de conhecimento que nestas relações se gera:

- a) o autoritarismo e a dominação historicamente vinculados ao ensino, de maneira geral, no Brasil, mas que se encontram mais fortemente presentes, ainda, nas aulas de Educação Física;
- b) a análise destas estruturas autoritárias no ensino da Educação Física e a busca da sua superação pelo ensino libertador.

Entende-se que esta questão, autoritarismo e dominação versus ensino libertador, compõe as categorias de análise que, possivelmente, mais necessitam serem explicitadas na área da Educação Física. Para interpretar e esclarecer melhor o poder disciplinar durante toda a história da Educação Física, procurou-se reconstruir o problema na literatura da Educação Física brasileira. A partir destas críticas e por intermédio de uma proposta Dialógica - Problematizadora - baseada principalmente

nos referenciais de Paulo Freire - procurou-se avançar por um caminho que pudesse auxiliar na superação deste tipo de concepção liberal/ativista para uma educação crítico-emancipatória, capaz de proporcionar ao sujeito a sua relação com o mundo através da ação comunicativa.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma linha de ação no âmbito do ensino da Educação Física escolar, influenciando para as necessárias transformações.

SIEBERT, Raquel Stela de Sá. Dominação e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação, Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, 1990.

ABSTRACT

This work concisely focuses two problems which are considered to be fundamental for the reflection of teacher-student relationships in Physical Education and the process of knowledge generated in these relationships:

- a) as a general rule, the authoritarianism and domination are, in Brazil, historically associated with education, but they are more strongly present at Physical Education's classrooms.
- b) the analysis of these authoritarian structures in the Physical Education teaching and the search of its overcome by a liberator teaching.

It is considered that this question - authoritarianism and domination versus liberator teaching - constitutes the analysis classes which need possibly more explanations at Physical Education area. The problem was reconstructed based on Brazilian Physical Education literature, in order to have a better interpretation and elucidation of the disciplinary power throughout the Physical Education history. From these criticisms and by

means of a Dialogistic - Problematistical proposal - mainly based on Paulo Freire's references - it was intended to take a way in order to help the change from such a liberal/activist conception into a critical-emancipatory education, which turns possible to an individual to establish relations with the world through a communicative action.

It is hoped that this study can contribute for an action line toward the Physical Education teaching scope, and in this way can influence come necessary transformations.

INTRODUÇÃO

As experiências vividas durante doze anos no Curso de Formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, somadas ao aprofundamento do referencial teórico adquirido durante o período do mestrado, fizeram-me escolher este objeto de estudo.

Em consequência disto, procurou-se fazer inicialmente uma denúncia de uma Educação autoritária/dominadora no ensino da Educação Física e experimentar uma proposta real e concreta, ou seja, na prática, um ensino na "concepção educacional dialógico-problematizadora", onde o educador e o educando possam participar do processo/projeto, ativamente, como sujeitos de suas próprias ações.

A organização do trabalho trata inicialmente da apresentação do problema que se refere à denúncia de uma educação autoritária e disciplinadora na Educação Física, abordando questões sobre o "poder disciplinar" no âmbito das diferentes correntes e tendências médico-higienistas, militaristas e esportivas.

Em seguida procurou-se o desenvolvimento teórico de uma Concepção Educacional Dialógico-problematizadora para a prática da Educação Física escolar, abordando, entre outros assun-

tos relacionados ao homem como ser histórico-cultural, o esporte enquanto atividade de lazer, a tematização das questões sociais e o mundo da cultura que se expressa pelo movimento humano como interação comunicativa.

A perspectiva teórico-metodológica trata das mudanças paradigmáticas na Educação Física brasileira, da teoria de conhecimento que fundamenta este estudo, das temáticas e do método de pesquisa. Na investigação empírica relatou-se as experiências de planejamento, execução e avaliação do estágio desenvolvidas por meio da interpretação do contexto estudado e das expressões/intenções dos educandos, procurando compreender o seu papel semântico diante do mundo, da história e da sociedade.

Sendo assim, entende-se que a experiência da interpretação torna-se fator de desenvolvimento cultural, propiciando que a cultura seja vivida conscientemente, como uma realidade simbólica. Dessa forma, num primeiro momento se fez uma descrição significativa da situação que se escolheu como objeto de estudo, referente aos dados obtidos. Num segundo momento se considerou a realidade constatada no intuito de compreendê-la, evidenciando as diversas relações que ocorreram com os fenômenos e as manifestações de suas contradições. No terceiro momento procurou-se perceber, a partir destas contradições, como as mesmas poderiam ser superadas numa perspectiva de um processo/projeto de aprendizagem dialógico-problematizadora.

F, por último, apresenta-se as considerações e a contextualização da proposta e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA: DENÚNCIA DE UMA EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

A Educação Física que foi trabalhada na formação do profissional desta área de conhecimento, tem servido, por muito tempo, de instrumento ideológico, não apontando em direção a uma proposta crítico-emancipatória.

O discurso/ação utilizado inicialmente pelos professores que lecionavam nestes cursos - quase todos militares - era transmitido-assimilado de forma ingênua, através de conteúdos que apontavam para as questões referentes a boa saúde e ao disciplinamento dos atos motores, por meio de exercícios padronizados.

Hoje, no curso de formação em Educação Física, encontramos apenas alguns educadores e educandos que conseguem perceber algumas destas contradições no interior da mesma. Por outro lado, muitos ainda possuem uma consciência ingênua, reforçando a perpetuação das funções que lhes foram atribuídas ao longo de todos estes anos, principalmente pela cultura de massa, difundindo o Esporte como cultura universal e necessária, especialmente ao jovem.

No contexto da sociedade atual, a cultura burguesa, por meio da Indústria Cultural¹ e dos veículos de comunicação, desempenha um papel significativo na manutenção e percepção primitiva do sentido do mundo, adotando ideologias vinculadas ao mito do desenvolvimento econômico em detrimento de uma real conscientização dos seres humanos.

Durante muito tempo a Educação Física se restringiu a "execução de atos motores" controladores e disciplinadores do corpo, voltada exclusivamente para uma dimensão técnico-ativista, ou seja, os movimentos eram distribuídos e reproduzidos mecanicamente sem que houvesse uma reflexão sobre os mesmos.

As escolas que formam este profissional se encontram, ainda, muito mais instrumentalizadas na preparação do "TÉCNICO" do que na formação do "EDUCADOR". Preocupam-se muito mais com o estudo do homem-biomecânico (objeto), do que com o homem-cultural (sujeito), que vive e se movimenta, que sente e traz consigo o sentimento de incompletude. Homem que age e reflete como sujeito da práxis e que manifesta a sua cognoscibilidade em ações, através de sua motricidade.

Referindo-se à questão da formação praticista no Curso de Formação em Educação Física, Medina (1987) salienta que o aumento do número de escolas de Educação Física no período de 68 a

1. Jay, (1988), em sua obra "As idéias de Adorno", salienta que, para este autor, a indústria cultural nega perpetuamente aos seus consumidores aquilo que lhes promete, residindo em sua representação da realização como promessa não cumprida com função mistificadora.

75, provocou uma queda da qualidade de ensino, obrigando às mesmas à absorção de docentes sem os requisitos mínimos necessários para exercerem o papel de educadores.

O referido autor, baseando-se em estudos científicos, traça assim o perfil do nível de formação do educando médio de Educação Física à nível de País: semi-analfabeto; noção pouco clara sobre as finalidades da Educação e da Educação Física; noção de alguns esportes em detrimento de outros; dificuldade reflexiva sobre a própria prática pedagógica; preocupação com o rendimento esportivo; visão liberal/burguesa; consciência ingênua e dificuldade de comunicação.

Oliveira (1984, p. 101) acredita que "eles carregam em seu bojo características que colaboram e/ou colaboraram para o seu envolvimento numa atmosfera de anti-intelectualidade" já que se baseiam muito mais na execução de atividades do que na reflexão sobre o significado/sentido daquilo que está sendo realizado.

A preocupação pedagógica da maioria dos educadores que trabalham nos Cursos de Formação em Educação Física, portanto, é com a "transmissão-assimilação" de modelos, regras, técnicas de treinamento ou, por outro lado, com atividades ditas recreativas², sem que se questione, em momento algum, o que é recreação

2. "A ênfase das sociedades modernas é no sentido da recreação como fator de compensação. Verifica-se, portanto, a oposição entre o trabalho alienado, mecânico, especializado e a realização pessoal. Nesta ótica, o lazer compensaria a insatisfação e alienação do trabalho". "Marcellino, 1987, p. 37.

e lazer, o que é preciso para que os indivíduos possam recrear-se e quem dispõe de tempo para o lazer.

Mocker (1989) estabelece uma crítica a esta formação, denunciando os seguintes aspectos:

- as decisões de ensino-aprendizagem normalmente são tomadas pelo educador de forma autoritária;
- o Esporte e a Educação Física se confundem pela ênfase ao modelo padrão estabelecido pelo Esporte Oficial, discriminando os educandos menos habilitados;
- as aulas se assemelham a um treinamento;
- a relação teoria/prática se dá de forma superficial;
- a interdisciplinaridade é inexistente;
- o curso forma educandos submissos, obedientes e acríticos;
- tal formação legítima e reproduz a ideologia dominante.

Sendo assim, a maioria dos Cursos de Formação em Educação Física tem se preocupado mais em preparar mão-de-obra especializada, à serviço da classe dominante, do que em se voltar aos interesses sociais dos seres humanos em geral.

Gadotti (1984), ao se reportar à função do educador na sociedade brasileira, diz tratar-se de uma história da "educação do colonizador" que forma gente submissa e obediente, não se desviando da ideologia do dominador.

Dentro deste sistema e com os mesmos problemas, encontra-se a Educação Física, uma área, que como salienta Oliveira

(1984), tem a finalidade exclusiva com a estruturação e manutenção da forma física, não se preocupando com os aspectos sociais e políticos, tornando-se assim, instrumento à serviço da reprodução da consciência ingênua.

Outro aspecto que reforça estas questões levantadas anteriormente é a exigência que muitos Cursos de Formação em Educação Física fazem aos candidatos que ingressam nas universidades. É a aplicação de testes de Habilidade Específica³, procedimento importante para a seleção de atletas, deixando transparecer a preocupação básica na formação deste "educador". Procedendo desta forma, este curso é procurado com muita frequência por indivíduos que desejam dar continuidade à sua experiência de atleta, deixando um mínimo de interesse relativo à prática pedagógica escolar.

Cabe-nos, então, perguntar seriamente: até que ponto estas concepções até aqui utilizadas na formação destes educadores estão à serviço do homem, de todos os homens, e à serviço da libertação do ser humano? Até que ponto estas concepções aproximam os homens em suas relações com o outro e com o mundo, contribuindo para um conhecer-se melhor e a integrar-se na sociedade como sujeitos da história?

A opção por este ou aquele tipo de educação não se dá por acaso. A opção por uma educação reacionária ou uma educação

3. "Teste de Habilidade Específica" refere-se a realização de uma prova prática que é realizada juntamente com o vestibular, onde o candidato é submetido a execução de testes motores que vão medir o seu "desempenho físico".

revolucionária revela uma visão de homem correspondente: livre ou dominado, sujeito ou objeto, consciente ou alienado, crítico ou submisso.

Portanto é preciso que a Educação Física aponte para um processo/projeto educacional onde "o Movimento Humano" possa ser pensado, não como movimento produtivo e mecânico, porém, como "ato expressivo e libertador". Um ato de busca constante de um ser humano que se relaciona, se transforma e, no transformar, transforma o mundo.

As concepções auto-denominadas revolucionárias, progressistas ou críticas vêm ensaiando seus passos, porém, de forma ainda lenta, difusa e fragmentada. Com elas aparece um compromisso político com as classes oprimidas com vistas a mudança estrutural na sociedade. No entanto, a análise crítica surge tendo como alvo a ideologia burguesa que seria veiculada pela Educação Física, pelo Esporte e pela domesticação do corpo, aparecendo poucas propostas de superação desta crítica, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Bracht (1989, p. 31) afirma que "Nenhuma destas novas tendências parece no entanto ameaçar seriamente a hegemonia da 'tendência desportiva'. Não fornecem também, até o momento, à ação pedagógica em Educação Física um quadro referencial teórico consistente". E, quando aparecem propostas de um referencial teórico, que se diz progressista, não se fazem acompanhar por alternativas de execução. Como bem salienta Kunz (s.d, p. 11) "com isto pode-se estar incorrendo no erro de estar incitando profissionais da área a se tornarem teoricamente revolucioná-

rios, mas que vivem uma prática conservadora".

É visível, portanto, pelo exposto, que a Educação Física se encontra em uma fase de transição onde deixa de preocupar-se com a "Educação do Físico" e passa a preocupar-se com a "Educação dos Homens". Sendo assim, ela precisa apoiar-se em um referencial teórico que ofereça as possibilidades legitimadoras para esta última.

Procedendo desta forma deposita-se toda a confiança numa minoria de utopistas ou mutantes que são a esperança de mudança. Lima (1982, p. 40) entende que "A Educação só pode ser dirigida pelos 'mutantes', os sonhadores, os utopistas ou por esta classe de visionários sistemáticos denominados 'cientistas', o clero de uma sociedade em permanente mudança". Os mutantes, além de serem poucos, são facilmente identificados, dentro e fora da escola, em virtude das suas idéias e da sua práxis. Correm sempre o risco de serem isolados, removidos, perseguidos, demitidos e rotulados de radicais, anarquistas, subversivos e comunistas.

Assim como em outros cursos, portanto, o conhecimento que se transmite nos Cursos de Formação em Educação Física é controlado tanto na sua produção como no seu consumo, justamente por ser um elemento de dominação econômico e social. Por isso, surge, também como uma das consequências deste jogo de poder, a formação profissional fundamentada apenas em noções e treinamento de certas habilidades, em prejuízo de uma formação científica, cultural e crítica.

Em síntese, pretende-se denunciar como a dominação e o autoritarismo ocorreram e/ou ocorrem historicamente na prática pedagógica da Educação Física, percebendo quais os limites e as possibilidades de superação.

1.1. O problema a investigar

A participação efetiva durante muitos anos no Curso de Educação Física da UFSC, permitiu perceber o excessivo autoritarismo utilizado pelos seus professores. Isto pôde ser evidenciado nas reuniões de colegiado de curso, de departamento e, principalmente, nas aulas, quando o conteúdo já vinha pré-estabelecido e imposto aos educandos. Configurava-se uma posição arrogante e antidialógica também, através da coerção utilizada na avaliação, na exigência do uso padronizado da vestimenta (uniforme e agasalho) e, ainda, na cobrança de determinados comportamentos considerados "adequados" aos futuros profissionais.

Foi preciso denunciar estas questões já referenciadas por Oliveira (1984); Medina (1987); Ghiraldelli Jr. (1989); Castellani F^o (1988); Kunz (1990) e outros, conhecendo a "sua origem" para poder superá-la.

Surgiram, então, alguns questionamentos, tais como:

- porque estes acadêmicos aceitavam sem contestação as normas pré-estabelecidas pelos professores e/ou pela instituição?
- como as instituições (médicas, militares e esportivas), através da sua burocracia, influenciaram nas relações de dominação pedagógica deste profissional?

- até que ponto as mudanças que ocorreram/ocorrem historicamente nesta área não foram apenas "modismos" apresentados em forma de métodos?
- como os meios de comunicação - divulgando os benefícios do esporte normatizado - influenciaram no uso do tempo livre e no currículo do sistema educacional, isto é, nas estruturas sociais básicas da vida dos indivíduos e na formação profissional da Educação Física?

Por outro lado, era preciso ir em busca de um "caminho" que apontasse, acima de tudo, para uma concepção de educação que possibilitasse auxiliar na superação desta situação. Ao tratar-se das questões educacionais, foi preciso refletir sobre os seus pressupostos e sua visão de ser humano, sendo que, aqui, o homem é entendido como um ser inacabado que necessita apreender o mundo evoluindo em seus pensamentos. O inacabamento caracteriza o homem como um ser em busca constante. Assim, a tomada de consciência disso, constitui a raiz da própria educação.

É certamente possível, também, na Educação Física se almejar um trabalho que se apoie em uma teoria dinâmica e contextualizada, não dicotomizando conteúdo e forma, ação e reflexão, teoria e prática. Uma teoria que pudesse desvelar a própria prática, que implicaria em conflitos e desafios, ocupando os espaços vazios, contribuindo assim para a mudança das estruturas autoritárias e dominadoras.

Como a educação é sempre uma teoria de conhecimento, foi necessário optar, então, por um referencial teórico que explicasse a prática pedagógica e que lhe desse sentido e unidade,

mais do que a absolutização de uma verdade para a conservação de objetivos alheios. Um referencial que trocasse o discurso moralizante - autoritário e cristalizado na prática pedagógica da Educação Física - por uma postura libertadora que, acima de tudo, apostasse num projeto de melhoria da qualidade de vida dos seres humanos.

Para isto optou-se pela vivência de uma prática pedagógica através do desenvolvimento de uma experiência dialógico - problematizadora, com educandos da Universidade Federal de Santa Catarina. Objetivou-se "romper", inicialmente, com algumas normas tradicionais dos conteúdos pré-estabelecidos calcados na prática do antidiálogo, da dominação e do autoritarismo nas relações pedagógicas.

A Universidade é a agência específica para a "produção do conhecimento" e o que se percebe é que ela tem se restringido à transmissão-assimilação dos conhecimentos de forma reprodutiva. Ela deveria ser um espaço do pensamento e ação divergente, dedicada ao cultivo do saber de forma livre, visando a circulação e difusão de idéias. Cabe à Universidade, através do ensino, pesquisa e extensão, mediar a vinculação do saber gerado na vida diária dos grupos sociais e o saber produzido pela comunidade científica.

A problemática da produção de conhecimento - objeto principal da atuação universitária - significa a explicitação do projeto de sociedade do qual é portadora a população cuja ação histórica lhe deu origem. Ela deve se preocupar em fazer do ensino, também pesquisa e extensão, onde sejam oportunizados os

compromissos coincidindo, assim, com a diversidade de opiniões, métodos e opções.

Esta pesquisa pensou em atuar através de um processo de "investigação e educação" de forma participativa, capacitando o próprio grupo envolvido reelaborar o seu conhecimento para torná-lo instrumento de sua atuação política.

Acredita-se que é o contato com os "problemas do mundo de vida" que ocorre com os educandos que vai permitir às Universidades transformar as suas pesquisas em algo relevante e significativo para a sociedade. Isto implica em repensar a Universidade e sua burocracia, não em função de modelos, mas em vista de pressupostos que a desafiem. Pressupostos estes que possibilitem um maior nível de reflexão - ação dos educandos para poderem interpretar melhor o seu mundo.

Propôs-se, então, que os educandos ultrapassassem os "muros da Universidade" e conhecessem a realidade da escola, uma vez que era a finalidade para que estavam sendo formados. Isto ocorreu através de um estágio em forma de experiência de magistério. Ao mesmo tempo, porém, perguntava-se como fazer com que os acadêmicos integrassem a sua formação neste curso com as observações na escola em forma de experiência.

Era um desafio que não poderia permanecer no nível da constatação da realidade, mas precisava desvendar a possibilidade de uma ação-reflexão que apontasse para uma mudança.

Sabia-se que havia um caminho a seguir, um alicerce ou base comum que apontava para um determinada ação pedagógica, mas, também, que era preciso recriá-lo com uma experiência nova,

agora com jovens, num curto espaço de tempo de uma disciplina de estágio. Para isto, tanto os acadêmicos envolvidos neste processo quanto o investigador, tiveram que estudar como fazer para entender melhor o mundo de vida destes jovens para poder tematizá-lo. Descobrir como, apreender "junto com" para poder elaborar métodos de transmitir esta forma de apreender. Tinha-se, portanto, pela frente, o "desafio" de lidar e reconstruir formas e conteúdos da ação pedagógica baseada em pressupostos teóricos acerca da criação e do desenvolvimento do ser humano.

Diante do exposto, propôs-se testar a operacionalidade destes pressupostos, inspirados principalmente na concepção pedagógica libertadora de Paulo Freire.

Durante o estudo procurou-se desvelar as questões referentes ao autoritarismos na prática escolar da Educação Física, buscando a sua superação por meio de uma pesquisa de observação, interpretação e intervenção, realizada através de uma proposta educacional apoiada no referencial acima citado, tentando identificar as seguintes problemáticas:

1.1.1. Como ocorreu e/ou ocorre historicamente a dominação e o autoritarismo no pensamento pedagógico da Educação Física na análise dos principais críticos desta área.

1.1.2. De que forma uma revisão teórica dos estudos de Paulo Freire, especialmente sua concepção de educação e método pedagógico, apresentam perspectivas no sentido de auxiliar na transformação das concepções de ensino na Educação Física.

1.1.3. Quais os subsídios que a disciplina "Recreação", vivenciada através de uma educação libertadora, fornece para a reflexão sobre as concepções que historicamente vem sendo utilizadas nos Cursos de Formação de professores de Educação Física.

1.1.4. Em que sentido a disciplina "Recreação", no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvida dentro de uma perspectiva dialógico - problematizadora, poderá contribuir para uma orientação da prática da Educação Física no ensino de 1º grau.

1.2. Excurso: a disciplina recreação-seus objetivos e conteúdos

Parece necessário, antes de mais nada, explicitar com maior clareza a terminologia "Recreação" e como esta disciplina foi e é vista pelos profissionais desta área, já que uma etapa deste processo/projeto se deu durante o desenvolvimento da disciplina Recreação, no Curso de Formação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Poderia se questionar, o fato desta disciplina pertencer à grade curricular deste curso de formação. Moro (1986) esclarece muito bem esta temática, num "estudo crítico sobre o redimensionamento da recreação em Educação Física", publicado na Revista Comunidade Esportiva.

É importante salientar que a disciplina "Recreação" faz parte deste curso desde a sua implantação. A mesma, por mui-

to tempo, foi pensada dentro de uma abordagem funcionalista/com-pensatória, voltada a contribuir para a formação da personalidade do indivíduo e bastante coerente com a filosofia educacional que a dimensionou, como fica evidenciado nas afirmações de Me-deiros (1975):

a Recreação oferece ajuda à saúde do indivíduo em geral e ao de-senvolvimento da força, resistência e coordenação motora;

oferece possibilidade de prevenção de comportamentos anti-so-ciais entre os jovens, canalizando suas energias;

na Recreação os indivíduos aprendem normas práticas de conduta, discernindo melhor os valores morais, enfim, ajustando-se aos padrões da sociedade;

assume um papel de fator de integração e de auto-afirmação e, sendo assim, o indivíduo se sentirá mais feliz e produzirá mais nas horas de trabalho.

São, portanto, inúmeros os valores atribuídos ao lazer pelos vários autores em seus estudos, conforme salienta Mar-cellino (1987, 1983) em suas obras "Lazer e Educação" e "Lazer e Humanização". Esclarece o autor que o lazer aparece com uma abordagem "romântica" quando dá ênfase aos valores da sociedade tradicional marcada pela nostalgia do passado. Uma abordagem "moralista", quando se refere a um lazer construtivo e da impor-tância do mesmo no sentido de se conseguir ordem e segurança so-cial. Em outras obras o autor salienta que se observa uma ênfase numa abordagem "compensatória", aparecendo assim o lazer como compensação de um trabalho alienado e fragmentado. E, por últi-mo, classifica o lazer com característica "utilitarista" onde os

autores reduzem-no a função de recuperação de força de trabalho e justificam-no pelos seus resultados psicológicos, contribuindo assim para o progresso social.

Em todas essas tendências românticas, moralistas, compensatórias ou utilitaristas percebe-se, sobretudo, "A manutenção do Status Quo, procurando mascarar essa verdadeira intenção, através de um falso humanismo". (Marcellino, 1987, p. 39).

Orientada por estes valores, a disciplina Recreação centra-se em conteúdos tradicionais, privilegiando o produto acabado e não o processo de vivência, expressão e desenvolvimento cultural, refletindo e alimentando assim a ideologia dominante. Desta forma, a Recreação só é valorizada no momento em que ela é útil. Isto fica bastante evidente quando estas atividades objetivam preparar a criança no sentido de vir a ser um adulto produtivo. Neste caso ela serve muito bem para preparar - através de jogos e brincadeiras - as crianças de hoje para o desporto de alto nível e para o trabalho produtivo de amanhã. Como salienta Alves (1989)... na verdade a sociedade busca a transformação do corpo infantil que deveria brincar, num corpo adulto que deve produzir. Já Gouvêa (1969, p. 17) diz que: "Qualquer atividade é recreação uma vez que a atitude mental do executante (...) se caracterize pelo prazer, liberdade na execução e fim em vista na própria atividade". Sugere, assim, várias atividades recreativas para as diversas faixas etárias, salientando que ser recreador é brincar com as pessoas, planejando as suas atividade e ajudando-as a se recrearem.

Ao mesmo tempo, portanto, Recreação é conceituada como uma atividade livre e criativa, utilizando-se de meios coercitivos e autoritários ao "aplicá-la" como atividade preparada e dirigida pelo recreador, sem a participação efetiva dos recreandos.

Se a Recreação deve buscar o prazer, a realização pessoal, o exercício da liberdade e auto-expressão, não teriam, as outras disciplinas que compõem a grade curricular deste curso, também que buscar essas propriedades?

Moro (1986) vê a Recreação não como "mera atividade" mas redimensiona-a como "atitude" dos indivíduos perante a atividade exercida. Salienta, ainda o autor, que esta disciplina foi sempre marginalizada dentro destes currículos, tornando-se apenas uma atividade infantil preocupada com a preparação do futuro atleta ou, então, uma atividade compensatória indicada para deficientes e idosos.

Outra questão que precisa ser evidenciada é o fato de que a maioria das disciplinas do Curso de Formação em Educação Física se preocupa com o repasse de modelos de atividades técnico-desportivas, indicada para criança com faixa etária acima de dez anos, responsabilizando a disciplina recreação pela transmissão de atividades para crianças menores que não possuem habilidade para a prática do esporte de alto nível. Conseqüentemente, os profissionais que lecionam esta disciplina aceitam sem questionamentos um conteúdo pré-determinado composto de atividades padronizadas e assistencialistas, tais como: jogos motores e sensoriais, brinquedos cantados, gincana recreativa, excursões,

acampamentos, jogos de iniciação esportiva, histórias dramatizadas, quadrilhas, confecção de material de sucata e de parques infantis entre outros.

O que Moro (1986) propõe em seu trabalho não é retirá-la do currículo do Curso de Formação em Educação Física, mas re-dimensioná-la e contextualizá-la como "manifestação humana" - como a capacidade que os indivíduos possuem de construir o divertimento que gostam - retomando o estudo da ação humana em estado de criação e recriação.

Já Marcellino (1987, p. 137) encara o lazer "como um dos canais possíveis de atuação no plano cultural, buscando mudanças na ordem social".

As propostas dos autores acima citados, portanto, priorizam a realização humana, a partir de mudanças no plano cultural e contrapõem-se à visão de lazer como instrumento de dominação.

"As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra (...) 'natural', quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico".

Michel Foucault

1.3. A reconstrução do problema na literatura da educação física brasileira.

A Educação Física necessita expor a sua prática pedagógica à análise crítico-reflexiva, buscando entender melhor as abordagens pedagógicas nas quais esta ação educacional se apóia. A ela coube cultivar, por muito tempo, e de modo bastante eficaz, os valores rígidos e disciplinadores propagados pelos médicos higienistas, pelos militares e também pelos dirigentes esportivos.

Acredita-se que uma ação pedagógica desenvolvida pela disciplina e rigidez militar, contribuiu em muito para a estagnação da investigação e busca de novos conhecimentos, já que a mesma se utilizava de manuais de exercícios padronizados - representados através de croquis - sem nenhuma reflexão mais ampla e contextualizada. Consistia de mera prática instrutiva.

Sendo, portanto, concebida por princípios educacionais positivistas e orientados para a manutenção da ordem, se preocupava principalmente com a formação de homens fortes, dóceis e saudáveis, dispostos à ação, sem questionamentos.

Desta forma, as atividades de educação física deveriam, antes de mais nada, "... disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que 'comprometeria a vida coletiva'" (Ghiraldelli Jr., 1989, p. 17).

1.3.1. A legitimidade do saber médico na educação física.

O conhecimento produzido através de trabalhos apresentados na Educação Física no século passado, demonstra a relevância atribuída a mesma, não só pelos militares, mas também pelos médicos. Marinho (1980, p.158-161) em sua obra "História Geral da Educação Física" cita alguns destes trabalhos realizados pelos médicos higienistas. Foi então, para dar conta de suas atribuições enquanto médicos higienistas, que estes viram na Educação Física, especialmente na atividade física, um meio de prevenir e de recuperar os doentes. Definiram-lhe um papel de grande relevância, escolhendo um paradigma anatômico constituído pela higiene do corpo, buscando assim... "uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo" (Ghiraldelli Jr., 1989, p. 17).

Inseridos numa política elaborada por um Estado Nacionalista, o poder médico tenta induzir à supervalorização dos segmentos brancos dominantes da população.

Ghiraldelli Jr. (1989) chama a influência médica na Educação Física de "Educação Física Higienista", salientando que até o período de 1930 no Brasil é dada bastante ênfase à questão da saúde. A Educação Física não só era responsabilizada pela saúde individual do cidadão brasileiro, como também deveria se preocupar com a prevenção de doenças à nível coletivo.

Boltanski (1984) afirma que as regras que determinam os comportamentos sociais dos indivíduos e os controlam são produtos das condições objetivas que elas traduzem na ordem cultu-

ral.

"Se os indivíduos prestam tanto menos atenção ao corpo e mantém com ele uma relação tanto menos consciente quanto mais intensamente são levados a agir fisicamente, é talvez porque o estabelecimento de uma relação reflexiva com o corpo é pouco compatível com uma utilização intensa do corpo" (Boltanski, 1984, p. 167).

O uso máximo do corpo dos indivíduos dificulta manter com ele uma relação de atenção no sentido de analisá-lo e compreendê-lo.

As regras determinadas pela medicina higienista, organizavam a relação dos indivíduos e seus corpos, aparecendo como "regras de moral", impedindo a estes estabelecerem uma relação reflexiva e consciente com o seu corpo visto que a instauração de tal relação não poderia ter outro efeito... "senão o de diminuir a resistência que são capazes de opor ao corpo, e portanto, reduzir em qualidade e quantidade o trabalho que este fornece" (Boltanski, 1984, p. 168).

À medida, portanto, que cresce o nível de instrução, o sistema de regras que rege a relação dos indivíduos com o corpo também se modifica. Quando há predominância da atividade intelectual, normalmente os indivíduos estabelecem uma relação mais consciente com o corpo, valorizando menos a "força física", e mais a graça, a beleza e a "forma física".

Os médicos se proclamavam, portanto, a mais competente das categorias profissionais para definir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira.

"...desde o final do século XIX, a preocupação com o destino das crianças, rica ou pobre, ocupa cada vez mais os horizontes dos médicos higienistas (...) através da apropriação da infância, o poder médico procura projetar-se no mundo da política, outorgando-se um papel de importância vital para a sobrevivência física e moral dos habitantes (...) definindo dispositivos estratégicos de regulação dos componentes e da vida íntima dos diversos setores da sociedade" (Rago, 1985, p. 120).

Neste sentido, o saber médico não admitia a existência da "pluralidade de saberes sobre o corpo", buscando a hegemonia neste setor. Os membros da classe burguesa produziam, assim, um discurso da "boa saúde" exaltando os benefícios da alimentação saudável, do tempo de sono, da ordem e da abstinência, da vida bem comportada, significando para os princípios burgueses uma conduta de prevenção quanto aos modos de viver. Segundo Soares (1990) este discurso prolixo, moralista e bem organizado sobre as regras de vida social podia ser a receita para a cura dos males que afligiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação.

A Escola de Educação Física do Exército foi o principal centro divulgador do pensamento médico higienista na Educação Física no Brasil.

Betti (1988, p. 80) afirma que esta influência é constatada em editoriais da Revista da Escola do Exército onde Del Picchia (1937), um intelectual da época, referindo-se a Educação Física, salientava que ao lado de "apurar-se a raça, melhorada no seu material humano, criava-se também um sentido de justaposição social, nas marchas em conjunto, nas equipes, na necessi-

dade de se defender uma bandeira". Já Chateaubriand (1934) afirmava que o Exército abriu a sua escola às crianças e jovens para "... educá-los rigidamente, no amor dos jogos ao ar livre, no culto dos ideais de aperfeiçoamento racial"...

Cunha (1935, p. 07), militar de carreira, acreditava que o Exército prestava uma grande colaboração à eugenia, melhorando, nos quartéis, as condições do homem" sob o ponto de vista higiênico, disciplinar, patriótico e cívico".

Araujo (1934, p. 10) pediu ao governo para providenciar um plano de ação no sentido de promover a prática do exercício físico da população com a intenção de uma melhoria da "morfologia do tipo brasileiro", aproximando-o de uma unidade somática, ou pelo menos para "... remediar ou esconder, através de um corpo bem trabalhado, os desequilíbrios morfológicos resultantes das misturas sociais existentes".

Até hoje esta influência médico-higienista é constatada através de trabalhos científicos apresentados, como bem mostra a Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura, na publicação de "Quem é Quem" na Pesquisa em Educação Física e Desportos (1983) onde lista 273 sínteses dentre os quais, em 145, observa-se a presença de médicos como autores e até mesmo entre os dez pesquisadores mais assíduos na lista de co-autores, somente encontra-se três professores de Educação Física.

Os autores Araújo, C. e Araújo D. (1987) concluem, em seu artigo "Reflexões sobre a pesquisa biomédica em Educação Física", que há, ainda hoje, lideranças médico-desportivas que in-

fluenciam a maior parte das pesquisas existentes em Educação Física, principalmente quando entre os maiores centros de produção científica na área Biomédica da Educação Física no Brasil, aparecem o Laboratório de Pesquisa Experimental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Grupo de Fisiologia da Escola Paulista de Medicina.

1.3.2. A educação física militarista e os padrões de comportamento.

Ghiraldelli Jr. (1989) classifica a Educação Física no país de 1930 a 1945 como "Educação Física militarista". Esclarece que a mesma, assim como a "higienista" dos anos anteriores, também se preocupava com a saúde individual e pública, mas que, acima de tudo, estava muito preocupada com uma concepção que visava impor a toda sociedade modelos de comportamento estereotipados, fruto da conduta disciplinar utilizada pelo regime de caserna.

Os militares foram os introdutores da Educação Física nas Escolas. Isto porque as primeiras escolas de formação de professores de Educação Física no Brasil foram as do exército, sofrendo influência dos movimentos ginásticos Europeus, todos concebidos com forte conotação militar.

Em 1933, o Centro Militar de Educação Física, transformou-se na "Escola de Educação Física do Exército", destinada a dirigir, coordenar e difundir o método de Educação Física mi-

litar e suas aplicações, espelhando-se no método da Escola Francesa⁴ de Joinville Le Pont, chamado no Brasil de "Método Oficial de Educação Física ou Regulamento nº 7".

Marinho (1981, p. 20) recorda que em 1929,

"...entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, calcado nos moldes do Centro militar de Educação Física a que a portaria ministerial de 1922 aludia. Matricularam-se no mesmo, além de oficiais designados, inúmeros professores públicos primários (...) turma que primeiro disseminou a doutrina francesa no meio civil e militar (...) com rigores do regulamento."

Apenas em 1934, passou a funcionar a primeira Escola de Educação Física civil, criada pelo governo do Estado de São Paulo junto ao Departamento de Educação Física, sendo que a maioria do seu corpo docente foi "treinado" nos Cursos do Centro Militar.

Em 1937, pela primeira vez na história do país, uma constituição se reportava explicitamente à Educação Física, determinando a obrigatoriedade⁵ da mesma, como também do Ensino

4. Este método foi trazido pela missão Francesa, responsável pela fundação na Força Policial do Estado de São Paulo. Era obrigatório o seu uso no Brasil, através de um projeto de lei originário do Ministério da Guerra. Este método era pautado em princípios anátomo - fisiológicos.

5. O texto da Lei Constitucional nº 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937 se refere no seu Artigo 131 - "A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência". (apud Castellani Fº, 1988, p. 80)

Cívico e Trabalhos Manuais. Estas disciplinas funcionaram, então, como elementos integrados dentro do currículo escolar para a inculcação dos valores de disciplina e amor à Pátria.

Carmo (1985) afirma que, enquanto as idéias escolanovistas sedimentavam-se em outras áreas de estudo, a grande mudança na Educação Física ocorria no sentido da substituição do método Alemão, pelo método Francês, reconhecido pelos governantes como um dos melhores.

As idéias estrangeiras foram, assim, incorporadas por estes profissionais, sem análise crítica, contribuindo, portanto, para a acomodação e estagnação do conhecimento. Não houve interesse que a Educação Física desenvolvesse um certo corpo teórico, ao contrário, foi sempre considerada como uma atividade útil pelo Estado, sendo tratada nos currículos escolares de forma diferenciada das outras disciplinas. "A Eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física". (Betti, 1988, p. 97).

O papel da Educação Física, neste contexto, é o de colaborar num processo de seleção que se diz "natural", eliminando os mais fracos, dando ênfase à coragem, heroísmo, vitalidade e disciplina. Os militares estavam preocupados com a padronização do comportamento/pensamento, formando o indivíduo acrítico, disciplinado e obediente à hierarquia, servindo assim de paradigma para toda a população.

Portanto, assim como o exército, a Educação Física se preocupou historicamente em disciplinar e dominar o corpo e as

ações dos participantes. O processo de desenvolvimento da mesma priorizava a decomposição dos atos motores do ser humano em seus elementos constitutivos, definindo "pelo exercício" a posição de cada membro do corpo, determinando-lhe uma ordem de sucessão. Estabelecia-se ao indivíduo cada uma das relações que seu corpo deveria manter com os objetos que manipulava - a arma ou os halteres - prescrevendo qual era o "padrão" que se deveria utilizar para realizar determinado movimento.

Canazza, (apud Ferraz, 1954, p. 100) estabeleceu uma identificação entre a "ginástica" e a "instrução militar" nas escolas quando afirmava que:

"Naquela época, a legislação previa a instrução pré-militar e militar nos estabelecimentos de ensino secundário originária dos Batalhões Colegiais (...) A ginástica já é uma escola de disciplina e fácil se torna dar instrução militar ao seus praticantes".

Tanto na instrução militar como na ginástica o ritmo era dado por sinais, apitos, comandos verbais, impondo normas temporais que deveriam acelerar o processo de transmissão - assimilação dos atos motores.

Esta influência da concepção "corpo - disciplina" dos militares, continua ainda hoje presente na prática pedagógica da Educação Física. O corpo do "soldado", assim como o corpo do "aluno" que pratica Educação Física, deve ser treinado para funcionar, peça por peça, para determinadas operações, ajustando o ritmo individual ao ritmo coletivo, de maneira que se possa extrair a máxima qualidade de forças de cada um e combiná-las, al-

cançando uma maior eficácia e eficiência nos movimentos.

Rolim (1935) viu na Educação Física a forma de atividade mais aconselhável para uma preparação compatível com as exigências de uma guerra moderna, pois a mesma desempenhava um "papel disciplinador" que garantiria a estrita obediência às ordens recebidas e também porque, nos exercícios, evidenciava-se o espírito de cooperação, solidariedade e de reconhecimento de um chefe, constituindo-se em uma preciosa preparação para o trabalho em comum desde a célula elementar para o combate até as grandes unidades.

O exército tinha, portanto, um sentido muito claro quando se utilizava da Educação Física, pois, ordenando, prescrevendo, ameaçando e punindo, transformava o comportamento desviante em docilidade e submissão.

Motta (1981, p. 55) acrescenta que:

"Ao entrar em uma instituição total os indivíduos devem esquecer os papéis que desempenham fora, e às vezes mesmo o seu nome e suas propriedades. Com frequência essa perda de identidade se traduz na substituição das roupas pessoais por uniformes, na substituição dos nomes por números".

Com o aperfeiçoamento da burocratização, desenvolveu-se técnicas sutis de recalçamento, repressão e marginalização. A vigilância e a punição são revestidas de forma mais elaboradas, baseadas em "critérios científicos", escapando do controle dos cidadãos.

Figueiredo, já em 1941, (apud Betti, 1988, p. 77) deixava claro esta estratégia quando dizia que "O exército reunindo

a juventude, em dias determinados, nas cidades e nas guarnições afastadas, sob o pretexto de orientar a educação física, terá meio caminho andado para a consecução dos seus fins".

1.3.3. Esporte: racionalidade e superação de resultados

A partir de 1957 apareceu uma aproximação do conceito de Educação Física com o de esporte, sendo que muitas aulas de Educação Física começaram a ser substituídas por competições esportivas. Os exercícios formais e artificiais começaram a ser contestados, sugerindo-se jogos e formas mais dinâmicas de trabalho que substituiriam os exercícios militares, pois os mesmos não permitiam a manifestação de alegria e espontaneidade necessárias às aulas de Educação Física.

Nesta época, também, começa a aparecer, a preocupação com as questões científicas referentes ao "treinamento desportivo" no sentido de preparar equipes para representação municipal, estadual e nacional.

Bracht (1989, p. 71) afirma que:

"Dentre outras razões (desta intervenção/participação estatal) podemos citar a função política do esporte, que permite aos regimes políticos esperar auferir benefícios estabilizadores e legitimadores via representações nacionais (ou estaduais e municipais). Neste âmbito, o esporte de alto rendimento ou espetáculo nutre-se da rivalidade simbólica promovida entre nações, categoria esta de forte conotação política".

Surgem, então, os laboratórios de aptidão física⁶ preocupados com o desenvolvimento do Esporte, realçando os aspectos referentes à competição, rendimento, racionalização, controle, e cientifização do treinamento⁷.

Esta tendência foi bastante influenciada pelas mudanças sócio-econômicas que o país começava a sofrer, assumindo a Educação Física, através do Esporte, "a ideologia dos dotes" veiculada pela Concepção Taylorista.

O Taylorismo, apresentava, por um lado, um indivíduo-prático, que limita-se a cumprir cada gesto que lhe foi estabelecido - "o atleta". E, por outro, um indivíduo-teórico com a função de planejar e dirigir o trabalho a ser executado - "o dirigente esportivo".

Apareceu com o Taylorismo, portanto, uma outra forma de manter o "controle e disciplina" dos praticantes esportivos para um melhor rendimento.

O esporte, através da tecnização, utilizava-se da ideologia dos dotes, subjugando a Educação Física, colocando-a como "mero apêndice de um projeto que privilegiava o treinamento desportivo" (Ghiraldelli Jr., 1989, p. 30), utilizando-se para isto da fisiologia do esforço e da biomecânica, advogando neu-

-
6. Castellani F^o (1988) ressalta que, na década de 68/70, surgem vários laboratórios de "aptidão física" no Brasil, vinculados a órgãos governamentais e/ou instituições de ensino superior, desenvolvendo pesquisas relativas a "fisiologia do esforço" (orientados por uma concepção positivista de saúde no sentido do atendimento à elite esportiva).
7. Chauí, (1984) explica que esta cientifização se dá a partir do domínio das ciências naturais. O corpo humano é explicado/estudado pela anatomia e fisiologia como um "corpo natural" movido pela causalidade, como uma máquina que opera e é governado por leis mecânicas.

tralidade em relação a conflitos sócio-políticos.

Kunz (1991, p. 177) diz que, a teoria do Movimento Humano, conhecida comumente na teoria dos esportes ou do treinamento esportivo, excluía o contexto social de sua análise e que para "... estas teorias, as relações externas, ou seja, os fatores que se acredita não terem nenhuma influência sobre o rendimento pretendido, não são considerados pela crença de que é possível isolar todo o complexo de fatores (variáveis) externos das análises e investigações."

Pela técnica eram impostos aos indivíduos, tarefas, ao mesmo tempo repetitivas e graduadas na forma de continuidade e de coerção, colocando os corpos num pequeno mundo de sinais que, necessariamente, possuíam apenas uma resposta: a técnica do treinamento (Foucault, 1987). Cada atleta deveria ocupar o seu lugar na equipe, conforme o seu desempenho, a sua idade, o seu sexo, o seu comportamento, ficando claro a hierarquia de saber/poder entre ele e o dirigente esportivo. Este último, tendo o controle do primeiro e do seu trabalho, procurava racionalizar o seu tempo de esforço e de aprendizagem. O espaço esportivo passava a funcionar, portanto, como uma máquina de hierarquizar, controlar, dominar, disciplinar, punir e recompensar.

Através do rendimento e da performance dos atletas, as nações poderiam medir o seu desenvolvimento tecnológico. A idéia do internacionalismo e da promoção da paz - utilizada pelo discurso liberal destas nações - surgiu do Barão de Coubertin⁸

8. Pierre Fredy, o Barão de Coubertin, foi um aristocrata francês que fez renascer os "Jogos Olímpicos" vendo no esporte o ressurgimento da educação corporal dos gregos.

para quem os Jogos Olímpicos seriam um fator de assegurar também a "paz universal".

Retti (1988, p. 44) acredita que, sem dúvida, os Jogos Olímpicos foram decisivos para a universalização da instituição esportiva, na medida em que divulgavam um modelo esportivo com regras e normas de conduta. Por sua vez, o seu crescimento gerou muitos conflitos internos. As nações passaram a se interessar cada vez mais por um bom desempenho. "Isto levou o desenvolvimento das 'Ciências do Esporte', a especialização e o treinamento atlético a níveis nunca vistos antes". O esporte foi se desenvolvendo à medida que se desenvolviam as forças produtivas como resultante do progresso técnico/científico, cujo critério era a racionalidade e a busca da produtividade.

Brohn, (apud Cavalcanti, 1984, p. 41), referindo-se a esta questão, afirma que... "o esporte representa um sofisticado campo experimental, onde o corpo humano é submetido a mais avançada tecnologia em busca de maior rendimento".

Sendo assim, a organização esportiva seguia o mesmo esquema da organização industrial, seja pelo seu tecnicismo, pelo seu poder disciplinar, pela hierarquia de modalidades ou por sua divisão de trabalho.

Os princípios da administração esportiva diziam respeito primeiro às "tarefas" e, num segundo momento, às "pessoas". As diversas modalidades esportivas eram separadas e classificadas. Tudo isto se fazia sob o comando de dirigentes que coordenavam o processo. Era preciso racionalizar o trabalho para aumentar a produtividade. Assim, o atleta era subordinado do

ponto de vista organizacional e técnico. O centralismo burocrático distanciava o atleta do dirigente, favorecendo a manipulação política do Esporte pelo Estado, reduzindo o atleta a um reflexo do sistema estabelecido de poder (Oro, 1989).

O Esporte reproduzia, assim, as relações que se estabeleciam na sociedade capitalista, já que a sua essência era a competição, medição, rendimento técnico, divisão e fragmentação do trabalho, hierarquia social e trabalho alienado.

Betti (1988) salienta que o trabalho nas fábricas foi racionalizado, e os gestos de cada operário estritamente determinados no sentido de se tornarem econômico e rentável. Também no Esporte o atleta era conduzido a executar um movimento altamente automatizado e estereotipado. A atividade do atleta tornou-se, assim, totalmente alienada, controlada por regulamentos e leis que diminuíam sua liberdade tanto esportiva como civil.

"Também as regras esportivas reproduzem como normas de comportamento, as estruturas encontradas na indústria. Patrões e operários de um lado, dirigentes e atletas, do outro (...) hierarquia, burocracia e disciplina formal constituem categorias centrais da convivência entre as partes. Atividades de importante dimensão política são veiculadas como posturas éticas úteis à vida social: liderança, competência, abnegação; com efeito favorecem tais atitudes o controle político mais que um verdadeiro equilíbrio democrático, porque não modificam a relação de poder, dirigentes e patrões definem as normas; atletas e operários cumprem-nas". (Oro, 1986, p. 171).

Ainda hoje o esporte é cada vez mais fortemente orientado nestes princípios, difundidos a partir da Revolução Indus-

trial.

Oro (1989) afirma que à medida que o Esporte vai se distanciando do aspecto lúdico passa a ser uma máquina que produz o cidadão obediente, frequentemente mascarado pelo "cidadão disciplinado".

A racionalidade técnica procura, assim, sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois a técnica não ocorre no vazio, porém num determinado contexto histórico-político-econômico. A dita neutralidade técnica busca camuflar com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder (Romanelli, 1987).

Bracht (1989), referindo-se ao conceito "Esporte", diz que o mesmo parece precisar dar conta de atividades que, pelo seu grau de diferenciação, estão a exigir adjetivações, tais como: a) esporte de alto rendimento ou espetáculo; b) esporte enquanto atividade de lazer.

O autor acredita que o esporte de alto rendimento ou espetáculo é:

"... aquele imediatamente transformado em mercadoria, tende, a nosso ver, a assumir (como já acontece em maior escala em outros países, por exemplo nos EUA) as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores da força de trabalho, submetida às leis do 'mercado'. Isto se reflete nos apelos cada vez mais frequentes à profissionalização dos dirigentes esportivos na administração empresarial dos clubes esportivos". (Bracht, 1989, p. 70)

Quanto ao Esporte de lazer o autor diz encontrar formas que se assemelham ou divergem do esporte de alto rendimento quanto aos aspectos formais e quanto ao sentido interno das ações. Entende que o esporte de rendimento aproxima-se para o praticante do mundo do trabalho enquanto esporte de lazer inscreve-se no mundo do não trabalho. O sentido das ações do esporte espetáculo é pautado pelos códigos de vitória, maximização, rendimento e racionalização, enquanto no esporte de lazer podem orientar-se pela intencionalidade, prazer, criatividade, cooperação e sociabilidade. Explica ainda que, o esporte chamado escolar, pode, na verdade, vincular-se a uma destas duas tendências.

Mas, o que percebe-se na escola, é a ênfase às competições esportivas, recebendo, as "modalidades olímpicas", tratamento especial, priorizando-se desta forma a formação de atletas.

Betti, (1988, p. 117) esclarece que o Decreto nº 69.450 de 1971, impõe que a Educação Física, desportiva e recreativa deve integrar como atividade escolar regular o currículo dos cursos de todos os graus de ensino, entendendo a Educação Física como a "... atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando", definindo como referência fundamental a aptidão física.

O aluno neste momento passa a ser chamado de "atleta" e o seu movimento é analisado a partir dos padrões utilizados pelo treinamento desportivo com vistas a formação de equipes de

competição.

Percebe-se, também, na utilização dos espaços padronizados (quadras, ginásios, pistas) a intencionalidade dos professores de educação física, reduzindo esta prática pedagógica à dimensão apenas de um processo de treinamento de algumas modalidades esportivas.

Fensterseifer (apud Kunz, 1991) esclarece que esta imagem do Esporte e das aulas de Educação Física é consequência da própria "biografia esportiva" dos professores e principalmente da própria formação profissional. As ações de ensino organizadas por estes profissionais, portanto, são a reprodução da imagem esportiva conhecida por ele e que o mesmo reforça e legitima com a sua própria formação no curso de Educação Física.

Quando estes profissionais não conseguem implantar um Esporte com características de rendimento nas aulas de Educação Física, eles se utilizam de um espaço extra-aula, de treinamento, para realizá-lo.

O caráter alienante do Esporte normatizado é, portanto, acima de tudo uma forma de dominação, disciplina e controle.

1.3.4. Mudanças nos discursos e conceitos da educação física.

A partir de 1968 o novo regime procurou adequar o sistema educacional ao modelo econômico (Romanelli, 1987). A educação passou a ser considerada como um dos componentes do desenvolvimento econômico do país. A burguesia nacional, em sua maioria, vai se incorporar a uma posição subordinada à burguesia in-

ternacional, a fim de defender seus interesses de classe que consistem em assegurar a mais-valia. Juntamente com ela são co-optados alguns setores da classe média que se tornam essenciais para a implantação e manutenção do novo modelo: os intelectuais e os tecnocratas (Freitag, 1986). A burguesia nacional passa a usufruir, com as multinacionais, das vantagens do modelo econômico.

É realizado um diagnóstico abrangendo todos os setores a serem afetados pelo planejamento, inclusive o educacional, objetivando a expansão e aceleração do processo educacional brasileiro, tornando assim a população um fator de produção.

A tendência do planejamento educacional da época é de privilegiar o ensino superior, negligenciando relativamente os outros dois níveis de ensino, já que a economia do país, dotada de um pequeno núcleo altamente produtivo, produz bens de consumo para uma minoria. Sendo assim, ela necessita que "as Universidades" formem os Recursos Humanos especializados. A importância dada à hierarquização dos estudos universitários se reflete através do Plano Nacional de Pós-Graduação elaborado em fins de 1975.

Neste contexto, a Educação Física/Esporte, no campo conceitual foi adquirindo uma importância cada vez maior na explicação da dinâmica da produção e reprodução das relações sociais em uma sociedade capitalista, perpetuando o discurso liberal/burguês da igualdade de oportunidade. Este discurso reforça que, aqueles que permanecem na base da hierarquia, por incapacidade precisam assumir seus erros como autogerados.

Betti (1988) acredita que a Educação Física/Esporte, a nível de discurso pedagógico, neste momento passou a colaborar como atividade formadora, não apenas do corpo, mas também do caráter. Para este autor começa a surgir uma preocupação do Estado com a organização do "esporte de massa" no sentido de preparar para o "esporte de elite".

O Ministério de Educação e Cultura através do Plano Nacional de Educação Física e Desportos elaborou, então, um Plano de Ação para o período de 1976 a 1979 referente a área de Educação Física e Esporte Estudantil, Esporte de Massa e Esporte de Alto Nível, tendo como objetivos gerais:

- aprimorar a aptidão física da população;
- maximizar e difundir a prática da educação física e do desporto estudantil;
- elevar o nível técnico dos desportos, para o aprimoramento das representações nacionais;
- implantar e intensificar a prática do desporto de massa;
- capacitar os recursos humanos necessários às atividades a serem devolvidas no sistema desportivo nacional." (Brasil, MEC, 1976, p. 60)

A preocupação maior desta Política Nacional era de elevar o Esporte a níveis nacionais e tornar mais esportiva a Educação Física na escola com o objetivo de preparar os futuros atletas.

A "ação" dos profissionais de Educação Física diferenciavam-se do "discurso" utilizado, pois, as aulas assemelhavam-se, cada vez mais, com treinamento de equipes - atendendo aos mais habilidosos - e o discurso priorizava a questão pedagógica. O interesse da burguesia era de trazer os "Esportes Olímpicos" para o sistema educacional e, sendo assim, o que mais se ressaltava era: "O Esporte Educa"⁹.

Neste momento a preocupação passa a ser com a formação de recursos humanos nesta área. É proposto, então, uma discussão sobre os currículos dos cursos de Educação Física, pois os mesmos priorizavam, mais uma vez, o aspecto "tecnicista", atendendo os interesses apenas do sistema esportivo.

A partir de 1980 começam a aparecer alguns questionamentos referentes aos períodos anteriores, destacando-se o momento de "crise", percebendo-se a extensão de alguns problemas que ocorriam na Educação Física brasileira.

Castellani F^o (1988) cita alguns eventos que são organizados durante este período, salientando, entre eles, o "Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte". Surgem também as revistas: Corpo e Movimento; Sprint; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista de Educação Física do Ministério de Educação Cultura, entre outras. Mas nem todas privilegiavam o "novo discurso".

9. Educação entendida aqui como um processo da cultura e dos valores de determinada sociedade, e, conseqüentemente, como adestramento, adaptação, domesticação, condicionamento dos indivíduos, de modo a garantir a reprodução sócio-cultural, visando a manutenção de determinado tipo de sociedade.

Juntamente com a mudança nos discursos, aumentou o número de profissionais da área empenhados em "estudar e discutir" um outro tipo de prática esportiva, diferente daquela que vinha sendo adotada anteriormente.

Acredita-se que a criação dos Cursos de Pós-Graduação no país tenha contribuído de alguma forma para isto. Mas, por outro lado, Souza e Silva (1990) em seu estudo, "Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas", afirma que na análise das dissertações o tipo de abordagem metodológica utilizada pelos investigadores foi quase exclusivamente a empírico - analítica. Observa, também, a autora que o entendimento dominante de ciência nestas pesquisas estava atrelado aos princípios de vertente positivista, voltados à quantificação e descontextualização dos fenômenos.

Durante este período começa, também, a proliferar no Brasil um movimento que se utilizava da mídia, chamado "Esporte para Todos"¹⁰, apresentando uma proposta de "Esporte não formal para a massa" tendo como objetivo maior "criar o hábito da prática permanente da Educação Física", e que encontra no Brasil um campo fértil para a sua propagação.

Com relação ao "Esporte para Todos", Costa (1981, p. 21) salienta que o Plano Nacional de Educação Física e Desportos-(PNEF), apoiava-se na fragilidade básica do esporte nacional e que: "O lazer esportivo, praticado por grande quantidade de

10. Este movimento emergiu no final dos anos 60, nos países da Europa, por iniciativa predominantemente governamental ou de entidades privadas, assumindo uma variedade de formatos, cobertura de mídia e patrocínio de sentido comercial.

peças, ainda não existia em proporções e diversificações suficientes para originar motivação e suporte para o esporte estudantil ou para o de alto nível..."

O PNED deslançou a campanha de "Esporte para Todos" em todo território Nacional, tendo como veículo de divulgação o "Movimento Brasileiro de Alfabetização", prevendo os seguintes objetivos: Lazer; Saúde; Desenvolvimento Comunitário; Integração Social; Civismo; Humanização das cidades; Valorização da Natureza; Adesão à Prática Esportiva; Adesão ao Esporte Organizado e Valorização do Serviço à Comunidade. (Costa, 1981). O mesmo autor esclarece que, em resumo, o novo esporte evoluiu basicamente como um complemento do 'antigo esporte', desde que aquele era inovador em métodos e não em conceituação, dando ênfase às "atividades" em oposição ao processo de análise crítica.

Por outro lado, Bracht (1989) acrescenta que as ações no âmbito do esporte de lazer assumiu o caráter de "Campanhas" (Mexa-se/ Esporte para todos) com "soluções baratas". Ele acredita que o discurso do "Esporte para todos" enquanto fomentador da qualidade de vida, via educação permanente e promoção da saúde, mascara através de um "assistencialismo clientelista" o não acesso da população ao lazer e a outros bens como educação, habitação e trabalho, produzidos pelo conjunto da sociedade.

Este discurso também estava presente nos Cursos de Formação em Educação Física onde os professores que lecionavam a disciplina "Recreação" eram preparados através de vários cursos de capacitação de agentes de "Esporte para Todos", oferecidos e financiados pela Sub-Secretaria de Esporte para Todos/MEC.

Durante muito tempo a ênfase nos Cursos de Formação em Educação Física, como salientamos anteriormente, foi com um conteúdo que visava "a aprendizagem de habilidades esportivas" consideradas adequadas a crianças a partir da 5ª série do 1º grau. E, aplicar estes conteúdos a crianças menores, contrariava os princípios de crescimento e desenvolvimento tão propagados pelas disciplinas de Educação Psicomotora e Desenvolvimento Motor.

Era preciso, então, apoiar-se em disciplinas que pudessem atender às crianças menores como a Recreação, a Psicomotricidade e também o Esporte para Todos¹¹.

Kunz (1991, p. 130) explica este fato com a seguinte argumentação:

"O profissional da Educação Física não estava preparado, instrumentalizado, para trabalhar com crianças desta idade, o que quer dizer que ele não podia se valer de seus conhecimentos oriundos basicamente das teorias do treinamento esportivo para trabalhar, uma vez que a própria legislação (diretrizes) não permitia o treinamento de crianças com menos de 10 anos ou abaixo da 5ª série. Buscam-se, assim, alternativas para trabalhar com estas crianças, encontrando-as especialmente nas teorias da aprendizagem motora (concepção americana) e na Psicomotricidade (concepção francesa)".

O autor acredita que a abertura política, a introdução de literatura e de concepções anti-esporte de alto rendimento, como as citadas anteriormente, contribuíram para este questionamento repentino na Educação Física.

11. Com a utilização de atividades informais de "Esporte para Todos" pelos professores de Educação Física no Brasil, passou-se a introduzir nos currículos de alguns cursos de formação deste profissional, uma disciplina que pudesse trabalhar os conteúdos chamados "Esporte para Todos".

Verifica-se que aspectos como crescimento e desenvolvimento humano, aprendizagem motora¹² e peculiaridades sobre os esportes regionais da população começam a fazer parte dos currículos dos cursos de Educação Física.

Durante este período, mais precisamente após 1980, ocorreu, também, a proliferação das "Academias de Ginástica", aparecendo como um mercado de trabalho alternativo para o profissional de Educação Física que foi buscar nos cursos de extensão, de curta duração, a atualização como monitor de "musculação" e "ginástica aeróbica".

Faria Junior (1987) apoiado numa investigação realizada por Felicidade C. da Santa Vieira e colaboradores (1981) salienta que, nos Centros Urbanos, somente 11,95% dos professores egressos de Educação Física estão trabalhando no ensino de 1º e 2º graus. Constatam os autores que a escola deixou de se constituir no grande mercado de trabalho para este profissional. Segundo Santin (1990) a indústria cultural encarrega-se de produzir desejos e reforçar imagens de "corpos ideologizados". Por outro lado, para Freitag (1986) essa Indústria, para não perder seu público, simplifica os temas, esvazia-os de eventuais resquícios críticos e torna-os atraentes e digeríveis.

12. O autor de maior influência no Brasil é o francês Jean Le Bouch. Sua concepção de educação baseia-se na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, critica o dualismo predominante na Educação Física, propondo contribuir através de uma série de atividades para uma "Educação Integral".

Os meios de comunicação de massa são os mais eficientes instrumentos das expedições civilizadoras usadas nesse processo de penetração cultural em países dependentes. Para penetrar em escala significativa, os meios de comunicação devem estar a serviço do poder dominante e invasor. Isso ocorre, essencialmente, através de comercialização e da difusão de mensagens legitimadoras. (Guareschi, 1981)

Numa sociedade como a nossa, que prioriza o capital sobre o trabalho, onde a maioria das pessoas vive para trabalhar, tem um baixo poder aquisitivo, é desinformada, e com pouco tempo para pensar e discutir seus problemas, os veículos de comunicação encontram presas fáceis que acreditam cegamente em tudo que lhes é mostrado e dito como sendo verdade.

Dessa forma, para as pessoas, passa a ser considerado realidade o que é mostrado e criado pelos meios de comunicação. De posse do poder econômico-político e de posse também dos meios de comunicação de massa, a classe dominante mostra somente aquilo que lhe interessa, escamoteando a realidade para manter a classe trabalhadora numa ampla e inconsciente sujeição à estrutura social vigente. (Neumann, 1990).

Referindo-se aos meios de comunicação e à produção de desejos Santin (1990, p. 42), diz que:

"O corpo passa a ser visto como o emissário do 'status' sócio-econômico ou de correntes de pensamentos. O corpo torna-se ideologia quando é reduzido a uma representação de classe sociais, quando fica vinculado a formas estéticas, quando é submetido às discriminações raciais ou quando se transforma em rótulos de embalagens de mercadorias..."

Para este autor o "corpo é ideologizado" sempre que renuncia à vida para submeter-se a outros interesses que não àqueles baseados na autenticidade da vida humana dentro de um contexto da convivência social.

Justamente neste período de crise de identidade que passa a Educação Física, aparece, também, um criticismo estéril que é motivo de preocupação para alguns educadores, na medida em que ao investir contra a pedagogia conservadora e alienante, dominadora e disciplinadora, não consegue articular e incrementar concretamente uma nova, que contribua para a sua superação (Medina, 1987).

1.3.5. A situação atual da educação física.

A partir de 1982, começa a ganhar corpo no cenário da Educação Física no Brasil tendências crítico - progressistas que ressaltam a dimensão político - pedagógica, assumindo um compromisso com as classes oprimidas com vistas a contribuir para a transformação da sociedade.

Betti (1988) esclarece que no "II Congresso Estadual de Educação" realizado em São Paulo em 1983, os professores diagnosticaram que a Educação Física no Brasil tem sido historicamente usada para reforçar condutas sexuais estereotipadas e também para a Segurança Nacional e os interesses econômicos vigentes, não a caracterizando como processo educativo. O documento apresentado pelos professores de Educação Física denuncia que isto ocorre devido a origem militar e a influência dos médicos

higienistas sobre esta área, formando assim profissionais facilmente manipulados por pressões político-ideológicas. Outro documento divulgado em 1984 por professores de Educação Física de Minas Gerais, apresenta, um diagnóstico bastante negativista sobre esta prática pedagógica no Brasil, percebendo, entre outras questões, o autoritarismo, a invasão cultural, a incorporação dos valores liberais, currículos defasados e má qualidade na formação profissional.

Neste contexto de crítica, onde é propiciado uma maior reflexão sobre os problemas maiores da Educação/Educação Física, ainda são poucos os profissionais desta área que sentem a necessidade de entender "O Movimento Humano" de forma dinâmica e contextualizada, contribuindo para a construção de homens capazes de serem sujeitos da história. São poucos os profissionais que procuram, a partir da própria prática, transformá-la em uma prática científico-pedagógica, teorizando-a e reformulando-a sempre que necessário. Tais profissionais começam a se engajar em uma luta mais ampla, fazendo de sua ação um instrumento de luta em favor dos oprimidos.

Cunha (1989, p. 87) percebe que, neste período, a Educação Física tem necessidade

"... não de repetidores de gestos próprios ou alheios, mas de pesquisadores; não de mandarins, mas de profetas, não de aposentados da investigação científica; mas de comprometidos até o fundo com a mesma investigação, não do imperialismo da biomedicina, mas do reconhecimento de que o homem é um ser eminentemente cultural; não de representantes do particular; mas da comple-

xidade e da totalidade humana; não de saciados (que se julgam sábios) mas de famintos (que pretendem, humildemente, saber mais)".

Chega, então, o momento em que os profissionais de Educação Física precisam sair da denúncia e partir para o atrevimento de um "projeto utópico", procurando um corpo teórico/prático que lhes dê maiores subsídios científicos, apontando no sentido de um processo transformador.

Entretanto, para que se possa apostar neste processo/projeto, é necessário conhecer, com maior profundidade, os pressupostos teóricos que fundamentam esta área, ou seja, o porquê de sua existência e que necessidades veio atender.

Habermas (1989) comenta que na medida em que os profissionais começam a compreender a essência das coisas como algo que se despreendeu do pano de fundo do mundo da vida há então uma maior compreensão descentrada do mesmo. Neste momento, acontece a ruptura¹³ com a situação vigente. Ruptura esta que não acontece sem contradição entre o novo e o velho ou como explica Quiroga (1989, p. 25) este processo de transformação não se dá sem contradições pois

13. Ruptura que é rompimento com a forma que vinha acontecendo as coisas no sentido de modificar uma situação mitificada que se sustenta por determinados dogmas e mitos.

"... implica uma desestruturação situacional do prévio, do possuído e conhecido e uma nova estruturação. Isto pode determinar - no sujeito que vive esse processo - vivências de perda, desinstrumentação e ataque. Surge uma contradição entre o velho e o novo (...) e isto, pode dar lugar a uma contradição entre um projeto e um resistência a esse projeto".

Kunz (1991, p. 133) acredita que a concretização de uma prática de Educação Física capaz de superar a crítica deve transcender "às especificidade da área", exigindo um estudo mais aprofundado e relacionado com a realidade prática de dois temas básicos:

"Uma concepção para o Movimento Humano, inicialmente, como um problema teórico com base nas Ciências Humanas e Sociais e melhores critérios de orientação científica para a fundamentação teórica e pedagógica na formulação de propostas práticas".

Atualmente pode-se citar alguns profissionais brasileiros desta área de conhecimento que tem contribuído, através de estudos críticos, para uma mudança paradigmática dentro de uma abordagem de caráter sócio - político - educacional.

Destaca-se entre eles: Ferreira; Oliveira e Cavalcanti (1984); Carmo e Taffarel (1985); Medina (1987); Castellani F^o e Betti (1988); Ghiraldelli Jr. (1989) entre outros.

No entanto, acredita-se que, nos trabalhos de Bracht (1989) e Kunz (1991), fica evidenciado uma preocupação maior com uma mudança na realidade prática da Educação Física Escolar. Ambos apresentam pressupostos onde o "Mundo da Cultura Corporal de

Movimento" ou o "Movimento Humano" é visto e interpretado como expressão humana com função dialógica na relação de homem/mundo apoiada por uma teoria educacional crítico - emancipatória.

Enfim, acredita-se poder conquistar uma Educação Física emancipatória a partir do momento em que se passe a interpretá-la como categoria de um projeto utópico, estabelecida em bases críticas permanentes.

"Sonoro como os cristais e os metais, o corpo é sonoro para si, ouvindo de dentro sua vibração e achegando-se a outrem para ouvir o nascimento de sua voz. Enlace de som e motricidade, reversibilidade de ambos e primeira reflexão, a voz conduz à fronteira misteriosa onde irão cruzar-se pela primeira vez o mundo da expressão e a persuasão silenciosa do sensível".

Maurice Merleau - Ponty.

CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DIA- LÓGICO-PROBLEMATIZADORA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCO- LAR

Estudos e pesquisas que possam apontar e conduzir para mudanças radicais na Educação Física, são muito recentes. Através do contato com a corrente pedagógica progressista, das ciências da Educação, alguns estudiosos da área identificaram as questões político-sociais inerentes à sua atuação profissional e, assim, passaram a levantar bandeira em favor das classes oprimidas e desprivilegiadas socialmente.

Mas, embora seja extremamente importante a participação na luta por uma sociedade melhor, por uma elevação na qualidade de vida da população brasileira, enfim, inserir-se na luta de classe para inverter a ordem social vigente, a Educação Física conseguiu com isto apenas questionar o problema "a quem ela serve". Ela não conseguiu discutir suficientemente a questão: "Porque Educação Física na escola e o que ela deve fazer para contribuir com os fins da Educação".

A Educação constitui uma das grandes inquietações do homem. Sua influência no processo de humanização e de sua libertação é assunto não só de interesse de intelectuais, mas de todos os homens comprometidos com as práticas educativas.

Muitos educadores, tomados pelo pessimismo exagerado, chegaram a propor o fim das instituições escolares, como fez Ivan Illich. Por outro lado, outros pensadores mais otimistas como Paulo Freire, além de reconhecerem os problemas da Educação, acreditam que a escola é para os homens um "espaço possível" para trabalhar as questões sociais.

Na proposta de Educação Libertadora, em Educação Física, o tema central das reflexões é o homem situado e datado, logo, um "ser de relações" no tempo e no espaço. A reflexão, portanto, que se propõe fazer não é sobre um homem abstrato, descontextualizado, num mundo "dado", mas sobre os homens em suas relações com o mundo "dando-se". Relações essas, segundo Freire (1987), em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Desta forma, não se pode desenvolver uma teoria pedagógica em Educação Física sem se interpretar claramente "a concepção de homem e mundo". E, sendo assim, a Educação jamais poderá ser considerada neutra, o que quer dizer, que ela trabalha ou no sentido da "domesticação" ou no sentido da "libertação" do homem.

Freire (1983) nos mostra que o homem, na realidade em que vive, é um ser inacabado e, por isso mesmo, passível de educação. Ele necessita sempre apreender o mundo, evoluindo em seus pensamentos, justificando assim a sua Educação permanente.¹⁴

14. A Educação permanente no sentido de que não terminamos jamais de ser, de nos tornarmos juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. Educação que pode e deve ser um lugar de anúncio, um lugar onde se possa tirar proveito, mostrando-se as possibilidades de mudança. Neste sentido ver: Gadotti (1984).

Sendo assim, toda ação pedagógica em Educação e, conseqüentemente, em Educação Física possui uma "dimensão política" engajada num processo dinâmico e contínuo de transformação. A escola, mesmo reproduzindo uma cultura que é a cultura da classe dominante, contendo muitas verdades e valores desta classe, poderá ser utilizada como "espaço" à ação transformadora dos educadores e educandos.

"Estou muito convencido de que a Educação e, obviamente, a alfabetização, não são alavancas de transformação social, nenhuma! (...) Mas estou também absolutamente convencido de que toda transformação social é educativa. Quer dizer, a Educação não é alavanca, mas não há transformação, sem ela!" (Freire, 1983, p. 137).

A Educação é sempre uma teoria do conhecimento que se põe em prática. Fleuri (1987) salienta que a Educação, portanto, requer um compromisso com o desvelamento da própria prática, implicando em buscar alianças e assumir conflitos, desafiando os homens a mudar frente aos problemas que o mundo apresenta.

Na Educação Física autoritária, denunciada neste trabalho, a domesticação do homem acontece pelo ato de depositar comunicados. O educador é aquele que sabe e os educandos aqueles que não sabem. E, sendo o educador o único a saber, ele precisa "ensinar", depositando os conteúdos no educando. Predomina neste caso, relações narrativas, tornando-se o processo de ensino, na Educação Física, um ato de "transmissão - assimilação" de conteúdos como algo estático e fragmentado.

Esta questão é bastante evidente nas aulas de Educação Física, quando o professor exige do educando não a compreensão do esporte e os seus códigos disciplinares, mas sim a "memorização de várias sequências técnicas", conforme padrão demonstrado à priori.

Este modelo de Educação Física considera o educando tanto melhor quanto mais informações ele conseguir armazenar, independente do interesse que as mesmas possam despertar.

O autoritarismo está presente, especialmente nas decisões que são sempre tomadas e controladas pelo professor de Educação Física. Ele é a autoridade máxima e só ele poderá tomar as decisões no processo pedagógico. Uma autoridade que ninguém discute, questiona ou diverge, mesmo porque ele se utiliza de "meios coercitivos" para que os educandos tenham o comportamento que deseja.

Freire (1987, p. 58) acredita que, neste tipo de Educação, tanto educador quanto educando se arquivam na medida em que não há criatividade, saber ou transformação." Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros".

A Educação autoritária, utilizada no ensino da Educação Física, contribui para que os educandos permaneçam na "cultura do silêncio", do antidiálogo, perpetuando a "adaptação" e o "ajustamento" do mesmo ao mundo, anulando assim o seu poder criador. Utilizando-se de formas padronizadas e repetitivas de movimento, a Educação Física oferece pouca oportunidade para um

diálogo problematizador. Neste sentido Pey (1988, p20) destaca que:

"O discurso pedagógico, caracterizado pelo processo parafrásico de linguagem, de repetição, de cópia, ainda parece ser predominante em relação ao discurso caracterizado pelo processo polissêmico porque reconhece o professor como único sujeito do saber, com um único sentido, dando origem a práticas pedagógicas que raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor. Isso contribui para o distanciamento dos agentes da Educação da condição de autores do conhecimento".

Este tipo de Educação Física, procura, assim, mitificar a realidade, estabelecendo barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento por parte dos educandos. E, por outro lado, para manter a contradição entre educador-educando ela nega a dialogicidade. Os educandos são conquistados por ações paternalistas, percebendo o mundo de forma ingênua e descontextualizada, ao qual devem se ajustar. É mostrado aos educandos o esporte como um componente "natural" da realidade social, embora ele seja um produto da ação humana, podendo sofrer constantes transformações.

X A Educação problematizadora orienta-se, ao contrário, no sentido da humanização do educador e dos educandos, oportunizando assim o pensar autêntico, a criatividade à serviço da libertação que é práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1979). Ela pensa o homem como ser consciente no mundo, mundo este que o próprio homem modifica e, ao mesmo, tempo o condiciona.

A reflexão a ser empreendida leva em conta a temática dos valores humanos, as filosofias de vida e os projetos de homem e mundo. Isto significa que não se concorda com um "determinismo" das condições objetivas sobre a consciência dos seres humanos e nem com um "idealismo" capaz de modificar a realidade objetiva à partir de determinada disposição subjetiva.

A realidade condiciona e desafia o homem e este responde a este desafio criativamente, transformando-a em seu benefício. Para Boufleuer (1991), é neste processo dialético entre os condicionamentos e sua capacidade de transformação que o homem, em suas relações com o mundo, se manifesta como um ser de história e de cultura.

O professor de Educação Física libertador refaz, por isso mesmo, o seu conhecimento no conhecimento dos educandos, utilizando para isto da "investigação crítica", num ato constante de redescoberta da realidade. Só assim, ambos podem ser desafiados constantemente como sujeitos cognoscentes.

Pey (1988) diz que esta pedagogia do conhecimento libertador acontece quando o discurso deixa de ser autoritário à medida que também ocorram transformações radicais nos modos de ser, pensar e agir das pessoas das instituições, das sociedades. A autora acredita que "o discurso autoritário, é uma forma pouco rigorosa de garantir a aproximação real aos objetos do conhecimento na instituição educacional". (Pey, 1988, p. 26)

Neste contexto, pensa-se que o processo de conhecimento em Educação Física deva exigir busca constante, estudo rigoroso do Movimento Humano, dialogicidade, tematização das ques-

tões sociais, coerência entre ação e reflexão para uma melhor apreensão da realidade.

Freire (1987) esclarece que não há na teoria dialógica aquele que é sujeito e o outro que é objeto a ser dominado. O que existe são sujeitos que se encontram, para juntos desmitificarem o real e contribuírem para a transformação do mundo. Diz ainda que a burguesia, para manter a hegemonia do saber/poder, divide e aliena os oprimidos, enfraquecendo-os, utilizando-se para isto de uma gama variada de métodos opressores.

Por isto mesmo, é indispensável que se trabalhe no sentido do desenvolvimento de uma ação cultural da qual os sujeitos possam conhecer o "porquê" e o "como" de sua aderência à realidade que lhes fornece um conhecimento falso de si mesmos, oportunizando assim a mudança da realidade que os oprime.

Fundamentando-se neste referencial, procurou-se desenvolver pressupostos teórico-práticos para uma Educação Física crítico-emancipatória, através de uma proposta dialógico-problematizadora para o ato pedagógico, seguindo-se principalmente a concepção educacional de Paulo Freire.

Para realizar tal intuito, selecionou-se, a seguir, algumas temáticas consideradas significativas para um melhor entendimento da Pedagogia Libertadora.

2.1. O ser humano: presença, expressividade e comunicação

A história mostra que todo o pensamento que procura estudar o homem, enquanto ser pensante, não se revela como algo acabado. O pensamento é, pois, um constante acontecer. O mundo é um mundo que se faz com a própria ação, enquanto pensa a cultura, as idéias, a história, as crenças, os costumes e as técnicas.

O pensamento está intimamente comprometido com a realidade, qualquer que ela seja. O homem, não sendo um produto da abstração e dos conceitos gerais, existe no tempo. É, pois, uma existência penetrada pelo tempo vivido, enquanto resultado das épocas históricas que se definem pela diversidade de valores.

Freire (1987) vê o espaço histórico-cultural como fundamental e para que se compreenda a situação do homem e do seu próprio desenvolvimento existencial, pois este está, para o homem em evolução, em permanente processo no qual ele exerce e desempenha o papel de co-criador.

Nas suas relações com o mundo, os homens se manifestam como capacidade criativa e inventiva, o que lhes permite uma transformação do meio natural em seu benefício. Este não é apenas um espaço físico ao qual os homens se acomodam, mas também um espaço histórico, objeto de sua ação transformadora.

O homem como ser histórico, capaz de decidir, criar, transformar, produzir e comunicar, estabelece, assim, relações com o mundo.

Por sua atividade consciente, ele cria e amplia os espaços e, desta forma, permanece integrado à realidade e ao seu ambiente concreto.

Ao se admitir a criação, a evolução e a ocupação do mundo, acredita-se também na transformação deste espaço e na possibilidade concreta da humanização e da libertação do homem. Sendo assim, de acordo com Kunz (1991), deve-se procurar "ocupar os espaços possíveis" no ensino da Educação Física, acreditando-se na possibilidade de se conseguir alguns avanços no sentido de ajudar nesta transformação. Isto implica que o ensino de Educação Física supere o processo esportivo reprodutor, apoiando-se em uma concepção em que a temática do movimento, bem como o próprio mundo vivido do educando, seja problematizado.

O mundo vivido, para Habermas (1989), constitui, o contexto da situação de ação, oferecendo as possibilidades para os processos de interpretação da relação comunicativa entre os participantes. As relações que o homem estabelece com o mundo, com as coisas, com os outros homens, são relações de confronto, de desafio, no qual ele deve responder de maneira original. E, sendo original, "não há modelos", a resposta não é convergente, pois haverá tantas respostas quantos forem os desafios que ele encontrar.

A Educação Física, assim como várias outras áreas de conhecimento, encontra seu fundamento básico no estudo do ser humano. Para Santin (1987) é o humano que sustenta e alicerça a Educação Física e é no modo de ser do homem que a Educação

Física encontra a sua razão de ser. Neste sentido, toda educação é educação do homem, não apenas de uma parte, porque ele não age de forma fragmentada e sim como um todo.

Os movimentos, as expressões, o pensar e as emoções são humanos, não são, em alguns momentos, só físicas ou só psíquicas. O homem é, portanto, movimento que se torna gesto que é criação, expressividade, presença e comunicação.

Merleau-Ponty (apud Santin 1987, p.26), descreve

"... esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavra e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura".

A Filosofia fenomenológica existencial percebe o ser humano como corpo "a priori", neste sentido, entende que para que haja manifestação de uma forma de existir no mundo, é necessário que a mesma se torne perceptível ao homem, testemunhando, assim, a sua própria consciência de existir.

Referindo-se a esta questão Oro (s.d, p.3) diz que:

"O corpo do homem é o mediador e o único meio possível para sua relação com o mundo; através do corpo, os outros homens e seres passam a ter reconhecida a sua presença; através dele, os outros homens tem ingresso até o eu e é ele, que possibilita o acesso do eu até as coisas."

O ser humano não se limita aos quadros mentais fechados de uma ideologia, ele se abre em questionamentos. Como, também, não reduz seus movimentos a forma única dos gestos padronizados do esporte normatizado e das academias militares e de ginástica. "O ser humano pensante faz do pensar e do movimento fonte de expressão, da invenção e da criação, o que fará de sua existência, não um autômato ou um robô, mas uma obra de arte." (Santin, 1979, p.8).

Gadotti (1989) dialogando com Freire sobre a prática educativa, referida ao futuro como possibilidade, diz que a mesma se remete mais a categorias éticas e antropológicas. São categorias que falam muito mais em dialogicidade, vida, singularidade e corpo. Ele acredita que o corpo passou a ser uma preocupação que é resgatada de forma progressista. Diz parecer que a luta pela libertação, em algumas gerações passadas, não valorizava tanto o corpo das pessoas. Já Freire (apud Gadotti 1989, p. 140), referindo-se ao aspecto corporal, entende que "o corpo é o que eu faço", quer dizer, o que eu faço, faz meu corpo. O autor vê de forma fantástica nisso tudo o fato de:

"... como o que eu faço é que faz com que meu corpo esteja sendo, meu corpo está sendo porque eu faço alguma coisa que pertence a ele. A importância do corpo, então, é indiscutível; o corpo atual memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo."

Os autores entendem, portanto, que a transformação não se faz através de um corpo individual, mas de um "corpo que se constrói socialmente".

Para Rezende (1990) o corpo do homem não é, pois, um simples corpo, mas "corpo humano", que só poderá ser compreendido a partir de sua integração e intencionalidade com a estrutura global.

2.2. O conhecer exige presença curiosa do sujeito

A dimensão fundamental do processo educativo consiste no "ato de conhecer". Mas, em que consiste esse ato, que às vezes parece englobar as demais dimensões do processo educativo?

Conhecer é entrar em relação ativa com o mundo dos objetos que se conhecem, aí incluídos os sujeitos que se comunicam. Conhecer e agir, conhecer e fazer, teoria e prática, dialeticamente se embricam em mútua dependência e contraposição. Se a prática exige uma teoria que a constitua e oriente, a teoria não existe se não tiver uma prática que a ilumine. "Como resultante da relação ativa do homem com seu mundo, o conhecimento, na mediação da comunicação por símbolos, assume forma reflexiva, isto é, se faz consciente." (Marques, 1990, p.38)

Todo conhecimento começa pela curiosidade, por uma pergunta. Isto porque o início do conhecimento, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e as respostas à ações que foram ou podem vir a ser praticadas ou refeitas. Neste sentido a

Educação Física que se utiliza apenas da resposta que prescreve o que deve ser feito - por meio de processos pedagógicos, educativos¹⁵, regras esportivas - é uma Educação Física da adaptação. Ela nega o risco e, negando o risco, nega também a própria existência humana.

Faundez (1985, p.52) salienta que:

"O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro".

E, sendo assim, o educando para conhecer, tem que refletir sobre o próprio ato de conhecimento. Como avançar no conhecimento em Educação Física se lhe é exigida a repetição de movimentos padronizados? Como conhecer mais se não lhe é provocada a curiosidade? Se não existe busca constante no sentido de entender melhor aquilo que faz? Como inventar se é permitido nas aulas de Educação Física, apenas reproduzir exercícios pré-determinados?

15 Em Educação Física utiliza-se a expressão "processos pedagógicos" de forma reducionista, indicando exercícios grupais para a aprendizagem de um esporte determinado e, o termo, "educativo" para exercícios individuais, prescrevendo cada parte do corpo que deve se movimentar para a melhor execução de determinado exercício.

Kunz (1989, p.69) entende que "A tematização do esporte nas aulas de Educação Física deve ser no sentido dos educandos poderem entender, compreender, este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação prática, mas, principalmente, pela ação reflexiva".

Assim, o ato de conhecer que fundamenta a Educação Problematizadora em Educação Física deve ser entendido como um conhecimento que "tematiza o Movimento Humano", excluindo a idéia de conhecimento como dominação e como depósito de conteúdo. As aulas de Educação Física demonstrativas e os métodos de controle vão dar lugar à problematização conjunta que educador e educandos fazem das relações entre os homens e destes com o mundo. Esta problematização que os educandos fazem de si, enquanto seres no mundo e com o mundo, os coloca diante de desafios que exigem resposta.

O ato de conhecimento, para a Educação Problematizadora em Educação Física, não ignora o "confronto e o conflito" porque são estes que vão gerar o conhecimento. Conflito e confronto que serão problematizados, provocando nos educandos a busca da essência dos problemas, contribuindo assim para a superação das suas situações limites. E isso só é possível através do debate, da crítica, da autonomia, da participação dos mesmos como sujeitos do processo educativo.

Como esta prática educativa constitui-se em uma situação gnosiológica, Freire (1977) acredita que, o papel do educador problematizador deve ser o de propiciar, junto aos educandos, as possibilidades em que se dê a superação do conhecimento

do nível de "doxa" para o nível de "logos", que é o verdadeiro conhecimento.

O objeto de conhecimento é, então, mediatizador dos sujeitos que querem conhecer mais, o motivo principal do encontro entre os mesmos.

Assim, enquanto a prática autoritária na Educação Física implica em inibição do poder criador, mantendo a imersão das consciências dos educandos, a educação problematizadora - de caráter autênticamente reflexivo - implica uma inserção crítica na realidade, desvelando-a.

Nesta proposta pedagógica, segundo Boufleuer (1991), os educandos são "projetos" lançados para o futuro. São seres inseridos num movimento que não acaba, que não tem definido um ponto de chegada.

O conhecimento no ensino da Educação Física precisa, assim, ser vivido no espaço pedagógico que tenha "significação" para os educandos, catalizando diferentes maneiras de aprender a experiência mesma. É nesse sentido que o espaço pedagógico concretiza a história do grupo na medida em que agiliza muitas formas de movimentos refletidos.

A proposta, é, pois, denunciar a "morte da curiosidade" na Educação Física e resgatar a paixão de conhecer mais e melhor o Movimento Humano em liberdade.

Aparece então o desafio: como encaminhar um conteúdo na Educação Física que satisfaça a sede de movimento e, ao mesmo tempo, desenvolva a consciência crítica? Desafio tanto mais sério quanto mais se reconhece a ambigüidade do processo educati-

vo, comportando sempre os riscos da massificação.

2.3. A liberdade: condição necessária para o pensamento criador

O característico do pensamento criador é o seu caráter divergente em relação com o "já instituído".

"O enfrentamento entre o instituinte e o instituído vai dar-se de maneira mais clara e consequente, no que diz respeito à produção e aos usos dos recursos institucionais, aos controles administrativo-burocráticos, aos aspectos, em resumo, da instituição como base das condições materiais e estratégicas da ação educativa e como suporte das práticas educativas em seus conteúdos e em suas formas de intenção relacional comunicativa". (Marques 1990, p.137)

Num duplo movimento a tarefa criadora associa e integra o que até então se apresentava fragmentado e vai descobrindo formas previamente articuladas com vistas a uma nova organização.

A Educação Problematizadora em Educação Física está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma "ação-reflexão" sobre a realidade, respondendo assim à autenticidade dos homens quando se comprometem na procura e na transformação criadora. Vasquez (1977), referindo-se ao pensamento divergente e criador, expõe que o homem é um ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada esta solução ele cria novas necessidades que vão invalidar as soluções

encontradas. O homem não vive num constante estado criador. "Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar" (Vasquez, 1977, p. 248).

O objetivo do homem não é apenas criar, mas também pôr em questão o que criou, e recriar. Assim, para Rezende (1990) o universo do homem não é apenas um "mundo dado", mas um "mundo de possibilidades", fruto do trabalho, da liberdade, e da busca da verdade. Neste sentido, a busca da verdade só é possível onde e quando há liberdade. E liberdade, aqui, não significa não ter compromissos. De acordo com Schäfer (1982), a liberdade na Educação compromete o homem exclusivamente consigo mesmo, exigindo disciplina, mas, também, "desobediência contra os autoritarismos" que põem em perigo este compromisso. A limitação da margem de liberdade constante, produz, antes de tudo, uma atuação passiva e receptiva dos educandos, que desemboca em apatia ou em frustração, o que pode se reverter em agressão.

A Educação Física em geral tem se concentrado, demasiadamente, no pensamento convergente, repetitivo, mostrando ao educando como encontrar as respostas que a sociedade considera válidas. Sendo assim, o desenvolvimento das capacidades próprias do pensamento divergente no processo educativo, nesta área de conhecimento, encontra-se bastante desestimulada.

Por trás desta questão aparece todo o autoritarismo da Educação Física e dos seus "pacotes de conteúdo", ou seja, o conhecimento é pré-elaborado, com os seus objetivos definidos, para que se alcance o esperado dos educandos.

Não poderão existir soluções criativas se não houver problemas a resolver. Os problemas não são realidades em si mesmos, só se manifestam em relação às necessidades e objetivos do homem. Para que haja problemas a resolver e para que se possa experimentar o novo, é preciso que haja liberdade. Sem liberdade só vai existir repetição do que já foi dito e feito. Por outro lado, a criatividade na pedagogia está também relacionada com a criatividade na política. Porque, "... uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender" (Freire, 1986, p. 31). Em todo o homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A Educação é mais verdadeira quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar (Freire, 1979). Quanto mais o homem é rebelde, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado.

O mesmo autor, quando se refere ao ciclo de conhecimento diz que é preciso que se perceba os dois momentos do ensino que são: o da produção de um conhecimento novo e outro que é do conhecimento já existente. Normalmente reduz-se o ato de conhecer do conhecimento a uma mera transferência do conhecimento existente. Agindo assim, perde-se qualidades indispensáveis como por exemplo: a criatividade para produzir novos conhecimentos, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação, a incerteza.

Muitos são os profissionais da Educação Física que ainda não conseguem perceber o que tem a ver "o ensino" com "a

pesquisa", fazendo com que haja uma dicotomia bastante grande entre ambos, separando-os, então, em dois momentos: um que é o conhecer o conhecimento existente e outro que é o da produção do conhecimento novo. É preciso perceber que, além de transmitir os "conhecimentos existentes" nesta área (considerado como ensino), é necessário também haver a preocupação com a produção de "conhecimentos novos" (considerado como pesquisa). Assim, enquanto a Educação Física não estiver preocupada em investigar os temas geradores do grupo, enquanto não questionar os conteúdos do esporte institucionalizado, todas as perspectivas pedagógicas de objetivo como criatividade, autonomia, capacidade de cooperação, não poderão ser alcançados.

Para a maioria dos profissionais desta área, "o ensino" ainda se reduz a conhecer aquilo que já existe e, pensando assim, o conhecimento novo só poderá ocorrer em laboratórios de "pesquisa", não conseguindo desenvolvê-lo com os seus próprios educandos na ação pedagógica.

Freire (1982) diz, ainda, estar convencido de que para haver espontaneidade, imaginação, expressividade de si e do mundo, inventividade, capacidade de recriar o já criado e criar o não criado, é necessário disciplina. Uma certa disciplina intelectual criando-se, e não se recebendo; constituindo-se, e não sendo imposta, ditada de cima para baixo. A disciplina não se impõe, se busca na relação dialética e contraditória entre autoridade e liberdade. O autoritarismo e a licenciosidade estão na ruptura dessa relação.

Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, a expressividade, a espontaneidade do educando e do mundo que o cerca.

"A disciplina intelectual do educando, que é indispensável à sua formação científica, ganha sentido real quando se vai constituindo nesta relação curiosa entre ele, educando, como sujeito que conhece, e o objeto a ser conhecido." (Freire, 1982, p. 52)

Esta busca, esta curiosidade, não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo.

Sendo assim, no ato de conhecimento, não é possível negar a dimensão individual do sujeito que conhece, mas, por outro lado, é preciso reconhecer a gestação social do mesmo, pois, a prática individual de conhecer um certo objeto se dá numa prática social enquanto atividade histórica. "O sujeito que conhece está historicamente e socialmente limitado no ato de conhecer. E esses limites são sociais e não apenas individuais" (Freire, 1982, p. 103).

Assim, criatividade é um momento do processo comunicativo e seu resultado depende, de modo decisivo, do panorama das informações, do conhecer e saber.

2.4. A autoridade do educador e o educador autoritário

Freire (1983) não desconsidera o papel diretivo e informativo da Educação. Insiste que o conhecimento não pode ser

confundido com a verdade, como ocorre com a teoria positivista, e acrescenta:

"Acho que nós, professores, temos o dever de desafiar os estudantes no começo do ano, durante o ano, o tempo todo e exigir. Agora, fazer a exigência que é possível (...) você tem que fazer exigência viável" (Freire, 1983, p. 87).

Cabe, portanto a este profissional, aprender com o educando sua realidade, obtendo assim os elementos básicos para desenvolver o processo de conhecimento.

"Não se trata de manter a atitude autoritária, paternalista que decide de fora, define e transmite o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo. Nem tampouco manter a concepção ilusória idealizada, de que o povo sabe, de que o povo já detém um saber tão elaborado, tão acabado que possa prescindir da aquisição mais formal do conhecimento de coisas que estejam fora de sua vivência (...) a consciência popular - não por incapacidade histórica do povo, mas em função de séculos de exploração e marginalização - é uma consciência fragmentária" (Oliveira, 1989, p. 31).

Assim, para superar o dado pelo vivido, é necessário uma experiência de conhecimento mais elaborada; é aí que a intervenção do educador se torna necessária. É importante, também, que o profissional de Educação Física acredite que o grupo com quem vai trabalhar, irá com ele atingir o projeto utópico¹⁶. Neste sentido, é preciso apostar naquilo que se acredita.

16. Projeto utópico no sentido de busca de uma dimensão utópica da ação cultural, significando que há sentido fora do lugar, fora dos tópicos de sua manifestação estrutural institucionalizada. O utópico é o desejo do que falta. (Rezende, 1990).

Sabe-se que a atuação autoritária do professor de Educação Física não é apenas uma atitude pessoal dele, mas é, sobretudo, a sociedade autoritária que faz dele um educador autoritário. Esta sociedade codifica suas exigências que se expressam nos "currículos e programas". Desta forma, exerce uma pressão social sobre o educador e este a repassa para os educandos.

O autoritarismo, por parte do professor de Educação Física, inibe, quando não reprime a capacidade de perguntar e de criar do educando. A natureza desafiadora da pergunta, geralmente é considerada por este professor autoritário, como provocação à sua autoridade. O que ele pretende, com o silêncio imposto ao aluno, em nome da ordem, da disciplina, é afogar nele o pensamento existente, tornando-o dócil e alienado.

Sobre este assunto Freire (1986, p.47) crê "... que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior - a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo."

O professor de Educação Física autoritário tem um medo muito grande da pergunta: "porquê"? Isto se explica pelo fato de não saber respondê-la, pois, limita-se a falar apenas sobre o pré-estabelecido, sem produzir fatos novos.

A "autoridade" não faz os educandos inferiores, ao contrário, dá às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. Para Moraes (1986) a autoridade do professor nada tem a ver com policiamento, tem sim a ver com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende através de padrões, mas na própria experiência pedagógica.

Freire (1986), muitas vezes interrogado sobre o fato de sua teoria problematizadora estar dando lugar ao "espontaneísmo e à não diretividade", esclarece que nunca disse que o educador é igual ao educando. Disse sim, que a afirmação dessa igualdade é demagógica e falsa. Esclarece que, em nome da sua "autoridade", o educador dialógico não poderá usar do "autoritarismo". Argumenta, ainda, que a natureza do processo educativo sempre é "diretiva", não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora.

O papel do educador não pode, portanto, ser daquele que cruza os braços e não dirige o processo, deixando que os educandos façam o que quiserem. Toda posição espontaneísta, por parte dele, vai ajudar a manter o "status quo", trabalhando no sentido dos interesses daqueles que tem o poder.

"Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser autoridade, onde ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre." (Freire, 1986, p. 115).

Respeitar o aluno não significa deixá-lo na ingenuidade. Significa, sim, assumir sua ingenuidade com ele, para ultrapassá-la. O educador revolucionário não deve, portanto, manipular os educandos, mas também não pode abandoná-los à própria sorte: o oposto da manipulação não é "laissez faire", nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da edu-

cação¹⁷. De acordo com Freire (1986) essa diretividade é uma postura de quem deve dirigir os trabalhos e um estudo sério.

A postura do profissional de Educação Física, não pode ser, então, a de "mero instrutor esportivo", mas de um "educador" responsável pelo ato do conhecimento, considerando o educando como sujeito desse processo. Quando ele possui uma postura política reacionária, não há dúvida de que se utilizará de um processo de reprodução, onde seu papel será o de "transmissão" de modelos e o do educando de "assimilação" daquilo que lhe foi transmitido de forma bancária e disciplinadora.

Ferreira (1987) afirma que no "modelo de reprodução" as fontes de informação são as técnicas, as habilidades esportivas e o conhecimento dos mecanismos psicofisiológicos do treinamento esportivo; as fontes de normas procedem do nº máximo de vitórias em competições esportivas; e as fontes de sanção derivam da competição e classificação por desempenho. Enquanto que na perspectiva de transformação, a fonte de informação procede do conhecimento funcional da natureza do homem; a fonte de normas é decidida pelos educandos e educador conjuntamente e os problemas sociais que venham a surgir são discutidos com o grupo sem formas de coerção. Nesta perspectiva o professor faz parte do grupo, e portanto, também está em constante transformação.

17. Dussel (apud Bouffleur, 1991, p. 96) diz que o educador não tem como enveredar pelo caminho da fácil demagogia, do laissez-faire pedagógico. Sua tarefa é bem mais responsável. Para discernir entre o introjetado pelo sistema - valores da cultura dominante - e aquilo que possibilita a mudança, ele precisa de "um critério firme e uma teoria real e clara".

Gadotti (1987, p.76) chama atenção para este fato quando salienta que "é verdade que o educador se educa educando (...) é na prática da educação que o educador se educa. Ele não se educa, para exercer depois a prática da educação".

Gadotti (1989), explica ainda, em sua obra "Convite à leitura de Paulo Freire" que o mesmo distingue o "educador diretivo libertador" do "educador diretivo domesticador". O primeiro ilumina a realidade tratada no currículo, desvenda a razão de existir do objeto de estudo e estabelece uma atmosfera de dialogicidade no processo pedagógico. O segundo nega a realidade, falsifica-a tentando reduzi-la àquilo que ele pensa dela. Agindo assim ele jamais chama os educandos a pensar, a fazer uma nova leitura da realidade apresentando-a como algo dado, acabado, ao qual basta simplesmente se adaptar.

Por outro lado, o educador libertador convida os educandos a pensar por meio do método da problematização, apoiando-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendendo juntos.

Freire (apud Gadotti, 1989) acredita que é muito mais cômodo, para um educador, ser autoritário, porque a prepotência não exige competência ou respeito e dispensa explicações.

O papel diretivo do educador deve, portanto, ser no sentido de fazer com que os educandos assumam seu tempo se assumindo com lucidez, entendendo "a história como possibilidade". E, só se faz história, a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe. "Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo - espaço de possibilidade, e não um

tempo - espaço que nos determina mecanicamente". Freire (apud Gadotti, 1989, p. 137)

Quando se percebe a história como possibilidade, o futuro é algo que vai se dando. Isto significa que o futuro existe na medida em que se muda o presente. Quando o educador e os educandos passam a ver a educação não apenas como "determinação", mas também como "possibilidade" histórica, descobrem que ela tem limites.

Portanto, a opção por uma prática libertadora no ensino da Educação Física, não se realiza através de uma ação manipuladora, nem tampouco por meio de uma ação espontaneista. O espontaneismo é licencioso, por isto irresponsável. O que se deve fazer, segundo Freire (apud Gadotti, 1989), enquanto educador responsável, é aclarar a realidade junto com o educando, assumindo a sua opção, que é política, e ser coerente com ela, na prática. Coerência não apenas enunciada, mas praticada e incorporada ao modo de ser do educando percebida nos menores detalhes de sua vida. Coerência entre discurso, que anuncia a opção político-pedagógica, e a prática que deve estar a serviço desse anúncio.

Não se pode aceitar a postura de um professor de Educação Física que se diz revolucionário e continua a utilizar os "métodos autoritários" da classe dominante.

Assim, o processo educativo que se dá na educação física deve levar o educando a tomar consciência dos seus problemas e dispô-lo a lutar em defesa dos seus interesses. Esse processo deixará de ser alienado e alienante para contribuir como

força de mudança e de libertação.

Neste contexto as opções políticas serão tomadas pelos próprios educandos à luz da conscientização. E nada mais indicado para conscientizá-los do que lançá-los na experiência do debate e da análise dos seus verdadeiros problemas, criando condições para que eles possam optar e decidir sobre o seu destino.

"Trata-se, no caso, de um sério desafio para o educador, que deve despertar no educando a consciência de não se deixar iludir por forças que controlem seu destino, que assumam o comando e o controle da sua realidade, mediante algum código, instituição ou sistema, impingindo-lhe programas de ação." (Giles, 1983, p. 33)

Por outro lado, não é possível superar a "estrutura autoritária da educação" mediante a simples inversão dos pólos de relacionamento educacional, tirando o poder de decisão do educador, transferindo-o para o educando. O relacionamento pedagógico se debilita e se converte num conflito de interesses entre ambos. Uma educação crítico-dialógica, de acordo com Schüller (1982), deve dirigir-se simultaneamente tanto contra a arbitrariedade dos educadores quanto contra o arbítrio dos educandos. Neste tipo de educação não há posições autoritárias pressupostas, nem normas pré-determinantes a serem transmitidas. No próprio processo crítico-dialógico grupal estabelecem-se compromissos com os participantes da interação.

O processo educacional dialógico-problematizador em Educação Física visa, portanto, contribuir para a libertação/emancipação dos educandos e, por isso mesmo, pressupõe, desde o início, a liberdade e a auto-determinação nas ações.

2.5. O processo de conscientização implica numa tomada de posição política.

A proposta educacional de Freire se insere numa reflexão acerca dos diversos graus de compreensão da realidade. Estes graus de compreensão - níveis de consciência - devem ser situados dentro dos condicionantes histórico-sociais¹⁸.

Freire (1980) chama de consciência mágica aquela que importa, continuamente, valores e modelos alheios à sua própria vida. Neste nível de consciência o homem se funde com a própria natureza pela falta de sentido histórico em sua vida. Ele é o expectador fatalista do que acontece no mundo e sente-se incapaz de realizar qualquer coisa para transformar o mundo. Ele aceita explicações, quaisquer que sejam, e a sua cultura é a cultura do invasor. Medina (1987) salienta que os profissionais de Educação Física, portadores desta consciência, desvalorizam-se a si mesmos e também são desvalorizados pela comunidade na qual trabalham. O conceito de Educação Física que predomina entre eles é o da "educação do físico" onde a preocupação maior é com os aspectos anátomo-fisiológicos ligados ao adestramento e rendimento motor do homem.

18. Ao propor uma análise dos níveis de consciência, Freire (1980) salienta que não pretende absolutizar a "supra-estrutura", nem tampouco a "infra-estrutura". Pelo contrário, ele procura compreender os diferentes níveis de consciência em sua relação dialética com as condições materiais da sociedade, considerando a educação como um dos tópicos da "estrutura cultural" constituída.

Da consciência mágica, o indivíduo, passa à uma consciência ingênua. Nesta consciência acredita poder dominar os fatos e se coloca sob as ordens dos que mandam e entre os que obedecem. Procura então "nas ciências" as respostas para os seus problemas, porque acredita que a "ciência é verdadeira e não muda". Neste tipo de consciência, para Freire (1980), falta a capacidade de ir buscar as causas primeiras, as causas mais profundas dos problemas. Medina (1987, p.80) entende que este segundo nível de consciência amplia o significado da Educação Física, considerando ser seu papel atender, além das necessidades biológicas, também as necessidades psicológicas. Acreditando na igualdade de condições, moldando os indivíduos às exigências que a sociedade lhes impõe "...objetiva desenvolver o rendimento motor e a saúde dos indivíduos," desvinculando-os das questões sociais".

Por outro lado, Freire (1980) explica que a consciência crítica é aquela em que o indivíduo não se satisfaz com as aparências. Na qual ele não aceita a palavra daqueles que estão no poder e procura buscar as verdadeiras casualidades, não acreditando em explicações simplistas, revendo constantemente as suas posturas a respeito do mundo. Medina (1987), ainda referindo-se aos níveis de consciência, entende que a consciência crítica considera as questões do movimento como manifestações e significações do ser humano dentro de uma perspectiva antropológica, objetivando a ação político-pedagógica emancipatória com base na ação-reflexão.

Pensando assim, estes autores possuem, a clareza de que o homem tem uma história e que ele participa como autor da mesma nas opções e tomadas de ação política do dia a dia. O homem ao passar da consciência mágica para a ingênua e desta para a crítica, percebe-se construindo o mundo. Um processo de conscientização, portanto, implica numa tomada de posição política.

Com isto pretende-se dizer que a prática pedagógica deve levar em conta o contexto social em que ela está inserida e isto já implica em um compromisso político. Por outro lado, Kunz (1991) salienta que é preciso entender também que apenas pela ação pedagógica não se poderá destruir a ideologia dominante e nem os fatores econômicos causadores da opressão.

Isso justifica a afirmação de Freire (1986) quando salienta que a educação tem a qualidade de ser política e que o educador precisa fazer um perfil institucional cuidadoso do local na qual trabalha, um mapa de quem está de que lado, politicamente, para poder encontrar aliados, vigiar seus inimigos de antemão e sentir qual terreno oferece uma certa abertura política.

"Os confrontos sobre pedagogia e política são inevitáveis, de modo que haverá algum risco e medo. Você está fadado a fazer intervenções que ofendem o status quo. O que importa é escolher as batalhas cuidadosamente, mas também podemos armazenar algumas armas para a luta." (Freire, 1986, p. 83)

Quanto mais autoritário é o educador, mais medo tem de arriscar-se. É o medo da liberdade, que implica risco, que demanda conhecimento e que exige aventura. Ora, sabe-se muito bem

que é impossível conhecer, sem assumir a responsabilidade de arriscar-se.

Portanto, é impossível de um lado uma Educação Física neutra, que se diga à serviço da humanidade em geral, de outro uma prática política esvaziada de significação educativa. Assim, é muito importante que tanto educador, quanto educandos tenham clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra quê, faz-se educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolve-se a atividade política (Freire, 1991).

Na medida em que se compreende a Educação Física/Esportes de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando a negação daquela ideologia (seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade percebe-se a inviabilidade da neutralidade.

É na experiência de serem exploradas e na prática de arregimentar-se para superar a situação concreta de opressão que as classes populares se conscientizam. Por isso, a mobilização, que implica a organização para a luta, é fundamental à conscientização, que é algo mais profundo que a pura tomada de consciência. "A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica" (Freire, 1986, p. 115). O mesmo autor esclarece que a consciência não é, pois, algo acabado, mas se caracteriza pela dinamicidade. O caráter ativo da consciência, faz com que ela não possa ser considerada um recipiente vazio para ser preenchido.

da com conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e, em cuja visão, ganhariam significação.

Gadotti (1986) acredita que se formos buscar uma raiz antropológica para a conscientização - que a seu ver se identifica com o processo de libertação - o que se percebe é que o processo de libertação (ou conscientização histórica) está profundamente enraizado no que se pode chamar "interesse" na expressão de Habermas. Para Habermas (apud Gadotti, 1986), o "interesse e a necessidade" são categorias antropológicas na medida em que o interesse máximo do homem é a preservação da espécie e a sua necessidade é biológica. Segundo ele, o motor do conhecimento é o interesse e a necessidade, e todo o processo de leitura do mundo está baseado nestas questões.

Por outro lado Freire (1980, p. 86) acredita que a essência da consciência é de estar sendo com o mundo, intencionada ao mundo, e esta situação é contínua. Salaria o autor que "... consciência é, por essência, um 'caminho para' algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela, apreende graças a seu poder de 'idealização'".

Sendo assim, a consciência é um fenômeno humano e está sempre "intencionada para algo", para o mundo objetivo. A conscientização encontra-se em unidade dialética com o ato de conhecer, pois é este ato problematizador que busca transformar a realidade, enquanto que a conscientização dá articulação e continuidade na busca de transformação do homem.

Rezende (1990, p. 75) diz que isso nos leva a falar da "consciência, muito menos como fato e como dado, e muito mais como possibilidade e projeto: o homem é capaz de consciência, isto é, de conscientização".

Neste sentido, o projeto de conscientização é ao mesmo tempo teórico e prático, crítico e ativo, livre e criativo. Portanto, é um processo-projeto permanente, em constante confronto com o mundo num ato de ação-reflexão. A consciência não é, pois pré-determinada, de modo causal, pela herança ou pelo meio social.

2.6. A dialogicidade como instrumento do processo libertador

Não dá para falar de dialogicidade sem falar em Paulo Freire e pensar com ele. Para Freire (1983), uma verdadeira libertação não se consegue sem uma atuação externa concreta, transformadora da situação opressora.

O diálogo é uma exigência existencial, é o encontro dos homens, mediatizados pela mundo para pronunciá-lo. "Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo não deve ser doação do pronunciar de uns a outros" (Freire, 1987, p. 79). Explica o autor que o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos, exigindo dos mesmos um re-pensar, um re-fazer a sua fala. O diálogo é, pois, o próprio caminho da humanização dos homens.

Freire (1983) salienta que para haver dialogicidade no ensino é preciso que se acredite nos educandos, não apenas falando a eles ou sobre eles, mas, principalmente, ouvindo-os para depois poder falar "com eles". O direito dos educandos de falar, corresponde o dever do educador de escutá-los corretamente. "Mas como escutar implica falar também, ao dever escutá-lo corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles". (Freire, 1983, p. 30)

A fala própria do outro surge, então, no diálogo onde o educador se dispõe a ouvir, expor-se e responder. Mas, acredita-se que o educando só se sentirá encorajado a falar quando o educador não se utilizar do autoritarismo e o valorizar como interlocutor legítimo.

Quando Freire (1987) se refere ao homem como um ser de relações que está com o mundo, ele deixa bem claro a função da pedagogia e o sentido da Educação como um processo de relação que transcende a escola e se prolonga com o homem.

Para Neumann (1990) esta é uma proposta educacional que se dá num "mundo de comunicação" em que o homem é o centro enquanto imprime sentido à sua existência e às coisas enquanto se relaciona com o mundo.

Quanto mais intensa for a comunicação, maior será a interação e mais livres serão as pessoas envolvidas. Comunicar-se, portanto, é uma das maiores prerrogativas do homem, porque implica pensar, ter idéias, em ter juízos de valor. Ao transmitir ou partilhar estas idéias, o homem as codifica através de símbolos expressos através da escrita, da fala e dos gestos/mo-

vimentos. Por outro lado Stoffels (apud Neumann, 1990) diz que é no diálogo, que o homem descobre a realidade e seus desafios. O diálogo estabelece, assim, a relação crítica do homem com o homem e com o mundo, tendo como meta a consciência crítica.

Neste contexto, a transformação ou a libertação será viável quando a comunicação popular souber valorizar o diálogo em cima de uma práxis transformadora das situações de opressão vividas pela comunidade. Assim, o diálogo não pode ser apenas troca de idéias, implica em "percepção da realidade" através de uma ação transformadora que só é possível quando responde a interesses objetivamente comuns.

O diálogo com os oprimidos, insiste Freire (1983), é fundamental para desencadear o ato revolucionário, que ajudará a transformar as estruturas sociais. Porém, não podemos pensar ingenuamente, achando que este processo será fácil. O educador dialógico opõe-se a lógica da dominação, por isto mesmo, sofre pressões já que contesta as relações sociais da aprendizagem que impedem a liberdade e o pensamento crítico.

O diálogo não pode excluir o conflito e o confronto. Ele não acontece de forma romântica entre os oprimidos e opressores, mas sim entre os oprimidos, para a superação da sua condição de opressão.

O importante conclui Freire (1983), é a comprovação de que os educandos, quando chegam à escola, também tem o que dizer e não apenas o que escutar. A primeira virtude do diálogo, segundo Gadotti (1989), consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de

uma prática social.

É na relação dialógica que se dá a produção e a reprodução de conhecimentos, os conteúdos de cultura que representam as balizas que cada um deve descobrir para o seu existir. Tal relação dialógica antecede todo o empreendimento cognoscitivo. "Sem a relação comunicativa entre os sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo". (Freire, 1977, p. 65)

O autor salienta que o mundo humano é um mundo de comunicação que implica reciprocidade entre os sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação

Acredita-se que a instauração do verdadeiro diálogo necessita, por parte do educador revolucionário, um apostar na capacidade de pensar e agir dos educandos. O estabelecimento do mesmo exige, assim, a derrubada de uma barreira psicológica que o opressor criou na consciência do oprimido: o sentimento de ignorância e de incapacidade. Sem isto só resta a verticabilidade dirigida dos comunicados como doação.

O diálogo problematizador desvenda o dogmatismo das ideologias e libera as potencialidades dos indivíduos, graças à discussão livre de toda coerção. Como forma de busca coletiva do esclarecimento e exploração em comum de um tema, o diálogo se utiliza de pressupostos comuns da sinceridade e da vontade coletiva, do pensar em dimensões novas. "A verdade não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de

forma dialógica, processual, tendo como referenciais básicos o grupo e a linguagem". (Marques, 1990, p. 96).

Durante o diálogo todos os que participam da interação comunicativa são igualmente levados a sério: todos são sujeitos que expõem seus pensamentos. As circunstâncias que estão sendo tratadas transformam--se em "assuntos" que servem para atuação dos seres humanos participantes deste processo. (Schaller, 1982). Por outro lado, Habermas (1989) demonstra que os processos interativos da comunicação são dirigidos pelas dimensões das relações sociais e pelas dimensões dos conteúdos. Qualquer interação comunicativa pressupõe que os homens se reconheçam mutuamente como sujeitos criativos que "falam, sentem e atuam" por meio de experiências significativas.

Assim, o processo dialógico não pode reduzir-se a uma recepção e retransmissão de informações, mas deve ser entendido como uma nova maneira de orientação aos educandos, possibilitando-lhes refletir e transformar a sua realidade grupal.

Por isto mesmo uma prática emancipadora dialógica implica numa "mudança radical de paradigma", em que a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação comunicativa dos educandos e educadores envolvidos.

É preciso, portanto, segundo Siebeneichler (1989), desobstruir o caminho da emancipação, identificando as situações opressoras, descobrindo aquilo que reprime ou distorce o diálogo, através de uma crítica à ideologia positivista, funcionalista e da consciência fragmentada. E reconstruir simultaneamente o que foi reprimido na história do sujeito e da sociedade.

Habermas (apud Siebeneichler, 1989) se refere à dialogicidade como "situação de fala ideal" que se constitui uma suposição ou antecipação contrafática de um "processo argumentativo". Ela se constitui numa medida da crítica porque serve para questionar qualquer consenso obtido faticamente. O importante para Habermas é que a "situação de fala ideal" pode ser tomada como critério da "argumentação discursiva" porque implica numa distribuição simétrica de chances, de escolha e de realização de atos de fala. Diz que nela não existe nenhum elemento de coação a não ser a coação do "melhor argumento". Referindo-se a esta questão Marques (1990, p. 121) acredita que

"As práticas educativas, como toda prática social, devem orientar-se no sentido da busca da situação ideal de fala, isto é, na antecipação e pressuposição de uma interlocução-não-coercitiva nem distorcida por fatores externos, mas direcionada pelos princípios da reciprocidade e da simetria, de modo que todos os participantes tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder, de problematizar, interpretar, opinar, justificar, de decidir, ordenar, assentir ou opor-se".

Kunz (1991) salienta que existe na teoria habermasiana duas formas de comunicação; as de atos comuns de fala e a do discurso. Explica o autor que os "atos comuns de fala" acontecem quando os sujeitos aceitam de forma ingênua, sem discussão, as pretensões de validade, formando um consenso básico. Por outro lado, no "discurso", os sujeitos não trocam simples informações, mas procuram argumentos para fundamentar as suas pretensões de validade. O autor ainda salienta que "o discurso", no sentido

como Habermas utiliza, pode ser entendido como o plano de legitimação para as ações comunicativas. Sendo assim, a distribuição simétrica das chances na realização dos "atos de fala ideal" e o assumir um papel no diálogo é a característica essencial no entendimento discursivo que vai servir de base para a emancipação. Portanto, para o plano de comunicação das ações pedagógicas, isto significa que o educando-sujeito deve ser capaz de penetrar nas relações de sentido do contexto social, problematizar padronizações estabelecidas e, a partir destas problemáticas, chegar a novos consensos, sendo capaz de um novo agir, argumenta o autor.

2.7. O movimento humano como interação comunicativa

O movimento, assim como a corporeidade, constituem polo de estudo da Educação Física.

Santin (1987) analisa as várias possibilidades de compreender o movimento do homem. Diz o autor que o movimento humano pode ser analisado sob a ótica da biomecânica que é o estudo no sentido da funcionalidade mecânica, despida de qualquer intencionalidade ou significação. A locomoção, é também, uma outra maneira de apreender o movimento humano. Esta locomoção vai depender da situação e das condições que o homem é capaz. O movimento como força produtiva, são aqueles empregados para desenvolver determinadas tarefas produtivas. Finalmente, o autor aborda o movimento humano como linguagem, ou seja, como capaci-

dade expressiva ou como interação comunicativa¹⁹ que é a análise que privilegiamos neste estudo.

Quando se fala, então, em movimento, fala-se em movimento do ser humano, que é situado no espaço e no tempo.

À medida que o ser humano vive a sua corporeidade e se percebe corpo, passa a ser significativo a si próprio e aos outros.

Assim, o Movimento Humano que é tema central da Educação Física, não é "qualquer, nem todo" Movimento Humano. É sim, o Movimento Humano com determinado significado e sentido.

"Na medida em que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros" (Santin, 1987, p. 51).

A comunicação intersubjetiva, pelo qual o homem se torna visível aos outros acontece pelo "gesto" e pela "palavra", que são fenômenos corporais e que possuem significado. Neste sentido, o gesto e a palavra são mediadores do universo significativo do ser humano, implicando em "comunicação expressiva".

A expressividade do gesto humano possui uma intenção simbólica. A motricidade humana, através da expressão de intenções e comunicação de significado, adquire dimensões valorativas.

19. No conceito de interação comunicativa, explicitado pela prática pedagógica, pretende-se abranger toda a dinâmica social da educação, o dinamismo histórico pelo qual "assume-se o mundo social humano, não em passiva repetição, imitação, recordação, mas em positiva criação da novidade outra, distinta e exterior à totalidade já dada" (Marques, 1990, p. 102).

Merleau - Ponty (apud Santin, 1987, p. 85) afirma que:

"Meu corpo (...) é o lugar, ou melhor, a atualidade mesma do fenômeno da expressão, nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, impregnadas uma da outra e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido, e, por ele, a expressão verbal e a significação intelectual. Meu corpo é a tessitura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão".

O Movimento Humano na Educação Física tem sido interpretado durante muito tempo como um movimento preocupado com a "capacidade de rendimento físico" no sentido biomecânico, estático, alienado, quantificável e reprodutivo. A grande estratégia da sociedade capitalista é reduzir o sentir do homem a estas formas controláveis de sua manifestação. No entanto isto é impossível porque existem formas de sensibilidade que escapam aos controles e que se manifestam com liberdade.

Assim, é preciso que a preocupação que hoje privilegia os gestos esportivos estereotipados sejam substituídos pela preocupação com "o mundo vivido e o mundo de movimentos dos educandos" como um fenômeno que é antropológico, social, histórico e cultural e que precisa ser problematizado.

O Movimento Humano, desta forma, passa a ser interpretado como atividade onde existe sentido e significado e depende de uma intencionalidade na relação com o mundo. Oro (1986) afirma que, manifestar uma intenção por um gesto, significa que a motricidade do homem pressupõe espaço e alternativas para se au-

to organizar e acontecer. Sendo, portanto, fonte de expressão, requer o direito e o respeito à volição, que lhe dá origem. E, só assim, torna o homem sujeito de seus atos, bem como dota-o de identidade.

Kunz (1991), referindo-se a esta questão, diz existir poucas pesquisas que investigam o "Movimento Humano" sobre este enfoque, o que dificulta o entendimento de uma concepção mais humana do mesmo. Argumenta o autor que não se pode explicar a complexidade das relações que se configuram no "se-movimentar" humano, interpretando o movimento apenas no sentido físico. O movimento precisa ser entendido como uma das formas de compreensão do homem em relação com o seu mundo. Movimento é, assim, uma "ação em que um sujeito, pelo seu 'se-movimentar', se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio." (Trevels apud Kunz, 1991, p. 163)

A "Teoria geral da postura e do movimento humano" desenvolvida por Buytendijk (apud Thomas, 1983), a partir de um estudo antropológico-funcional, pergunta como se daria e o que efetiva uma modificação em determinada situação do corpo ou do meio ambiente. O autor acredita que, somente ao compreender e determinar o conteúdo do sentido de um movimento, se poderá obter uma perspectiva da função do movimento e das condições em que o mesmo se desenrola. Thomas (1983, p. 21) acrescenta ainda que "... este conteúdo do sentido do movimento, Buytendijk tentou captar com base nas características comumente válidas da vida humana e animal do (...) reconhecimento no sentido da relação do

indivíduo e meio ambiente (e) pela experiência espontânea dada pelo 'estar-no-mundo'...". O mesmo autor esclarece que em uma pesquisa que participou com Klemm, Weizsäcker e Cristian foi revelado com clareza que o Movimento Humano é mais que um processo analisável por métodos físicos, psicológicos e biomecânicos. Já, Tamboer/Gordjin (apud Kunz, 1991) interpretam o Movimento Humano, do ponto de vista antropológico, como um diálogo entre o homem e mundo. Sendo assim, o se-movimentar do homem é sempre um diálogo com o mundo, uma conduta humana, inserida numa rede complexa de relações significativas entre homem e mundo.

"O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido /significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento". (Kunz, 1991, p. 174).

O comportamento humano é assim uma experiência típica do mundo humano, caracterizada, precisamente, pelo aparecimento da forma simbólica.

Rezende (1990), diz que o corpo-próprio e o corpo-sujeito são expressões que significam, de um lado, o não dualismo (cartesiano) da alma e do corpo, e, de outro, a concretude de nossa existência. Para o autor a "... condição humana é corporal, mas o corpo integra uma estrutura propriamente humana, na qual o sentido que a unifica não se reduz ao das formas superiores - sincréticas ou amovíveis - mas se plenifica como forma simbólica". (Rezende, 1990, p. 38) A concepção dialógica do Mo-

vimento Humano significativo consiste, portanto, em buscar o sentido e o significado que se articula no símbolo, procurando apreendê-lo através das diversas relações semânticas que se estabelecem na estrutura simbólica e a partir dela.

Sendo assim, a ação cultural deveria se preocupar com o que está "faltando" ao sistema, isto é, deve reconhecer e fazer ver que existem outros sentidos além daquele que se manifesta na estrutura existente. Para isto é preciso mostrar, analisar, as contradições que aí se apresentam, de forma dialética e utópica.

Kunz (1991) apoiado em Tamboer e Gordjin, salienta que os Movimentos Humanos são uma forma especial de "compreender-o-mundo-pela-ação", isto é, estas ações se manifestam com sentido e significado num contexto de relações intencionais. O autor acredita, ainda, que existe uma estreita relação entre a concepção dialógica do se-movimentar de Gordjin e Tamboer e a concepção dialógica de Freire, resumindo-as nos seguintes pontos básicos:

- Na primeira etapa da aprendizagem, Gordjin e Tamboer propõem a realização de movimentos dialógicos pertencentes a cultura do movimento em seus respectivos mundos de vida. Já, Freire caracteriza esta etapa como uma "Investigação dos temas geradores" do mundo vivido dos educandos, utilizando-se para isto da dialogicidade.
- Na segunda etapa deste processo, os autores sugerem a busca de soluções que deve ocorrer pela "intencionalidade" e não por "imitação da forma", caracterizando-se por uma produção de no-

vos conhecimentos. Enquanto que para Freire, o conhecimento deve ser produzido e problematizado levando os educandos a "superarem as suas situações limites". Utiliza-se, para isso, de um processo que "denuncia" a situação de opressão em que os mesmos se encontram, proporcionando uma reflexão sobre as possibilidades de superação.

- Na terceira etapa da aprendizagem, Gordjin e Tamboer, dão ênfase ao processo de criar e recriar, onde o educando descobre a sua situação de imersão na situação de opressão, podendo assim compreender melhor o mundo-pela-ação. Por outro lado, Freire, pelo processo de codificação/descodificação, intenciona o educando que toma consciência de si (subjetividade) e a consciência do mundo (objetividade). Há, assim, uma objetivação do mundo, um "distanciamento" em relação a ele. É justamente isso que vai lhe permitir fazer do mundo um objeto de sua ação criativa e transformadora. Assim, enquanto houver homens intencinando, o mundo estará em constante processo de transformação.

Kunz (1991) acredita que os conteúdos da Educação Física devem ser estabelecidos pelo processo dialógico-problematizador, conduzindo os educandos a descobrirem e se descobrirem pelo se-movimentar, "num mundo de significados motores" que não poderão ocorrer de forma pré-estabelecida, mas sim, através da investigação dos temas geradores do grupo.

"Portando, aquelas etapas que indicam semelhanças entre a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de Freire e a Concepção do 'Se-movimentar' como diálogo entre Homem e Mundo de Tamboer e Gordjin, devem levar ao ensino pela problematização apresentada a seguir, dentro do desenvolvimento das 'Perspectivas de mudanças na Educação Física'". (Kunz, 1991, p. 181)

2.8. O processo de problematizar o próprio ato de conhecer.

A Educação Física que se propõe é aquela que pretende contribuir no processo educacional, no sentido de levar os homens à libertação. É aquela que procura fazer com que os homens adquiram uma postura crítica diante do mundo, contribuindo assim para a transformação da sociedade.

Contudo, pensa-se que este tipo de Educação Física só poderá acontecer mediante uma prática problematizadora do mundo vivido e de movimentos dos educandos, em suas relações concretas com o mundo. Freire (1980) se refere a esta questão quando diz que o ato de libertação autêntico se dá através da problematização do homem nas suas relações com o mundo e com os outros homens, possibilitando que estes aprofundem seu nível de consciência da realidade na qual estão inseridos.

Assim, em qualquer tentativa de se trabalhar com a Educação Libertadora em Educação Física, deve estar presente "a prática do questionamento e da problematização das relações sociais". Sendo assim, não há modelos e sim pressupostos que vão indicar caminhos possíveis.

A Educação problematizadora é sempre projeto onde os homens, seres criadores e históricos, possam olhar, decidir e caminhar no sentido de busca permanente. A situação problemática então se apresenta como futuridade a ser construída. Problematisam-se as situações de movimento e relacionais dos educandos e não a mera descrição de fatos. Através de situações problemas, os educandos, nas aulas de Educação Física, podem vir a descobrir o seu lugar no mundo, permanecendo inquietos, querendo saber mais, ouvindo, perguntando e interpretando.

Problematizar é fazer com que os educandos assumam uma postura de ação-reflexão diante dos problemas de seu tempo, desvelando assim a realidade na qual estão inseridos. Portanto, quanto mais se problematizar o mundo de movimentos dos educandos, tanto mais eles se sentirão desafiados e assim poderão compreender o sentido desse desafio.

Sendo assim, é importante que se inicie, no ensino da Educação Física, o rico processo de tematização/problematização do mundo da vida, da cultura, dos valores inculcados, dos conhecimentos tratados na escola em sentidos diversos em que foram gerados na vida cotidiana, no trabalho e no lazer. Mais importantes que as respostas que se possa dar, são as perguntas que se formulem, as interrogações que se levantem. De acordo com Marques (1990) os desafios postos pela problematização das práticas educativas e de seus conteúdos constituem-se num lugar, por excelência, da percepção dos limites e das possibilidades dos educandos frente ao mundo.

Por outro lado, nenhum professor problematiza algo ao educando e fica como expectador deste processo, porque, ao problematizar o mundo vivido do educando, ele também é problematizado. Todo aquele que vai problematizar o ato de conhecer, se envolve no processo e é também problematizado, pois este processo gera uma nova compreensão de ensino-aprendizagem, em que o educador também se educa, se transforma junto com o educando.

"O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores" (Freire, 1977, p. 83).

Por isso mesmo, a Educação Física deverá permitir, em relação aos seus conteúdos, um pluralismo de opções onde haja o desafio de experiências de movimentos e jogos, percebendo-os de forma crítica e criativa no sentido histórico-cultural.

Kunz (1991) salienta que a problematização do ensino na Educação Física contribui para o rompimento das estruturas rotinizadas da constante reprodução de ações. Através dela o educador poderá fomentar um processo de permanente criação e descoberta na busca de soluções, percebendo situações limites do grupo, oportunizando assim formas de cooperação, interação comunicativa e emancipação.

Thomas (1983, p. 88) pergunta "Como é possível conseguir-se pelo emprego perfeito dos processos de aprendizagem do

aprendiz não só absorver muita coisa, mas também ficar apto e pronto a raciocinar de forma independente, produtiva e crítica". Acredita o autor que, em um mundo mutável, o raciocínio não pode ser considerado um simples acúmulo de conhecimentos, mas é preciso sim, que este raciocínio seja solucionador de problemas. Considera dois fatores os mais importantes da aprendizagem, a "compreensão" e a "descoberta", os quais determinam o reconhecimento do procedimento na solução de problemas. Diz o autor que "A capacidade de solucionar os problemas por meio da descoberta de novas respostas depende muito da modalidade de ensino, especialmente se aquele que ensina faz uso de métodos incentivantes ou repressivos da transferência" Roth (apud Thomas, 1983, p. 89) utilizando-se da análise dos princípios básicos gerais de ensino através do raciocínio produtivo-criador, diz verificar que:

"As perguntas deveriam ser menos aprendidas que procuradas e encontradas de forma independente;
formar habilidades (raciocínio, aprendizagem) é mais importante que inculcar enorme quantidade de matérias;
o medo e a pressão da prova não se prestam a favorecer a aprendizagem livre e auto-fortalecente;
a tolerância de características pessoais favorece a disposição para o esforço;
'descobrimientos' ou 'procedimentos genéticos' que não temem a produção de conflitos cognitivos, aborrecimentos e outras dificuldades são, a longo prazo, mais eficientes e mais bem sucedidos que as soluções elegantes moldadas segundo receitas em compêndio e livros didáticos".

Dieckert (1985) acredita que a importância de tais reflexões para uma concepção de Educação Física escolar resulta da

idéia de uma capacidade de ação na Educação Física que não é completa sem a variação e a invenção de "soluções motoras". Surge assim outra objeção contra a concepção de um currículo de Educação Física constituído unicamente de elementos - programas, pois o programa limita necessariamente a aprendizagem à realização de soluções antecipadas. Não que se negue o programa, porém, o que se quer deixar claro, é que o programa não deve vir pré-estabelecido e, sim, realizado a partir de uma problematização das situações limites do grupo, permitindo assim um maior grau de possibilidades de direção. O arranjo com estes problemas não pode ser entendido apenas no sentido "metodológico" de ensino. É uma questão de "concepção" onde os educandos - através do trabalho de problematização - formam a base para a continuidade do agir competente e auto-determinado em diferentes situações de ação.

É evidente que, na situação-problema compreendida como "aberta", deve-se aprender algo diferente do que em situação-problema avaliada em soluções previamente "dadas". Assim, os conteúdos são abertos para soluções, "dando-se". Acredita-se, portanto, que os processos de aprendizagem social através da Educação Física, só poderão ser ativados com sucesso quando existirem, pelo menos, as capacidades sociais básicas para a cooperação, interação comunicativa em forma de problematização.

O que se pretende é fazer entender que o princípio de cooperação, interação expressiva através da problematização sugere um tipo de agrupamento, no qual, assim como na vida, os considerados mais dotados, os mais capazes e os menos capazes

trabalhem de forma conjunta. A experiência de que o rendimento do membro mais fraco do grupo é tão importante como o do melhor; de que o rendimento coletivo é possível unicamente com o esforço comum de todos; ajuda a não haver maiores discriminações, nas aulas de Educação Física. Para Seybold (1980), agindo assim estimula-se os educandos pela exigência de seus melhores desempenhos a refletirem sobre as relações que desenvolvem, oferecendo-lhes a possibilidade de cooperação/emancipação. Essa atitude de interrogar, que vê problemas e procura soluções por meios próprios, é provocada mais facilmente pelo ensino dialógico-problematizador.

2.9. O esporte e a tematização das questões sociais

Betty (1988) afirma que o esporte não é educativo a priori, que é preciso torná-lo um meio educativo. Além disso, o próprio termo educação não é neutro, pois sempre se educa alguém para algo, onde há uma finalidade implícita ou explícita. Sendo assim, em toda ação educativa há um modelo de homem que se deseja formar.

É preciso então ficar evidente que, através de um ensino libertador na Educação Física, pretende-se contribuir na formação de um indivíduo autônomo que possa atuar nos diversos setores existentes na sociedade, mas que, ao mesmo tempo, esteja interessado no desenvolvimento democrático da mesma. Acredita-se que só com base nos conceitos fundamentais de educação e de ho-

mem se poderá analisar a relação pedagógica entre o Esporte e a Educação.

Cardoso (1988, p.35) quando se refere ao esporte conceitua-o como sendo: "...uma realidade socialmente construída através da história. Pode-se observar que em cada época ele corresponde as características sociais, isto é, reflete as normas e regras dominantes na sociedade."

A Educação Física/Esporte, como já nos referimos no início deste estudo, tem se tornando cada vez mais técnica, exigindo performance física, utilizando o esporte competitivo de alto nível como único objetivo a ser atingido. Portanto, não é tarefa fácil para a mesma, modificar o quadro que se apresenta.

Kunz (1991, p.147) entende que é preciso

"...conscientizar os alunos das suas condições de poderem entender e mudar a Realidade do esporte normalizado/de competição para uma aproximação maior à Realidade de seu Mundo Vivido e respectivo Mundo do Movimento. A causa maior desta dificuldade é, sem dúvida, o envolvimento que tem o Esporte Normalizado com a totalidade do Contexto Social, ou seja, ele não é apenas transmitido pelo sistema educacional 'bancário', na escola, mas ele se faz presente também nas mais diferentes instâncias da Sociedade, em especial nos meios de comunicação de massa, onde cumpre importante papel de manipulação do povo para os Mitos da conduta esportiva."

Os aparatos publicitários, ao operarem com símbolos publicamente oferecidos, tornam o público consumidor de uma cultura gerada e controlada, que busca um máximo de aceitação com um mínimo de opinião pública. De acordo com Marques (1990) a publicidade crítica acha-se substituída, assim, pela publicidade

manipuladora do público e legitimadora da concorrência dos interesses individuais ante o público.

O esporte trabalhado com esse objetivo não permite a existência de funções comunicativas e expressivas do Movimento Humano. Este esporte é um campo de ação concreta que se dá através de competições que podem acontecer em clubes, parques e escolas. Neste sentido, para Cardoso (1988), ele possui uma dimensão objetiva que é a realidade, mas, por outro lado, possui também uma dimensão subjetiva, que são os interesses de quem o faz.

Habermas (apud Kunz, s.d) salienta ser importante analisar três pontos fundamentais que vão dar entendimento ao que nos referimos anteriormente: "a objetividade, a normatividade e a subjetividade." A objetividade é a construção das situações sociais com sujeitos capazes de linguagem e ação, com externalizações intencionais, com ações instrumentais ou sociais e gestos expressivos, com dimensões que fazem parte do mundo vital. A normatividade são as estruturas e instituições com normas de ação, sistemas de valores, conteúdos culturais e imagens de mundo. E a subjetividade é o sentido e a interpretação de situações na experiência vivida concretamente.

O projeto pedagógico de Educação Física deve abordar as questões fundamentais da vida humana em sociedade, para o desenvolvimento em termos de autonomia e responsabilidade, nas dimensões interdependentes da linguagem, do conhecimento e da ação interativa. Trata-se de perceber os processos de ensino aprendizagem como

"... processos em que se estabeleçam relações de complementaridade entre a subjetividade do eu, as objetivações no mundo externo, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem. E trata-se, ao mesmo tempo, de ver a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, interesses e valores, processo de capacitação para a livre expressividade das vivências subjetivas nos campos das artes e do lazer". (Marques, 1990, p. 134).

Nesta sociedade industrializada o esporte traz consigo uma especialização tecnológica, reduzindo a complexidade de movimentos "a ações automatizadas e irrefletidas", onde não se questiona as consequências sociais que estão vinculadas a este processo.

No ensino do esporte, o educando teria que ter condições de apreender a realidade tanto esportiva como social através da ação-reflexão, percebendo que o esporte é uma invenção social do homem e que não pode ser o mesmo para todos e para sempre. O esporte deve ser entendido como uma instância crítica, assim como o é a escola e outras instituições, refletindo sobre a ligação do mundo vivido do ser humano. A prática educacional não pode basear-se única e exclusivamente em conteúdos fechados. Ela precisa desenvolver um processo de conscientização de educadores e educandos sobre as suas realidades concretas, através da ação comunicativa. Acredita-se que só assim é possível reconstruir constantemente um novo saber. Neste sentido é preciso que haja uma forma de agir comunicativo, onde o principal foco seja a mudança de atitude. Mudança de atitude que se pensa atingir com a "tematização das questões sociais" nas aulas de Educação

Física. Assim os educandos passam a ver os fatos como algo que pode existir, mas que também pode não existir. E, refletindo de forma mais crítica, começam a distinguir entre as normas em vigor numa sociedade e aquelas que são consideradas válidas.

A conexão entre conceitos de mundo e as pretensões de validade faz com que os educandos venham a adquirir uma atitude reflexiva diante do mundo social.

"Uma situação que representa um segmento do mundo da vida recortado em vista de um tema. Um tema surge em conexão com interesses e objetivos da ação dos participantes: ele circunscreve o domínio de relevância dos objetos tematizáveis. Os planos de ação individuais acentuam o tema e determinam a carência de entendimento mútuo actual que é preciso suprir por meio do trabalho de interpretação. Nesse aspecto, a situação de ação é, ao mesmo tempo, uma situação de fala na qual os agentes assumem alternadamente os papéis comunicacionais de falantes, destinatários e pessoas presentes." (Habermas, 1989, p. 166).

A aula de Educação Física e de Esportes deve configurar-se, assim, como um sistema de ação aberto, onde o professor abdica do monopólio das decisões e oferece aos educandos espaços para ações e decisões. As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos são complexas e tem vários níveis, no entanto o sistema do esporte procura sempre reduzi-las. (Hildebrandt, 1988).

Entende-se que este tipo de redução não pode acontecer nas aulas de Educação Física. Esta disciplina tem a tarefa de possibilitar uma gama muito grande de experiências diversifica-

das de movimento, a partir do mundo vivido dos educandos. É preciso que o ensino de Educação Física, seja, portanto, uma instância crítica que reflita sobre as normas sociais e esportivas, desenvolvendo um programa totalmente diferente daquele que vem sendo utilizado. Segundo Hildebrandt (1988, p.56) "... a tarefa desta concepção crítica é a ampliação do significado do movimento para significados mais expressivos, mais comunicativos, mais explorativos..." de maneira que os educandos tenham possibilidade de vivenciar situações que dizem respeito aos seus interesses, às suas necessidades e ao seu próprio modo de vida.

Para isto é preciso que se negue esta pedagogia autoritária, ainda presente na Educação Física, que leva o educando à " adaptação" através do esporte; "à rivalidade", no sentido de sobrepujar o adversário; "à mudez", quando o esporte adquire um caráter de inquestionabilidade; à "reprodução", quando só se faz aquilo que é demonstrado como o correto tecnicamente; à "dominação", quando só é permitido que os educandos façam aquilo que os códigos esportivos determinam.

Thomas (1983), ao falar da questão "cooperação e conflito" na ação esportiva, diz que é preciso discutir, inicialmente, os conflitos, pois só então teremos adquirido os pré-requisitos para a cooperação. No esporte encontra-se um campo fértil para conflitos de toda ordem ao se pensar na múltipla interdependência de membros da equipe entre si, e a dependência do treinador, de seus dirigentes, da mídia, dos expectadores, dos códigos esportivos, etc. Isto explica, em parte, o medo do conflito nesta área, pois os mesmos podem interromper a ordem hierárquica.

rárquica dos esportes, prejudicando a produtividade dos mesmos.

Desta solução dos conflitos oriundos dos pontos de vista divergentes, pode resultar uma nova forma de pensar dos sujeitos envolvidos, bastante diferente das iniciais. Thomas (1983, p. 158) esclarece que:

"Quando as partes não enfrentam o conflito, quando não existe nenhuma informação ou comunicação sobre a natureza e o procedimento do conflito e quando não se procura, nem mesmo no auge da crise, esclarecimentos, então as partes tendem a desenrolar conceitos irreais uma da outra e da situação do conflito".

Por outro lado, a cooperação não pode ser imposta porque "não se consegue impor um esforço conjunto" em que um tem que se integrar ao outro. Cooperação é assim uma atitude, e para que surja esta atitude, há necessidade de determinados pré-requisitos que possibilitem a livre decisão.

Acredita-se, portanto, que o esporte só se transformará em campo de aprendizagem social-crítico quando forem reconhecidas estas possibilidades de gerar "conflitos" e de estabelecer atitudes "cooperativas", promovendo-as conscientemente.

Dieckert (1985), em oposição ao esporte convencional, normativo - cuja forma predominante é a determinação da performance - experimentou o esporte como campo de socialização, onde se exige de cada membro do grupo múltiplas formas de interação comunicativa, cooperação, criatividade e socialização²⁰.

²⁰ Dieckert (1985) considera o processo de socialização através do esporte não como adaptação aos valores, normas e regras impostas pela sociedade, mas como possibilidade de autodesenvolvimento, auto-realização, contribuindo no sentido de um ensino esportivo emancipador.

Atribui-se quase sempre aos jogos importância especial para a socialização dos indivíduos, utilizando-se para isto de regras tradicionais impostas pelo educador sem que haja a problematização das mesmas. Antes de mais nada, seria preciso que os educandos pudessem questionar estas regras/normas impostas pelo "esporte normatizado", modificando-as em função do interesse do próprio grupo. Isto possibilitaria o debate e a reflexão sobre os problemas de interação social entendidos pelas categorias do "PENSAR-FAZER-SENTIR".

Como esta pedagogia não se utiliza de modelos e sim de pressupostos, precisa ser apreendida e recriada com cada grupo. Surge, então, a questão: que possibilidades existem para modificar as ações dos profissionais desta área para um melhor entendimento das problemáticas até aqui colocadas?

As aulas de Educação Física/Esporte teriam que ser não mais orientados para a "instrução" (comando), mas sim para um ensino de "orientação" para a reflexão - ação, onde o educando possa desfrutar de liberdade decisória na resolução das suas "situações limites".

O que se pretende, concordando-se com Kunz (1991), não é negar o esporte de rendimento, pois ele é uma prática social construída historicamente, mas compreender a forma com que o mesmo foi e ainda é aceito acriticamente pela instituição escolar, denunciando as suas estruturas falhas e possibilitando um espaço possível de transformação.

"... fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético.

Antonio Muniz de Rezende.

CAPÍTULO 3. A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA HERMENÊUTICA.

3.1. Mudanças Paradigmáticas na Educação Física Brasileira.

Para muitos pesquisadores da área da Educação Física, a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa só se diferem quanto a variação nas técnicas, ignorando as diferenças normativas, ontológicas, lógicas e epistemológicas.

Este menosprezo pelos paradigmas científicos e a preocupação maior com as técnicas tiveram o efeito de transformar a pesquisa qualitativa em Educação Física em uma variante da pesquisa quantitativa.

Percebe-se que, para cada uma delas, o termo "validade" tem um sentido diferente. Na pesquisa quantitativa, muito utilizada pelos pesquisadores desta área de conhecimento, o termo "válido" se refere a resultados que mostram a coisa como realmente é no mundo, sem interpretá-la, utilizando para isto um conjunto de técnicas apropriadas, assegurando assim a tão proclamada "objetividade". Na pesquisa qualitativa a lógica de justificação se utiliza de pressupostos epistemológicos, onde a descrição não se assemelha a uma realidade pré-concebida.

A antiga polêmica entre as ciências naturais e humanas é reformulada atualmente sobre a relação entre as ciências empírico-analíticas e as ciências fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. A questão de um interesse técnico ser uma constituinte da pesquisa das ciências naturais deixou bem claro, para Schaffer (1982), que as mesmas apenas descrevem o comportamento, baseando-se na relação natural-científica do sujeito-objeto enquanto as ciências críticas baseiam-se na comunicação interativa e intersubjetiva. Para as primeiras, são consideradas científicas, as investigações que possuem forma objetiva, neutra, livre de juízos de valor, de ideologias político-sociais. Os pesquisadores positivistas acreditam que as ciências humanas ou sociais devem funcionar exatamente conforme esse modelo de objetividade científica. Isto é, acreditam que o pesquisador social deve estudar a sociedade com o mesmo espírito objetivo das ciências da natureza, desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias e as visões de mundo. Para Löwy (1985), a idéia fundamental do método positivista - presente na pesquisa empírico-analítica - é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência de preconceitos.

Um dos erros típicos do positivismo é, portanto colocar o fator ideológico, utópico e valorativo apenas como obstáculo do conhecimento científico e não como elemento que, também, ilumina e que faz avançar na investigação do mesmo.

As pesquisas em Educação Física tiveram o seu início com os médicos e militares, fundamentadas em análises anatomofisiológicas - de cunho positivista - tratando o ser humano de forma dualista, vendo-o como simples objeto produtivo.

Atualmente ainda persiste uma grande convicção de que para compreender-se o "Movimento Humano", basta um conhecimento exato do organismo humano - campo da anatomia e das leis da fisiologia - reduzindo-o à quantificação.

Em sua complexidade estrutural, o homem é fisiológico, biológico, psicológico, antropológico e social. Mas a fisiologia do homem não é a mesma dos outros corpos, suas biologia e psicologia não são as mesmas dos outros seres vivos.

A tendência de pesquisa predominante em Educação Física se baseia, muito mais ainda, no experimentável, no quantificável, isto é, naquilo que é passível de controle e aplicação imediata, limitando assim as direções da pesquisa científica à características que apontam para uma visão de ciência, apenas voltada para a vertente positivista.

Souza e Silva (1990) em sua dissertação de mestrado "Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas", analisa-as até o ano de 1987, nos mestrados da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, constatando a utilização pelos pesquisadores de um único tipo de abordagem metodológica: a empírico - analítica. As temáticas apresentavam uma preocupação com questões voltadas para a antropometria e aptidão física; aprendizagem motora e de gestos esportivos.

vos; ao ensino da Educação Física de 1º, 2º e 3º graus; aspectos relacionados à biomecânica; lazer e recreação referidas no Esporte para Todos entre outros. Tais pesquisas só se preocupavam em descrever e explicar os fatos sem apresentar um posicionamento crítico, utilizando-se para isto, de um conjunto de procedimentos sistemáticos que pudessem assegurar "o controle da pesquisa". A mesma pesquisadora esclarece, ainda, que a ciência é, a partir deste entendimento, resumida a processos de experimentação, análise estatística, quantificação, controle e observação dos fenômenos associada à sistemática de coletar, registrar, caracterizar e descrever fatos. Esta concepção de ciência tem como um dos pressupostos básicos

"...a não aceitação de outra realidade que não seja aquela fornecida pelos dados empíricos, pelos fatos objetivos, pelas consequências observadas após o experimento, pelas respostas obtidas ou outro procedimento utilizado na pesquisa. Sustenta-se como protótipo científico nessa concepção, uma forma de captar a realidade usada pelas ciências exatas e naturais. Essa atitude implica na tentativa de isolar um determinado fenômeno da Educação Física ou Desporto e observá-lo, analisá-lo, controlar suas variáveis para constatar a influência que cada uma delas poderia exercer sobre aquele fenômeno estudado, verificar as mudanças ocorridas, descrevê-las segundo índices numéricos e analisá-los, segundo parâmetros estatísticos." (Souza e Silva, 1990 p. 201)

Já Faria Junior (s.d) no seu estudo "Tendências da pesquisa em Educação Física na Inglaterra, País de Gales e Brasil (1974-1984): um estudo comparativo" (no prelo), constatou que 36% dessa produção estava ligada ao enfoque biológico, com

ênfase em biometria; 27,8% ao enfoque técnico, com ênfase em treinamento desportivo; 23,1% ao enfoque pedagógico, com ênfase em ensino; 5,3% ao enfoque sócio-antropológico, e 1,6% ao enfoque filosófico.

As pesquisas em Educação Física no Brasil ainda não têm uma grande tradição, elas são, na verdade, uma realidade muito recente. É a partir da década de 70 que tal preocupação passa a ser intensificada no Brasil, tendo em vista, principalmente, o aumento da produção de pesquisas nesta área específica, com a volta dos primeiros pós-graduados do exterior e com a criação dos primeiros cursos de mestrado no país.

Fensterseifer (apud Bracht s.d) esclarece essa questão, quando salienta ser importante observar que o envio de professores ao exterior para fazer Pós-Graduação, um país em especial estava sendo considerado pelos órgãos de apoio do governo - os Estados Unidos. Só em 1979 foram enviados "setenta" professores de Educação Física brasileiros, para fazer mestrado e doutorado naquele país, repercutindo não só no caráter de reprodução do modelo americano de Pós-Graduação em Educação Física, como também no panorama geral da mesma no Brasil. Esse modelo de ciência é percebido até hoje vinculado a uma visão de Homem, Mundo, Educação, Educação Física/Esporto, centrada nos

"... pressupostos de uma concepção positivista de ciência - oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa, caracterizada por uma visão fisicalista, neutralista e quantitativista de ciência que reduz a realidade ao matematizável..." (Souza e Silva, 1990, p. 64.).

Mesmo assim, estas pesquisas que trazem, na sua essência, os valores do tecnicismo, prendendo-se demasiadamente ao método e à precisão dos resultados - metodologias de análises quantitativas - conseguem desenvolver hoje, no país, pesquisas de elevado nível técnico-científico. Exemplo disto são as pesquisas na área da biomecânica, que se utilizam de complicados instrumentos de mensuração, como o raio laser, por exemplo, mas cujo conhecimento produzido, dificilmente poderá ser socializado para que o professor de 1^o e 2^o graus possam entender e utilizar. Neste contexto, o valor evidente passa a ser o trabalho e o corpo passa ser visto como meio de produção. Um corpo produtivo, útil e alienado pelo caráter do trabalho que lhe é impingido. A partir do trabalho aliado ao capital, irão ser definidas todas as demais atividades, assim como a ciência e inclusive o Esporte/Educação Física. Como consequência disto, Bruhns (1989) diz despontar uma ciência direcionada para uma especialização no trabalho industrial, tratando os movimentos do homem como os de uma máquina, submetido aos fatores de rendimento e produtividade.

A justificativa científica dos propósitos da metodologia do treinamento desportivo utiliza-se, cada vez mais, de aparelhos sofisticados, mostrando que o atleta é um produto de laboratório. Ilustrando esse ponto de vista, Teixeira (1973, p. 86) salienta que "a cooperação da ciência nas atividades físicas tem sido de tal monta que já se pode prever, de imediato, o efeito dos esforços do homem em movimento através de rádio-técnica."

Atualmente, porém, e isto é bem recente, tem se desenvolvido, também, na Educação Física, pesquisas mais voltadas às preocupações sócio-educacionais e filosóficas²¹. Estes trabalhos passam a desvendar e desmistificar a visão de Homem e Mundo subjacentes aos trabalhos de pesquisa anteriores.

Esta nova tendência epistemológica é que vem contribuindo, lentamente, para uma mudança paradigmática nas investigações científicas da Educação Física, preocupando-se inicialmente, em mostrar que a visão de Homem subjacente as pesquisas existentes nesta área, é de um Homem Bio-Técnico, onde o contexto histórico-cultural e sócio-político-econômico é totalmente excluído das análises.

A produção científica compreende, assim, segundo Souza e Silva (1990) diferentes relações sociais e neste sentido é impossível revelar as especificidades das mesmas, examinando-as isoladamente das relações sociais existentes.

Nesta forma, acredita-se que é impossível enquadrar as ciências humanas dentro de apenas uma metodologia. Para Japiassu (1982) cada uma realiza, segundo sua visão epistemológica própria, uma abordagem da realidade humana que pode ser compatível com os demais enfoques e situando-se além do horizonte do conhecimento objetivo.

21. A maior contribuição para esta mudança nas pesquisas em Educação Física, provavelmente, é a busca cada vez maior de profissionais desta área, na realização de cursos de mestrado e doutorado em cursos nas Ciências da Educação, Filosofia e Sociologia.

Habermas (apud Siebeneichler, 1985) defende a tese que se refere a existência de dois campos de objetos científicos e que correspondem, de um lado, ao campo das ciências experimentais, procurando descrever a realidade empírica conduzida pelo interesse técnico-instrumental do trabalho humano, e, de outro, o campo das ciências histórico-hermenêuticas, que se preocupam em pesquisar e interpretar o mundo cultural levados pelo interesse da ação comunicativa, aproveitando-a para a vida social prática. Por isso mesmo, este autor, argumenta que é possível ligar a pesquisa empírica com a reflexão, desde que não se caia no estreitamento positivista - cientificista. Thiollent (apud Costa, 1988, p. 73) acredita que

"No estudo da metodologia das ciências sociais, em particular na pesquisa em Educação, podemos distinguir uma pluralidade de enfoques que dão privilégio quer aos aspectos qualitativos, quer aos quantitativos. Do ponto de vista do ideal geral da ciência, pensamos que uma articulação dos dois tipos de aspectos é mais satisfatório. Mas, dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativas."

Rezende (1990 p. 15) também acredita que o pluralismo filosófico é indispensável, mas que as diversas opções por vezes são complementares, e, por vezes, são também incompatíveis em alguns pontos e na abordagem que as caracteriza. "É indispensável que não haja confusão sobre esses pontos, para compreendermos onde estão as verdadeiras dificuldades e os possíveis progressos em todas as correntes."

3.2. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e o paradigma freiriano como metodologia da pesquisa.

Pretendeu-se, neste estudo, que a reflexão sobre o humano não se realizasse dentro dos parâmetros metafísicos - de uma funcionalidade mecânica - mas sim, com a preocupação que descrevesse e interpretasse o ser humano no seu contexto histórico-cultural, verificando como cada grupo humano investigado resolveria as suas situações limites. Buscou-se, portanto para isto uma abordagem fenomenológico-hermenêutica e o paradigma freiriano como metodologia da pesquisa. Sendo assim, o fundamento justificador desta pesquisa foi calcado numa abordagem científica qualitativa do fenômeno situado no sentido de observar, descrever e interpretar os movimentos e as falas de determinados grupos em instituições escolares.

Ao optar-se, então, por este tipo de abordagem, acreditou-se na possibilidade de diálogo com os fenômenos sem que para isto fosse preciso aceitar-se formas previamente determinadas. Desta maneira, afastou-se deste tipo de investigação qualquer idéia de "neutralidade", já que foi essencial que o próprio pesquisador estivesse presente de forma ativa durante toda pesquisa.

Quando o investigador encontra-se perante o estudo de um fenômeno, terá que interrogá-lo e isto implica em assumir uma determinada postura na qual ele acredita e confia. Nesta perspectiva o pesquisador não procura adotar uma atitude de imparcialidade e de afastamento do objeto de conhecimento, mas em

perceber a sua ação como um processo histórico cultural desenvolvido com base na prática social. Nesta relação o pesquisador é um sujeito histórico-social e sempre introduz algo de si na investigação, isto significa, segundo Souza e Silva (1990) que a neutralidade científica tão propagada por muitos pesquisadores, não pode existir. Ou seja, todo o processo de conhecimento, do princípio ao fim é norteado por valores, ideologias, visões sociais de mundo que não podem ser desconsiderados numa investigação.

Acredita-se, portanto, que a fenomenologia trabalha com estes conceitos que, de certa forma, permanecem em devir, ou seja, busca a verdade que não se dá num mundo dado, mas num "mundo possível" como processo histórico em íntima relação com os projetos humanos. A fenomenologia preocupa-se, antes de tudo, em apresentar uma "descrição" da realidade, do fenômeno. Para alcançar o fenômeno é preciso partir daquilo que se vê, orientando-se para "as próprias coisas", interrogando-as. Esta é a exigência fundamental do método fenomenológico.

Giles (1983 p. 23), quando se refere à fenomenologia, diz não se tratar apenas de "ver e descrever" o simples aparecer das coisas, mas também de formular uma teoria do conhecimento no sentido de "compreender" que o ser do mundo não é a sua existência como fato contingente aqui e agora, mas sim que a consciência é interação dirigida para o mundo. "O que o método fenomenológico ensina é ver e viver a realidade de um modo diferente, pois aprendemos a vê-la no seu sentido, na sua evidência radical, na sua racionalidade fundamental". A fenomenologia tem a

tarefa de mostrar, então, que antes de toda a concepção filosófica ou científica, o homem é de início um ser no mundo e que não é possível se privilegiar nem a consciência, como fazem as correntes idealistas, nem o mundo, como supõem as concepções materialistas.

Dartigues (1973) reforça que os fenômenos humanos se diferem dos fenômenos materiais, pois como objeto cultural é dotado de significação e, compreender um comportamento, é percebê-lo, por assim dizer, do interior, do ponto de vista da intenção que o anima, logo, naquilo que o torna propriamente humano e o distingue de um movimento físico.

Por outro lado, para Freire (1987), as dimensões significativas existenciais possibilitam aos indivíduos uma nova postura crítica em face das suas "situações limites". Portanto, a noção de "intencionalidade" é central para a fenomenologia, pois é através da mesma que ela poderá perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido. Associar os fatos humanos a objetos físicos equivale a deixar de lado a dimensão subjetiva e intencional que, precisamente, os torna humanos. E é o humano em sua essência que a fenomenologia procura perceber. Sendo assim, a investigação temática utilizada na metodologia freiriana além de oportunizar aos educandos a possibilidade de apreensão destas dimensões na realidade concreta, começa a inseri-los numa forma crítica de pensarem o seu mundo. Portanto, o sentido de um fenômeno não deve ser concebido como um sentido determinado e independente das experiências concretas do sujeito. Ao contrário, ele se constitui em algo dinâmico como aquilo que faz a unidade

das experiências reais em sua diversidade do qual o sujeito se aproxima através de toda as suas experiências significativas.

Este sentido não está escrito de antemão, ele é o pano de fundo ou a razão oculta que se busca na experiência humana e na reflexão científica e filosófica sobre esta experiência. Por isso mesmo, a fenomenologia deixou de ser contemplação como o era ainda para Husserl, a fim de tornar-se ação, transformação de si e do mundo. "O recuo pelo qual a consciência se desprende do mundo e dele toma consciência é também aquele pelo qual ela age sobre o mundo para transformá-lo" (Dartigues, 1973, p. 107).

A fenomenologia busca assim a "compreensão", embora com a certeza de nunca alcançá-la, em seu sentido pleno. O problema da compreensão para a fenomenologia é relativo ao símbolo como característica essencial do mundo humano.

"Em outras palavras, a fenomenologia reconhece no símbolo a correspondência entre o homem e o sentido ou, em termos mais técnicos, entre o significante e o(s) significado(s): há sentido no símbolo porque se trata do homem; há significantes porque há significados existencialmente vividos". (Rezende, 1990, p. 27.).

Por isto mesmo, a fenomenologia do símbolo insiste nas diversas maneiras do sentido manifestar-se na estrutura do fenômeno. Zuben (1984) salienta que a partir dos esclarecimentos apresentados por Merleau Ponty, pode-se compreender a importância dos principais temas deste método, que são: a volta às coisas mesmas como finalidade mesma da fenomenologia e a redução fenomenológica que irá revelar a abertura ao mundo (intenciona-

lidade) e aos outros (intersubjetividade).

Pode-se dizer, resumidamente, que o objetivo da fenomenologia, no seu sentido mais restrito, consiste na apreensão através de um conhecimento objetivo, da essência de alguma coisa, ou seja, o apreender o geral, o invariante, onde o fenômeno investigado não é considerado apenas como ele é, (a aparência) mas, também, como ele não é, de como ele pode parecer com base no conhecimento anterior de preconceitos ou teorias. Desta forma, se justifica a regra básica da fenomenologia: "de ir às coisas mesmas". E isto só se torna possível pela outra componente da metodologia fenomenológica que é a redução. Na filosofia de Merleau Ponty, pode-se perceber o processo de redução fenomenológica, onde a "intencionalidade" exerce um papel bastante importante. Ela deixa de ser a propriedade da consciência para ser característica de um sujeito voltado ao mundo. Se a consciência se distancia do mundo e do objeto, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. É presença e distancia do mundo. "Distanciando-se de seu mundo vivido, problematiza-o, 'descodificando-o' criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência" (Freire, 1987, p. 15). Por isso mesmo a redução fenomenológica é um dos pontos críticos da fenomenologia e o mais difícil. O objetivo primeiro da redução fenomenológica, é mostrar a necessidade de um elemento puro que possa servir de ponto de partida para um pensamento radical, um fundamento absoluto do conhecimento.

A intencionalidade é, então, compreensível pela redução fenomenológica e a consciência não é fechada sobre si, tida como ponto de partida e garantia do conhecimento. Sendo assim, a consciência se torna tanto aberta ao outro como a si mesma.

Heidegger (apud Diechtchekenian e Martins, 1984) esclarece que após ter lido Husserl, ainda não se encontrava em condições de compreender o sentido completo da fenomenologia, até o momento em que começou a "ver fenomenologicamente". E acredita que esta experiência é comum com todos aqueles que procuram dedicar-se a ela. Tornando mais clara esta questão, Diechtchekenian e Martins (1984) afirmam que, como um método de pesquisa, a fenomenologia é relativamente nova, o que, porém, não a impede de pensar radicalmente. Isto é, ela "parte de caminhos conhecidos", desafiando os pressupostos como verdadeiros e buscando estabelecer uma nova perspectiva de ver as coisas. Freire (1987) explica que a concepção libertadora utiliza-se da descrição e análise da situação existencial codificada/descodificada investigando o pensar e o agir dos homens referido à sua situacionalidade como um pensar a própria condição de existir. Sendo assim, ela instaura uma guerra ao universal e ao pré-estabelecido, trabalhando no âmbito de previsões e de possibilidades. Dichtchekenian e Martins (1984, p. 97) esclarecem que:

"Os limites de um mundo já feito, já dado de antemão, como que retroagem no encontro com a vivência permitindo um espelhamento(...). Os limites pelos quais me reconheço pela apropriação, são finitudes alheias, mas é ao partilhá-las que eu as supero como limites estanques, pois confiro-lhes uma unidade ao percorrê-las como um fio condutor que apela para um sentido."

Por outro lado, Gadotti (1987) em sua obra "Educação contra Educação", retomando a célebre expressão de Husserl, explica que trabalhar fenomenologicamente significa, certamente, não se deixar conduzir por técnicas de manipulação das coisas levando em consideração as experiências, as origens, a história de vida dos sujeitos. Assim, reencontrar-se como sujeito, e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico.

Por isto, o confronto com as origens faz parte de uma preocupação fundamental da fenomenologia. Não há "discurso sobre", mas um diálogo que "é um estar com o outro" e que se traduz pela comunicação desta experiência.

Heidegger fundamenta a fenomenologia como movimento naquilo que vem a ser fenomenologia da hermenêutica. O que o inspira é o pensamento de Dilthey que se preocupa com as questões da vida, com as questões do homem e de como ele se realiza através da construção de suas condições culturais e sociais. A abordagem hermenêutica de Dilthey oferece um desafio ao positivismo. Ele argumenta que há uma diferença fundamental no objeto das áreas naturais e sociais. Saliêta que, como a realidade social é resultado da consciência humana, é impossível separar o que está sendo investigado do investigador. A ciência é, portanto, componente da própria sociedade em que se faz. Tem sempre a marca do seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista (Demo, 1991).

Merleau - Pouty (apud Diechtckekemian e Martins, 1984) argumenta que a mais importante aquisição da fenomenologia é, sem dúvida, ter unido o extremo "subjetivismo e o extremo obje-

tivismo" em suas noções de mundo ou da realidade.

Falar de objetividade, no domínio do saber científico, é colocar um problema de ordem epistemológica. Conseqüentemente, é colocar a questão da neutralidade da ciência e dos cientistas relativamente aos juízos de valor e aos engajamentos pessoais.

Gadotti (1987, p. 44) se refere a esta questão quando diz que "... a objetividade em seu sentido estrito é uma abstração. A objetividade possível é sempre ligada a um sujeito, o que quer dizer que ela é subjetiva."

"A objetividade sempre constituiu a reivindicação por excelência de toda disciplina com pretensões à cientificidade, quer dizer, a autodeterminação epistemológica no campo do saber" (Japiassu, 1982, p. 142).

É muito comum a afirmação de que uma pesquisa científica só é verdadeira quando se utiliza de "objetividade". Neste sentido ela precisa ser quantificável, utilizar-se de categorias tidas como únicas e precisa, também, apresentar a característica de "generalização" (Moreira, 1990).

Isto, na verdade, não é objetividade e sim objetivismo. O objetivismo se refere ao significado que o mundo teria em si mesmo, independente de qualquer homem como questionador do mundo. Neste contexto, haverá apenas uma forma de se conhecer o mundo, que é a de conhecê-lo como ele realmente é.

O objetivismo esquece que a ciência é uma atividade do homem, que ela não está pronta como um bloco imutável ao qual teríamos somente que aplicá-la, mas, ao contrário, nós que a constituímos em função de um projeto que é humano. Ora, a partir

do momento em que a reflexão-ação humana desempenha um papel importante no processo de conhecimento das ciências críticas, não é possível excluir por completo as referências a desejos, emoções, objetivos e aos valores. Portanto, os componentes da reflexão-ação humana jamais poderão ser tratados à maneira das propriedades de um objeto físico ou natural. Desta maneira, aparece a dificuldade de se falar em "procedimentos rigorosos de objetividade".

Souza e Silva (1990, p. 137) entende que o fator subjetivo se refere, aquilo, que o sujeito que conhece, introduz no processo de conhecimento.

"Tal fator subjetivo tem, porém, nesse entendimento, um caráter objetivo-social e não puramente individual. Isto implica (...) que o sujeito que conhece introduz algo de si no processo de conhecimento da realidade, e este algo, visto numa perspectiva histórico-social, envolve, entre outros aspectos, uma determinada concepção de realidade, interesses de classe, concepção de ciência, etc..."

Nesta perspectiva, o significado das relações e manifestações humanas aparece na produção do "TEXTO" e, para entendê-lo e interpretá-lo, é preciso que se entenda o "CONTEXTO" em que as mesmas se dão em forma de expressão individual e social dos seres humanos. E, para isto, utiliza-se a ciência hermenêutica que caracteriza os objetivos, as vias de regras de interpretação. O objetivo da fenomenologia hermenêutica é, em última análise, a questão sobre o sentido do ser em geral e, sendo assim, torna-se ontologia.

Gadotti (1987), quando se refere a questão da interpretação de um "texto", afirma que, para haver compreensão do mesmo, é necessário compreendê-lo a partir de sua intenção e, se compreender é sempre compreender alguém, não se pode atingir o outro senão na medida em que ele se objetiva, em que ele se exprime através de sinais. A interpretação passa a ser assim a arte de compreender as manifestações humanas.

A hermenêutica tem pois, a tarefa de elucidar o sentido do texto que se dissimula na manifestação do contexto. Freire (1987) diz que no processo de descodificação, os indivíduos, exteriorizando a sua temática, explicitam a sua consciência efetiva da objetividade. Neste sentido ocorre a reflexão crítica do contexto concreto em que se dão os fatos mediado pelo contexto teórico que os fenômenos são analisados. Por outro lado, Habermas (1988, p. 40) salienta que

"a hermenêutica tem de se ocupar, ao mesmo tempo, da tríplice relação de um proferimento que serve:

- a) como expressão da intenção de um falante;
- b) como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte; e
- c) como expressão sobre algo no mundo".

Todavia, Japiassu (1982, p. 141) reforça que a "... pré-compreensão utilizada pelo sujeito interpretante não se reduz a uma simples pré-compreensão metodológica, pois não visa a um esquema operatório e objetivável, mas à vida de uma subjetividade. É neste sentido que todo ato de pré-compreensão pertence

ao desdobramento de um projeto existencial e o coloca em questão em sua efetuação".

Toda tentativa de um comportamento dotado de sentido é ao mesmo tempo compreensão de modo consciente e fundado, do outro, elaborando princípios de interpretação adequados para a compreensão do objeto de conhecimento.

Em resumo, a característica, de um estudo fenomenológico-hermenêutico é seu carácter de abertura em relação, principalmente, aos sujeitos da investigação, a situação a ser investigada e ao método de investigação. Sendo assim, o mesmo inicialmente constata descritivamente a realidade, em seguida interpreta os dados constatados e por último manifesta de forma projetiva as consequências e alternativas possíveis.

"... pesquiso os níveis cognitivos e políticos dos alunos, no início do curso, para ver com que tipo de pensamento crítico, de instrução e de idéias políticas eles estão funcionando (...) minha insistência é de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo-vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo."

Paulo Freire

CAPÍTULO 4. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

Nesta pesquisa a preocupação maior foi com a observação e interpretação as falas e movimentos de um grupo de acadêmicos do Curso de Formação em Educação Física da UFSC, investigando como eles resolviam as suas "situações limites"²², com o intuito de que alguns deles, a posteriori, pudessem experimentar uma proposta dialógico-problematizadora no ensino de Educação Física. Procurou-se, então, adentrar nestas questões, entendendo-as como fonte de "experiências significativas", como veículo de comunicação e expressão possíveis do ser humano no mundo.

Para haver um melhor entendimento da experiência como um todo, procurou-se dividir o relato em diferentes momentos.

Inicialmente fez-se um "pré-planejamento" com os acadêmicos que iriam realizar o estágio, durante dois semestres em aulas da disciplina Recreação - ao qual já nos reportamos no início deste trabalho em forma de excursão - em reuniões; encon-

22. São situações ou contradições em que os grupos se encontram, necessitando por isto mesmo serem "problematizados" para que aconteça a sua superação (Freire, 1979).

tros; visitas a escolas para contato com a direção e professores de Educação Física a fim de observar, inicialmente, as aulas e, posteriormente, assumir as turmas de estágio.

Num segundo momento, trabalhou-se numa perspectiva de "planejar as aulas", que iriam ser desenvolvidas durante o semestre com os acadêmicos, na escola escolhida. Posteriormente, os acadêmicos desenvolveram uma experiência de estágio em Educação Física no ensino de 1º grau, semelhante àquela que haviam vivenciado na disciplina Recreação, agora, eles estando na condição de educadores "dirigindo o processo educativo".

Num último momento, procurou-se esclarecer como ocorreu a "discussão e avaliação" com o grupo de estágio, como mostra a figura 1 da pesquisa empírica.

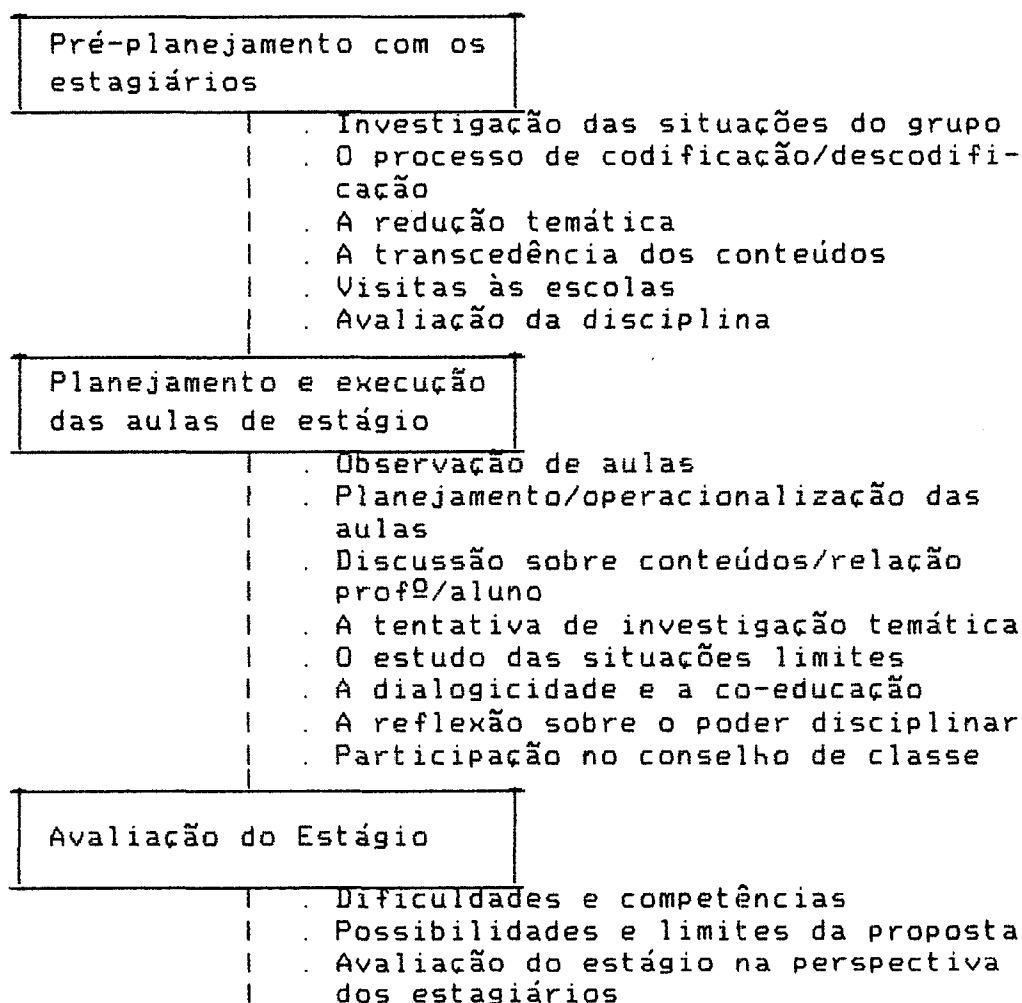


Figura 1 - Operacionalização da pesquisa empírica

4.1. Pré-planejamento com os acadêmicos

Inicialmente, entrou-se em contato com os acadêmicos do Curso de Formação em Educação Física da UFSC para explicar o tipo de proposta que se pretendia desenvolver. Um grupo de vinte e cinco acadêmicos de ambos os sexos²³ acharam interessante fazer parte desta experiência, já que não estavam nada satisfeitos com o curso que frequentavam.

Mocker (1989), em seu estudo referindo-se a essa questão e tentando entender melhor tal proposta curricular, a partir da visão dos professores quanto aos conteúdos programáticos das disciplinas que lecionavam, conclui que, enquanto alguns docentes referiam-se aos programas sem intenção de modificá-los, outros apresentavam mudanças mínimas no mesmo. Por outro lado, outros professores acreditavam numa defasagem total daquilo que ensinavam, no entanto, continuavam repassando aquilo que estava pré-estabelecido no programa da disciplina. Percebeu-se, portanto, que estes profissionais cumpriam os assuntos - conteúdo, chamado de matéria - à risca, mesmo alegando que alguns programas estavam ultrapassados, não discutindo, em momento algum, com os acadêmicos e esperando a autorização de instâncias superiores para que os mesmos pudessem ser reformulados.

23. As turmas neste currículo eram constituídas de vinte e cinco acadêmicos do sexo feminino, matriculados em turmas, separadamente.

Neste sentido, portanto, procurou-se promover o desenvolvimento de uma disciplina, onde toda e qualquer verdade pré-estabelecida na Educação Física fosse questionada e, em seu lugar, surgissem perspectivas novas para a mesma.

4.1.1. As instituições escolares e sua burocracia.

O ensino na Universidade é, geralmente, autoritário e paternalista, fundado na ordem burocrática. As perspectivas autoritárias dos professores não admitem que o saber, ou a habilidade, possa vir dos acadêmicos. Isso é contrário às normas de uma hierarquização vertical de poder, e, portanto, de saber.

Lapassade (1989) reconhece que, na consciência das burocracias, a fidelidade à organização das suas estruturas termina por tornar-se um dever absoluto, uma fonte de valores e de satisfações. Desenvolve-se, no interior da burocracia, um conjunto de tradições, de modelos, de comportamento, todo um saber que resiste à mudanças. Assim, a burocracia tende a conservar suas estruturas, mesmo quando as mesmas se tornam inadequadas à novas situações. Este conservadorismo conduz, assim, a mecanismos de defesa "... à recusa sistemática da novidade e à hostilidade com relação a toda crítica que se tende a considerar como um sinal de oposição que põe em perigo toda a organização" (Lapassade, 1989, p. 182). Este autor, referindo-se às instituições escolares e sua burocracia pedagógica, observa que as decisões fundamentais nas mesmas são tomadas sempre pela cúpula do sistema hierárquico através do quadro de sistema de normas, sendo as-

sim, a burocracia delega poderes, produz regras, estatutos, papéis, obrigações e sanções, retirando dos seres humanos o poder de decisão, de iniciativa, de comunicação e responsabilidade de seus atos.

Refletindo sob esta ótica, ao acadêmico resta apenas o dever de assistir as aulas e memorizar o conteúdo que lhe é repassado sem que seja oportunizado o processo de ação-reflexão sobre os problemas maiores da Educação Física, como fica evidente nesta afirmação: "Falar sobre o meu curso me deixa meio triste e em dúvida, mas afinal tenho que pensar que há sempre uma saída. Eu sempre venho para a aula com a esperança de encontrar um bom professor (...) falta no curso o diálogo, o pensar a Educação Física. Os professores chegam aqui (...) se bitolam, colocam um viseira e não vêem além do que seus próprios olhos são capazes de avistar. Então eu pergunto: que curso é este?"

Mocker (1989), esclarece muito bem a questão da alienação na especificidade do Curso de Educação Física da UFSC, demonstrada através da superficialidade das explicações dos seus professores, tornando-se para os mesmos de difícil compreensão os aspectos mais abrangentes de sua prática social. Com isto, trabalham preponderantemente com um conteúdo que está submetido aos códigos do esporte de rendimento, isto é, a um conhecimento dogmático, pré-determinado e imutável. Pinto (1960) esclarece que o erro fundamental da pedagogia erudita dos "pedagogos oficiais" está em supor que tem por objeto indivíduos com um grau nulo de conhecimento, impondo-lhes uma educação autoritária e domesticadora.

Na proposta de Educação Libertadora o conteúdo programático não vem previamente estruturado pelo professor, sem que antes ele conheça o grupo com quem vai trabalhar. Nesta concepção, o conteúdo se dá a partir do diálogo entre educador e educando, pois, o ponto de partida para a mesma é a experiência existencial do educando. Ou seja, o conteúdo não deve ser elaborado a partir das finalidades do educador ou da instituição, do que pareça ser o melhor para os educandos, mas sim, precisa levar em consideração a situação concreta em que os mesmos se encontram.

A Educação é, portanto, uma peça de uma engrenagem maior que é a sociedade, assim, não é ela sozinha que vai modificá-la. Freire (1986) acredita que a transformação social só se dará a partir de muitas pequenas tarefas, inclusive a do educador no seu espaço possível de sala de aula.

4.1.2. Em busca das situações limites do grupo investigado

Tentou-se estabelecer no segundo semestre de 1989 um diálogo problematizador com os acadêmicos de Educação Física da UFSC na disciplina Recreação, onde surgiu como tema gerador²⁴ a situação limite: "o curso de formação em Educação Física da UFSC se preocupa com a formação do atleta/técnico e não com a formação do educador".

24. Refere-se ao conhecimento da visão de mundo do grupo investigado que, captados, estudados e colocados num quadro científico, à eles são devolvidos como temas problemáticos. (Freire, 1979).

Percebe-se, através dos documentos referentes a este curso (grade curricular) e do discurso dos professores, que o "objetivo prioritário" do mesmo deveria ser o de "formar o educador crítico" para trabalhar na instituição escolar, mas, na realidade, o conteúdo repassado se preocupa, quase que exclusivamente, com a execução de gestos técnicos e fundamentos bio-fisiológicos sem levar em conta aspectos da prática pedagógica. Esta questão, já foi exaustivamente discutida anteriormente, no capítulo I deste estudo, e também aparecerá de forma muito clara no depoimento dos acadêmicos que fizeram parte da pesquisa.

Para que se chegasse a apreender estas situações limites do grupo, procurou-se problematizar as suas falas, codificando-as.²⁵

Portanto, neste primeiro momento, examinou-se a experiência deste grupo de acadêmicos - sua biografia esportiva, sua história de vida falada e escrita - observando-se como as coisas se manifestavam e descrevendo-se o que se evidenciava no momento da investigação. O objetivo, naquele momento, era o de apreender "o pensar, o agir e o sentir" dos acadêmicos, percebendo os níveis de consciência em que os mesmos se encontravam, e a sua compreensão sobre a realidade, com a intenção de realizar a in-

25. Por codificação de uma situação, entende-se a sua representação, levando em conta alguns de seus elementos constitutivos em interação "... em última análise no contexto teórico, transforma a cotidianeidade que ela representa num objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 52)

investigação temática²⁶ ou de chegar a temática significativa, utilizando-se para isto das seguintes estratégias de codificação/descodificação:²⁷

a) pré-concepções de Educação Física e Esportes e a expectativa do curso (anexo 1);

Percebeu-se através dos depoimentos dos acadêmicos que o curso de formação em Educação Física da UFSC, é quase que exclusivamente procurado por pessoas que já possuíam uma certa vinculação com o mundo esportivo. Através dos depoimentos pôde-se evidenciar isto "... com dez anos comecei a treinar Handebol pela UFSC e sempre quando apareciam competições de Atletismo, também, lá estava eu...".

Assim, como esta acadêmica, a maioria do grupo que participou da investigação destacou que praticava algum tipo de esporte, tais como: Taekendô, dança, balé, jazz, voleibol, polo aquático, exercendo, ao mesmo tempo, a função de treinadores destas modalidades. Isto, provavelmente, fez com que procurassem este curso, no sentido de se aperfeiçoarem tecnicamente para continuarem na profissão que já exerciam.

26. A investigação temática inicia-se por um levantamento preliminar, onde procura-se identificar situações existenciais, situações do grupo envolvido na pesquisa (Freire, 1987).

27. Descodificação implica em que os educandos se vejam numa situação concreta onde possam perceber-se fazendo parte deste contexto, agora objeto de sua reflexão (Freire, 1987).

O pensar e o agir das pessoas que vêm cursar Educação Física, estão, assim, de certa forma "socialmente induzidos" pela prática hegemônica do esporte de rendimento. Na descrição das biografias acham-se presentes experiências interacionais que estão representadas na estrutura das interações sociais do esporte de rendimento. A ideologia da ciência e da técnica elimina a necessidade de justificação discursiva das normas e das decisões, substituindo-as por regras e técnicas disciplinadoras de componentes universais. Assim, é repassado aos indivíduos, através da ideologia em geral, que todos podem facilmente chegar a ser atletas e que o curso de Educação Física é o formador ideal para isto, como transparece no dizer de uma das acadêmicas: "Na verdade vim para o curso na expectativa de me tornar uma grande atleta e com isto jogar em grandes times (...). Mas, não foi assim, e nem chance tive, todos sempre me dando desculpas que o time já estava completo e dizendo: volte na próxima fase... quem sabe..."

Marcuse (apud Guareschi, 1981) sustenta que por trás do véu tecnológico, do véu político da democracia aparece a escravidão universal, a perda da dignidade humana, substituída por uma "liberdade de escolha pré-fabricada". A forma consumista, torna-se universal. Assim, o esporte - enquanto instituição social - atende a determinados aspectos da sociedade, divulgando um discurso de neutralidade, escondendo assim a ideologia que o envolve.

Por outro lado, quando os acadêmicos se referiam às expectativas do Curso de Formação em Educação Física, identifi-

cavam-no com o desenvolvimento da "aptidão física" e com a "promoção da saúde" esperando que o mesmo lhes transmitisse uma série de modelos de exercícios para aplicá-los corretamente. Sendo assim, deveriam saber o que seria "... válido ou prejudicial à saúde". Saúde, entendida aqui de forma reducionista com apenas suas características físicas e orgânicas. Em momento algum perguntavam-se o que era saúde, quem a possuía e quem não possuía saúde e o porque disto.

Outros acadêmicos acreditavam que a Educação Física precisava "... desenvolver no atleta consciência corporal".

Os acadêmicos, normalmente se referiam em suas falas a "atletas" e não a "alunos" incorporando o discurso dos próprios professores deste curso de formação. E, quando conceituavam "consciência", reduziam-na ao nível apenas de percepção corporal sem que houvesse uma reflexão maior sobre o próprio termo. Observe-se que a palavra consciência, aqui, recebe uma conotação bastante restrita, transparecendo uma visão fragmentada de educação. Sob este ângulo, consciência significa ter domínio do próprio corpo. No entanto, de acordo com Freire (1980) a conscientização existe no ato de reflexão - ação, quando os homens assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o seu próprio mundo.

Por sua vez, aparecem, também, outras questões referentes ao "treinamento e aptidão física", onde a preocupação básica de alguns acadêmicos não se prendia ao processo de ensino de determinadas modalidades, mas sim a um "... trabalho mais forçado com crianças" numa empresa, onde ele esclarece que é

preciso "... mostrar resultados, porque lá atrás de mim estão os diretores que estão me cobrando..."

Este depoimento demonstra o quanto estes profissionais são facilmente manipulados por quem exerce o poder provavelmente, por não possuírem um referencial teórico consistente, e por isto mesmo, uma consciência crítica. No entanto, alguns acadêmicos explicaram que conheciam o funcionamento do curso de Educação Física e a sua preocupação básica com a aprendizagem de regras. Acreditavam que "... quem vem pensando em ser professor tem decepção (...) o que vem pensando em ser atleta, também, porque ele não prepara nem para uma coisa e nem para outra".

Salientavam que lhes foi passado que Educação Física não significava exclusivamente jogar bola, mas que "... o curso se resume nisto (...) e aí vem a contradição, um curso que deveria formar professores tem as preocupação em formar robôs, digo, atletas".

Referindo-se aos professores que lecionam neste curso de formação, diziam não saber que "... haviam tantos professores mal formados dando aula..." acreditando que a função destes deveria ser a de "... sacudir o aluno em busca do saber..." e que poucos eram os que assim o faziam. Justificavam que apenas a modificação da grade curricular que seria implementada pela Coordenadoria do Curso de Educação Física não proporcionaria a mudança necessária, porque acreditavam que a verdadeira mudança não poderia ocorrer sem que começasse pela consciência dos professores e acadêmicos. Referindo-se, ainda, ao currículo diziam que esta proposta de mudança seria uma "... solução de repente

muito cômoda para manter a aparência (...) o papel aceita tudo e na prática como será?

Questionados sobre os conteúdos que são repassados, houve o entendimento de que deveriam estudar aspectos referentes ao corpo "... e a partir dele o que está se escondendo por trás..."

Ressaltavam que os professores do curso não possuíam um referencial teórico que relacionasse a Educação Física com o contexto educacional, restringindo-se a cobrar "... coisas desnecessárias e decorebas sem fim, fazendo avaliação somativa, comparativa...". Que os mesmos precisavam desenvolver nos acadêmicos uma "... maior argumentação para que a gente possa ler melhor a realidade". Diziam que os conteúdos eram selecionados pelo professor(es) da(s) disciplina(s) "A gente aprende muitas coisas que nunca vai usar na vida e outras, que são importantes, não se tem".

A Educação, portanto, não pode ser vista como transferência e extensão de conhecimentos técnicos, de fatos de uma "cultura dada", adaptando o educando à sociedade. Educação como prática da liberdade, é de acordo com Freire (1977), sobretudo, uma situação em que educandos e educador são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Assim, a Educação Física, como parte da Educação, não pode se basear simplesmente numa questão técnica, envolve, sobretudo, uma decisão política, que é o que impulsiona as proposições técnicas, que não sendo neutras, implicam em opções ideológicas.

Na concepção crítica de Educação Física, esta capacitação técnica não é o ato ingênuo de transferir conteúdos padronizados, mas, pelo contrário, é o ato em que o proceder técnico se oferece ao educando como um problema ao qual ele deve responder. Marques (1990) salienta que o interesse fundamental no plano da racionalidade instrumental é o interesse técnico da intervenção manipulatória de um sujeito sobre o mundo para que possa haver a administração, controle da vida humana e dos processos sociais, entre os quais o da Educação. Assim sendo, a história fica sujeita ao sentido a ela imposta pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia. Segundo este autor, a racionalidade reduz-se aos dados e fatos, de forma, que permanecem fora dela as questões reflexivas mais importantes sobre a humanidade.

b) análise de um dos textos e a identificação com a situação vivenciada;

Durante o processo de codificação/descodificação pensou-se como fazer para que os acadêmicos pudessem perceber as estratégias educacionais que se estava utilizando. Era preciso que entendessem a metodologia freiriana com todo o seu itinerário de pesquisa-ensino e como a mesma estava sendo recriada na disciplina de Recreação. Utilizou-se para isto de alguns textos de autores que se referiam às situações que estavam sendo vivenciadas pelo grupo, problematizando-as. Um dos textos indicados para leitura e discussão foi sobre uma experiência libertadora realizada com trabalhadores italianos, coordenada por um grupo

de educadores do Instituto de Ação Cultural. (IDAC).

Era preciso que os acadêmicos fizessem as representações das suas situações existenciais, descobrindo-se na realidade codificada. Objetivou-se, com isto, que ao distanciar-se dela, chegassem a um nível mais crítico de conhecimento, percebendo-a criticamente.

Durante todas as discussões sobre a experiência com os trabalhadores italianos e a proposta libertadora, houve muita divergência e muitas dúvidas de como fazer para chegar aos temas geradores. Sabiam que deveriam tratar de um conteúdo que realmente fosse importante para o aluno, mas não sabiam como fazer para chegar a ele "... mas o que é importante para ele (aluno)? Quem define isto? Que conteúdo se vai trabalhar? É pedir o que eles querem fazer? Propor o que eles querem, provavelmente dirão que querem fazer futebol, e daí, como fazer? Não entendi ainda..." Mas, mesmo não sabendo "como fazê-lo", percebiam que a proposta que se trazia para a discussão era de não trabalhar com um conteúdo pré-estabelecido, acreditando que os alunos teriam uma contribuição para dar no processo pedagógico. Notavam que o texto indicado para estudo tinha a ver com o processo que estavam vivenciando: "Cada trabalhador contou e escreveu a sua história (...) foi o que a gente fez aqui, né? E, nesta fase surgem pontos comuns, como os que surgiram conosco".

Eles começavam a perceber através do texto (IDAC) que os temas geradores não se referiam apenas a problemas/situações individuais, mas, sim, as situações limites que o próprio grupo como um todo passava no momento da pesquisa.

Questionados sobre este processo metodológico se manifestaram dizendo: "... o que aconteceu com a nossa turma - o tema gerador - foi a questão de não ter subsídios para dar aula (...) medo mesmo, porque o curso prioriza a formação do atleta e não o do educador."

e) trabalho de observação e entrevista na escola e o processo de descodificação,

A investigadora, juntamente com os acadêmicos, começavam a perceber as contradições que se apresentavam. Mas era preciso ter certeza de que esse era realmente o tema mais significativo, já que para a pesquisadora, também, era a primeira experiência que vivenciava utilizando-se desses pressupostos teóricos. Sugeriu-se, então, para que se tivesse isto mais claro, um trabalho de grupo onde os acadêmicos visitariam uma escola com o objetivo de perceber como era o seu funcionamento. Observariam uma aula de um professor de Educação Física e entrevistariam-no. Pensou-se nesta alternativa, pois se evidenciava nas "falas e escritos" dos mesmos o medo em lecionar e a preocupação com sua formação, falha neste sentido.

Parece interessante ressaltar que a verdadeira "descodificação" aconteceu durante este trabalho. Discutiu-se as aulas observadas e a entrevista realizada em algumas escolas escolhidas pelos próprios acadêmicos, aparecendo a incoerência existente entre o "discurso e a ação" destes profissionais.

É importante, também, esclarecer: mesmo que o objetivo do curso de Educação Física priorizasse a "formação do educador", a maioria dos acadêmicos "não conhecia a instituição escolar" e não sabia como ela realmente funcionava, ficando claro para os mesmos que ela também possuía as mesmas contradições de seu curso. No trabalho realizado, perceberam a falta de clareza dos professores que observaram e entrevistaram.

Por outro lado, os acadêmicos salientavam que estavam criticando estes profissionais, mas que tinham receio de fazer o mesmo quando se formassem, pois, provavelmente, iriam reproduzir aquilo que tiveram durante todo o seu curso de formação. "A gente tá aqui criticando (...) falando que ela (professora observada) está fazendo errado (...) mas nós, durante três anos que aqui estamos nos é imposto pior do que ela fez e a gente não fez nada para melhorar". No entanto outros acadêmicos acreditavam que não era por isso que deveriam deixar de ser críticos.

Alguns profissionais de Educação Física se preocupam na utilização de um discurso progressista, mas na verdade na sua ação pedagógica transparece os modelos autoritários que lhes foram incutidos historicamente, como salienta um dos acadêmicos: "O professor (observado) se utilizou de vozes de comando, indicando direita/esquerdo, volver! Perguntamos porque ele agia assim e ele nos disse que era para desenvolver lateralidade.... Preocupado ele salientou que aquilo não era militarismo, não". Este depoimento justifica a tentativa de um discurso considerado por ele (professor) progressista - vinculado a educação psicomotora - e uma prática baseada numa tendência militarista. Agindo

assim, ele tentava camuflar a verdadeira intenção de impor aos alunos padrões de comportamento estereotipados. Obviamente, é muito difícil para este profissional desvincular-se dos valores que lhes foram incorporados historicamente durante toda a sua formação escolar. Mocker (1990) acredita que a Educação Psicomotora, utilizando-se da psicologia e da fisiologia individualizantes, não inspira, de forma alguma, uma prática pedagógica mais crítica e emancipatória.

Referindo-se ao discurso, Pey (1988), salienta que o mesmo não é uma entidade autônoma, mas que explicita uma certa situação econômico-social da qual é gerado. Não é o discurso que gera a realidade, mas ao contrário. As idéias que predominam numa determinada sociedade durante um certo tempo, são as idéias da classe dominante. Sendo assim, elas tentam convencer as massas através da ideologia, de que as suas idéias são as verdadeiras. Por isto mesmo, o discurso utilizado na sociedade tecnocrática autoritária é aquele que se refere a "modernização", reproduzindo e exteriorizando em formalismos uma autonomia que realmente não tem, um poderio que lhe falta e uma cultura que não é a sua. Forma assim, "... um ser de empréstimo, um ser substituído, dado ao ente por quem o vigia, conduz e domina, tendo interesse, em que permaneça o mais tempo possível neste estado de privação da essência" (Pinto, 1960, p. 386).

Através destas constatações realizadas durante as visitas às escolas, os acadêmicos começaram a perceber que para não ocorrer isto com eles, seria preciso que comesçassem a modificar o rumo de sua formação, reivindicando melhoria da mesma.

Freire (1987) acredita que para os educandos superarem a sua situação de opressão, se faz necessário que lutem por sua libertação no sentido de perceber que esta não é uma espécie de mundo fechado e sim uma "situação limite" que poderá ser transformada. Para isto, é preciso que os mesmos reconheçam o limite que a realidade opressora lhes impõem e que, ao mesmo tempo, se reconheçam neste conhecimento, percebendo o motor de sua ação. "Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a imersão nela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo (...) ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo" (Freire, 1987, p. 38). Enquanto os educandos não tomarem consciência das razões do seu estado de opressão, a aceitarão como natural. Gadotti (1987) entende que compreender um discurso não significa apenas a explicitação de uma história de vida, mas sim, uma interpretação radical da existência humana. Salienta, ainda, o autor que é desmitologizar, e, sendo assim, a sua tarefa supõe que se proceda com prudência e por etapas, passando de uma leitura não suspeita a uma leitura suspeita da realidade.

d) textos dramatizados (anexo 2) e textos compostos pelas falas da própria turma (anexo 3);

Através da "investigação temática" realizada com o grupo na disciplina Recreação, percebeu-se que apenas uma minoria possuía experiência de magistério, demonstrando muito medo e insegurança pelo estágio que teriam que enfrentar no semestre

seguinte. Procurou-se, então, evidenciar esta questão durante as aulas - a formação do atleta ou do educador - utilizando-se para isto de um texto onde os próprios acadêmicos deveriam, em grupo, dramatizar as situações ao qual o texto sugeria, discutindo-as à posteriori. Outra estratégia educacional utilizada, ainda, antes de se chegar a redução temática ²⁸, foi a utilização de textos onde apareciam as falas dos acadêmicos, intercaladas com as argumentações de alguns autores referidos às suas situações limites. Nestes textos, privilegiou-se as questões referentes ao ensino da Educação Física. Muitos diziam que não gostariam de ser professores, porque tinham receio de não serem bons profissionais. "Acho que não levo jeito para dar aula. Sou muito tímida e não tenho voz ativa, fico com vergonha..." Transparece na fala da acadêmica a preocupação em ter "voz ideal" para ser professora de Educação Física, isto, significa dizer, que foi-lhe repassado, que este profissional precisa impor-se pela voz de comando por meio do "berro".

Acreditavam os acadêmicos que a causa do medo do magistério e a falta de preparo, estava relacionada com o conteúdo que receberam. "A gente fez um monte de disciplinas sem objetivo nenhum. É preciso saber o que trabalhar e o porquê fazer..." Existia uma angústia muito grande por parte dos acadêmicos neste sentido. Por outro lado, achavam que era bem mais fácil "fazer exercícios" do que organizar o planejamento das aulas. "...eu

28. A redução temática é um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas (Freire, 1977).

tenho uma dificuldade imensa de fazer isto." O reflexo da formação que haviam tido aparecia a todo momento, pois percebiam que era muito mais fácil a prática do exercício físico (o fazer), do que a reflexão sobre o mesmo. Sentiam dificuldades enormes quando necessitavam escrever aquilo que haviam pensado, pois o próprio curso não lhes proporcionava momentos reflexivos. Outros acadêmicos se posicionavam a favor de que as aulas de Educação Física fossem mais dialogadas e reflexivas. "A criança precisa de espaço para se movimentar (...) agora, trabalhar movimento pelo movimento, na pedagogia do silêncio, eu não concordo."

Freire (1987) explica que a pedagogia do silêncio é aquela onde o educador aparece como o indiscutível agente com o objetivo de fazer com que os educandos memorizem e reproduzam os conteúdos que ele narrou. Conteúdos selecionados por ele e que não tem significado algum para os educandos. Desconectados da realidade, estes conteúdos, transformam-se em "... palavra, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação, e assim, melhor seria não dizê-la" (Freire, 1987, p. 57). Refletindo a sociedade autoritária, esta pedagogia mantém a contradição educador-educando, impondo ao educando o silêncio e a passividade, adaptando à sociedade.

Pinto (1987) observa que o conteúdo da Educação tem um caráter eminentemente social e político e, portanto, histórico. Por isso mesmo, é preciso perceber o tipo de autoritarismo que está por trás dos chamados "pacotes de conteúdos", onde o professor prepara toda a situação de conhecimento sem que nem mesmo conheça o grupo com quem vai atuar.

4.3.1 O processo de redução temática

Foi a partir da investigação dos temas geradores do grupo que se pôde organizar o conteúdo programático da disciplina RECREAÇÃO, que se encerrou num conjunto de temas. O conhecimento sobre a visão de mundo dos acadêmicos, exigiu um estudo bastante aprofundado da concepção freiriana em geral, e especificamente, da metodologia referida no terceiro capítulo da "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire.

Freire (1977), afirma que, no processo de redução temática, procura-se buscar os núcleos fundamentais dos temas, que constituirão as unidades de ensino.

Portanto, depois de alguns meses em contato com este grupo, iniciou-se o processo de "redução temática" - que é a organização do programa desenvolvido, de forma sistematizada - a partir de diferentes "núcleos fundamentais de estudo", como fica demonstrado na figura 2.

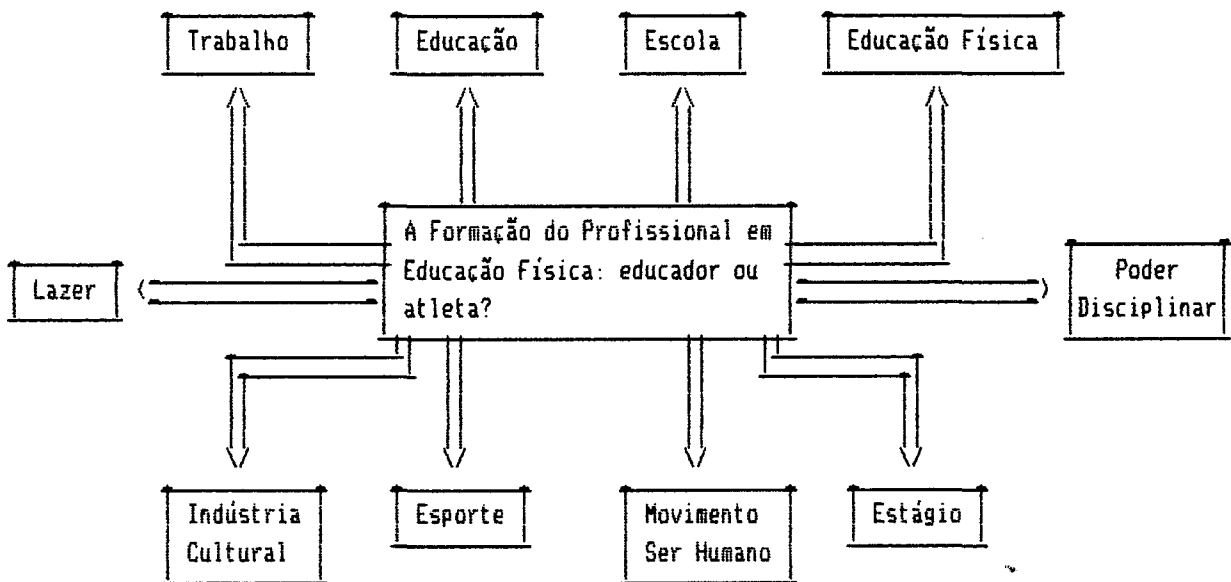


Figura 2 - Núcleos fundamentais de estudo

A seguir, apresenta-se a "Redução Temática" ou "Unidades de Ensino" obtidos à partir da investigação dos temas geradores do grupo pesquisado.

A Redução Temática ou Unidades de Ensino:

- a Formação do Educador;
- a Escola e o seu funcionamento;
- a consciência ingênua e a consciência crítica;
- os temores e riscos do professor progressista;
- a interdisciplinaridade e a co-educação;
- a Educação Física: conteúdos, objetivos, concepções e mudanças;
- a relação teoria e prática na Educação Física;
- a dialogicidade nas aulas de Educação Física;
- as concepções abertas e fechadas nas aulas de Educação Física;
- o esporte e o jogo: críticas e propostas;
- o esporte de Alto Nível e o Esporte para Todos;
- a indústria cultural e os meios de comunicação;
- o poder disciplinar no Esporte;
- a Educação Física disciplinadora e espontaneista;
- o movimento Humano e sua intencionalidade;
- o lazer e o trabalho na sociedade Industrial;
- a recreação e o lazer como fenômeno psico-social;
- a liberdade, criatividade e a problematização dos movimentos na Educação Física;
- o Estágio e o processo de Transcendência dos conteúdos pré-estabelecidos.

4.1.4. A tentativa de interpretar os conteúdos da educação física.

A busca de uma nova temática para a Educação Física, novos conteúdos e metodologia de trabalho fez aparecer no grupo investigado alguns questionamentos, tais como:

- qual o objeto específico da Educação Física?
- que conteúdos trabalhar na escola?
- será que o Esporte - sob o qual se polariza a formação profissional - pode atender os interesses educacionais da escola?
- de que forma romper com o autoritarismo na Educação Física sem cair no espontaneísmo?

Estas foram discussões frequentes nas aulas de RECREAÇÃO, mostrando toda a insegurança e confusão que se encontra a Educação Física por não possuir um "corpo teórico definido". Segundo depoimento de alguns acadêmicos, percebeu-se que, por um lado, eles não acreditavam nesta Educação Física que conheciam, e por outro, não conseguiam entender como fazer para modificá-la. E constantemente, ficavam bastante confusos, não sabendo como agir numa perspectiva dialógico-problematizadora. Inicialmente, entenderam que a Educação Libertadora seria apenas a mudança de metodologia "... tu vais entrar em contato com eles (alunos) para saber como trabalhar". O que Freire (1977) propõe na "Pedagogia do Oprimido", não é apenas a modificação da metodologia,

mas de todos os elementos curriculares (concepção), coisa que a maioria do grupo investigado só veio entender no final de um ano de trabalho.

Alguns acadêmicos, de posição mais reacionária, insistiam em salientar que, se o programa vem ou vinha pré-estabelecido pela Secretaria de Educação, não poderiam de forma alguma "desobedecê-lo", porque poderiam "... ficar mal visto perante seus superiores". Agindo assim a burocracia serve apenas ao interesse de uma minoria que detém o poder, legitimando formas de se conceber a relação entre comando e a obediência. A burocracia é classificada como a forma típica do domínio legal. Verifica-se a existência de serviços definidos e competências rigorosamente determinadas pelas leis e regulamentos, com hierarquia de funções, com possibilidades de promoção dos funcionários com base em critérios objetivos. A disciplina surge como um fenômeno universal, nesse quadro, como consequência da racionalização, da satisfação das necessidades políticas e econômicas (Weber, 1971).

Por outro lado, outros acadêmicos acreditavam que "... o que falta para os professores é conhecer a realidade de onde ele vai trabalhar", colocando como exemplo: "... se tu vais trabalhar lá no interior da ilha, não adianta tu querer dar aos teus alunos costumes que tu aprendestes aqui na cidade (...) coisas que não tem a ver com a sua cultura".

"Acho que todo professor deve educar o aluno mostrando mais a realidade do meio que ele vive".

Salientam que o importante "... é a postura de como se mostra e não somente o que se mostra".

Os acadêmicos começaram a perceber que a Universidade os preparava para chegar no local de trabalho e mostrar conhecimento, sabedoria, tecnologia e saber. "E, assim, você vai passando por cima de coisas que eles (alunos) vem cultivando e que culturalmente era certo para eles. Na verdade a Universidade não leva em conta o saber popular".

Objetivou-se, portanto, com este estudo junto aos acadêmicos, aprofundar cada vez mais o nível de consciência dos mesmos, oportunizando um encontro na busca do conhecimento, através da confrontação com a realidade concreta. Quer dizer, era preciso desmistificar algumas questões tais como: esporte educa; esporte é saúde; o ensino da Educação Física só se concretiza através do autoritarismo; é preciso a utilização do uniforme para que não haja discriminação; é necessário obedecer as ordens hierárquicas da escola e do esporte etc. Por isso, procurou-se tratar os conteúdos/temas, não os limitando ao domínio instrumental, mas "problematizando-o", fazendo com que os acadêmicos refletissem sobre "o que, o porquê e o para que" das coisas que estudavam.

E este entendimento só pode ocorrer através da "dialogicidade", na qual os acadêmicos puderam explorar a análise crítica dos problemas colocados. Freire (1977) acredita que a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.

4.1.5. A resistência dos acadêmicos à mudança

Os acadêmicos que não entendiam muito bem o que se pretendia, cobravam-nos, o tempo todo, os conteúdos tradicionais da disciplina RECREAÇÃO, em "forma de receita". Atribui-se esta atitude dos mesmos ao processo de burocratização escolar que impõe aos mesmos a profissionalização, as provas de aptidão, e, sendo assim, eles se preocupam muito mais com "o que" seu curso vai lhe dar como modelo para enfrentar um mercado de trabalho difícil do que com o "conhecimento" que possam adquirir para contribuir na transformação da sociedade.

Freire (1986) acredita que tanto o educador tradicional como o libertador não tem o direito de desconhecer o objetivo dos estudantes de receber formação profissional para o trabalho. Há realmente necessidade de especialização técnica e científica, mas realizada de forma a desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes, colocando questões críticas à medida que as ensina. Muitas vezes estes acadêmicos introjetando a autoridade dos familiares ou de seus professores - através de um tipo rígido de relações - tendem pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, exigir padrões rígidos no qual eles mesmos se "deformaram". Isto associado à sua posição classista, talvez explique a postura de resistência às mudanças.

Em algumas situações de aula, percebeu-se que determinados acadêmicos - principalmente nos momentos de descodificação das situações concretas - ao notarem que a análise da situação ia

se aprofundando, ficavam preocupados em desnudar-se de seus mitos. Freire (1987) explica que desnudar-se dos mitos, renunciando a eles, seria uma violência contra si mesmo e afirmá-los, seria revelar-se. Então, a única saída, como mecanismo de defesa é deixar-se invadir pela cultura assistencialista e domesticadora. Estas questões ficaram bastante evidentes na avaliação da disciplina de RECREAÇÃO, realizada durante os dois semestres. Acreditavam estes acadêmicos que deveria nesta disciplina ser tratado "... exclusivamente de assuntos referentes a recreação (...) gostaria de sugerir mais aulas práticas de Recreação". No entender dos mesmos "aulas práticas" significavam àquelas em que havia apenas a execução de movimentos e exercícios, sem levar em conta a reflexão sobre a prática social como um todo.

Mocker (1990) salienta que para os professores do Curso de Educação Física da UFSC, o termo "prática", parece confundir-se com praticismo/ativismo, com atividades consideradas utilitárias e que melhor adaptem o indivíduo à sociedade.

Na verdade, os acadêmicos se referiam a "aulas práticas", a falta de conteúdos, tais como "jogos e brincadeiras", onde haveria transmissão-assimilação de modelos para que pudessem "aplicá-los" para as crianças, como faziam com outras disciplinas deste curso. Mas, ao contrário de trazê-los prontos, propunha-se uma análise e transformação dos mesmos.

Por sua vez, em momento algum, estes acadêmicos que resistiam a mudança, se perguntavam por que estes conteúdos faziam parte dos programas de RECREAÇÃO e não outros? Quem os elaborou? Esta disciplina atendeu e atende a que interesse?

Eles se negavam a refletir sobre estas questões, exigindo que se tratasse do programa de forma tradicional. Negávamo-nos, também, a voltar atrás, mesmo quando surgiram enormes conflitos e dúvidas sobre a proposta pedagógica que se vinha adotando porque se acreditava nos pressupostos da mesma.

4.1.6. As opiniões começaram a se alterar

No final do semestre, observou-se que uma pequena parcela do grupo começou a entender o que se pretendia, sentindo-se que as opiniões sobre os diversos assuntos começavam a se alterar no sentido de serem mais críticas e mais bem fundamentadas.

Percebia-se que alguns acadêmicos tornavam-se mais críticos que outros à medida que preocupavam-se em fazer ligações do referencial teórico com o campo de atuação. "Esse conhecimento que estamos adquirindo aqui não é para nós, mas sim, para que nos integre ao outro e busque no outro maior clareza".

É interessante salientar que aqueles poucos acadêmicos que já trabalhavam nas escolas é que conseguiam assimilar melhor a proposta que se vinha desenvolvendo. O posicionamento a seguir mostra isto: "O que eu estou fazendo agora, é fazer com que meus alunos desenvolvam uma maior criticidade no sentido de serem independentes, para quando chegarem na Universidade - se conseguirem chegar - não sejam apenas receptores como fomos por tanto tempo".

O que na verdade eles já começavam a perceber é que o tipo de educação que haviam tido era bastante conservadora, con-

figurando-se como mera transmissão-assimilação de conteúdos de forma "bancária", no qual foram apenas receptores.

Para Freire (1977) na Concepção Libertadora o educando jamais poderá ser apenas receptor. Essa Concepção parte do pressuposto de que existe a possibilidade no homem de desenvolver-se interiormente, de participar da construção de si mesmo e de uma sociedade mais humana. Por isso, chama-a de Pedagogia Dialógica Libertadora. Gadotti (1990) diz que cada vez mais a instituição escolar compromete o verdadeiro diálogo, estruturada por relações hierarquizantes que não permitem críticas e intervenções.

Um dos acadêmicos ressaltou durante as discussões em aula, a necessidade do profissional de Educação Física assumir o seu papel, modificando as situações opressoras por sua ação, juntamente com a dos outros. Contudo, acreditava que "... se errar, foi um erro coletivo (...) todas as pessoas que propõe mudanças já passaram por uma experiência de ter errado (...) tu és um exemplo disto, (se refere a investigadora) já trabalhaste de forma tradicional (...) fostes autoritária (...) tens idéia do que é errado...".

Os acadêmicos acreditavam que poderiam mudar algumas coisas na Educação Física, mas para isto necessitariam "... criar bases sólidas para termos argumentos coerentes e levarmos em frente nossa bandeira..." Outros não descartavam a possibilidade de atuarem como educadores, e manifestavam-se salientando que isto não seria nada fácil porque "... a técnica já foi incutida em nós a muito tempo". Por outro lado, diziam que preferiam "... dar aula onde o aluno me ensina e aprenda comigo e onde nós

poderemos errar e acertar juntos sem nenhum constrangimento".

O fundamento de uma verdadeira pedagogia deve ser deslocado, assim, da esfera técnica para a esfera do diálogo, no qual educador e educandos se relacionam para a superação das suas situações limites. Freire (1977) acredita que o diálogo não é somente um encontro de dois sujeitos que buscam o saber, mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social. Esta é a dimensão política do diálogo em sua teoria educacional.

4.1.7. O processo de transcendência dos conteúdos pré-estabelecidos.

Dos vinte e cinco acadêmicos que frequentaram a disciplina RECREAÇÃO I (com 60 créditos em 89/2), apenas dezoito deles permaneceram no grupo na disciplina RECREAÇÃO II (com 45 créditos em 90/1). Foram os seguintes os motivos que levaram alguns acadêmicos à desistência do curso: transferência e, no caso da maioria, opção por cursar a disciplina com outro professor. Estes últimos entendiam que esta disciplina não poderia tratar de questões maiores, como as relacionadas com a escola, educação e sociedade, pois não lhes dizia respeito.

O segundo semestre - RECREAÇÃO II - transcorreu de forma sistematizada, pois já se havia delimitado o conteúdo a ser trabalhado, selecionando-se textos de autores referentes aos temas geradores do grupo, anteriormente mencionados.

Ainda neste grupo menor, continuaram as resistências a esta proposta e, agora cada vez mais fortes, pois os próprios acadêmicos faziam crítica com maior argumentação contra as contradições evidenciadas no Esporte de rendimento. Aqueles que mais mostravam resistência, eram os atletas. Os mesmos incorporaram o discurso da "boa saúde e da aptidão física através do Esporte", não admitindo crítica à ideologia e ao poder disciplinar utilizado para sua perpetuação. Estas apareciam em forma de conversas paralelas, deboches, saídas constantes da sala de aula. As opiniões de alguns acadêmicos sobre o ocorrido, confirmam o que se vivenciou: "Sinto apenas que alguns não tenham consciência e perturbem ou rejeitem a aula e não contribuam com suas idéias". "Senti, também, a resistência de muitos à mudança (...) vi que não é simples adotar uma pedagogia progressista".

Naquele momento, se começou a perceber que trabalhar em grupo, implicava numa interação onde havia avanços e recuos, obstáculos e resistências, momentos de dissociação, de medo diante da complexidade da proposta pedagógica utópica. Freire (1989) diz que as atitudes de resistência tem a finalidade de destruir as fontes de ansiedade que toda mudança acarreta. A ansiedade aparece quando surgem os primeiros indícios de mudança. Mudar implica em perder algo estabelecido dentro ou fora de nós. Conforme este autor, esta insegurança será superada pela conquista da mudança, mas é um processo conflitivo que muitas vezes leva à imobilidade.

Durante todo este processo, se procurou fazer com que os acadêmicos transcendessem as suas "situações limites", atra-

vés de uma ação conjunta que Freire (1977) chama de "atos limites".²⁹

A tentativa que se empreendeu, então, foi no sentido de fazer com que os acadêmicos chegassem a um estado de "consciência coletiva", não aceitando mais as suas condições habituais, exprimindo, assim, uma nova compreensão da realidade. Substituiu-se, as situações individuais por aquelas que afligiam coletivamente o grupo, fazendo com que cada qual assumisse como sua, a tarefa que era de todo o grupo.

Portanto, durante a disciplina de RECREAÇÃO II, todas as aulas foram gravadas e o próprio grupo decidiu que cada um ficaria encarregado de transcrever uma das fitas. Como resultado deste processo, foram produzidos vários "textos coletivos" (anexo 4), abordando questões que surgiram da investigação temática.

Freire (1991) referindo-se ao processo de conhecimento observa que o educador precisa despertar a curiosidade nos educandos de maneira dinâmica e viva, ora com textos de autores, ora com textos dos próprios alunos, como objetos a serem desvelados. Para isto os alunos precisam apreender a significação profunda destes objetos. "Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso mesmo, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento

29. Os atos limites são ações de substituição que fundam-se na negação do dado, no não querer, no dirigir-se à criação do inédito inexistente (Freire, 1977).

do objeto" (Freire, 1991, p. 17). Daí que se insistiu que o conteúdo deveria vir dos acadêmicos, expressando seus anseios, suas inquietações, suas reivindicações.

4.1.8. Uma relação crítica da aprendizagem na educação física.

Durante a disciplina RECREAÇÃO I notou-se que houve apenas algumas alterações na forma de pensar e agir dos acadêmicos, mas, durante o transcorrer da disciplina RECREAÇÃO II, acontecimentos novos e surpreendentes começaram a surgir. Atribuímos isto a constante busca pela superação da contradição educador - educando, mediatizada pelo conteúdo, mostrada nos estudos e análises realizadas. Os acadêmicos começaram a posicionar-se com idéias mais críticas a respeito da Universidade, da Educação, da Educação Física e Esporte, tais como: "Agora que eu estou quase saindo da Universidade, devia esta entrando. Este é o objetivo da Universidade. Se o cara seguir certinho as etapas de matrícula ele entra na Universidade com dezessete anos, como eu entrei (...) não quer saber de nada. E, quando ele está começando a se conscientizar, sai para trabalhar. Trabalha, trabalha, sem questionamento algum e da forma como a sociedade impõe".

"Eu acho que o papel da Universidade é deixar os estudantes com dúvidas (...). Acreditar, que ao chegar aqui vai encontrar a solução para tudo, é ilusão. Aqui está refletido o que é a sociedade".

Mocker (1989) salienta que as práticas efetivas da Universidade parecem ser instrumento desligado dos reais interesses da sociedade, porém, esta "eficiente" instituição é um instrumento bastante eficaz de manipulação nas mãos de uma minoria que detém o poder. Rezende (1986), estudando os textos legais desta instituição, admite que a sua preocupação é com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. E, sendo assim, ela se define por um modelo cultural autoritário, onde prevalece uma "concepção de ciência da cultura oficial", que tende a inibir o pluralismo de idéias.

Quando surgiam discussões referentes a Educação Física/Esporte, os acadêmicos manifestavam-se dizendo que era necessário acabar na escola com a ênfase no Esporte de rendimento. Justificavam que este tipo de Esporte privilegiava aqueles que tinham maior habilidade "... deixando muitas vezes cicatrizes e traumas nas crianças menos capazes para estas atividades impostas".

Kunz (1991) referindo-se a este aspecto, diz que a maioria dos alunos recebe um ensino em Educação Física baseado em um padrão do "mais habilidoso - menos habilidoso", onde sempre os menos habilidosos recebem a sobrecarga maior. Explica o autor que isto produz novas diferenças sociais entre os alunos, e que, normalmente, são "fomentadas" pelo professor de Educação Física.

De acordo com a compreensão apresentada pela maioria dos acadêmicos com respeito à temática em discussão, ficou transparente que não concordavam com um tipo de esporte "... on-

de o cara é usado como uma máquina, tem que fazer não o que ele quer, mas o que o técnico quer..." Salientam ainda que "... o Esporte trabalha para conseguir disciplina. O problema é saber o sentido das coisas (...) o porque das coisas que se faz. Qual é o sentido do Esporte. E mais, qual é o sentido da gente em relação à vida. Qual é o sentido da Educação Física para a gente, como aluno?"

Por um lado, eles sabiam que não era este Esporte o mais conveniente para a instituição escolar, mas, por outro, percebiam, também, que precisavam entender melhor estas questões para ter mais poder de argumentação nas discussões.

Como última atividade do semestre, propôs-se um trabalho individual, onde os acadêmicos escolheram um "tema" referente ao conteúdo programático que lhes interessasse para aprofundar e apresentar para os colegas de turma, cujos resultados podem ser considerados de bom nível (Anexo 5).

4.1.9. Avaliação da disciplina recreação.

Com a intenção de que os acadêmicos, constantemente se voltassem sobre os seus problemas e, conseqüentemente, sobre a realidade que os condicionava, fez-se muitas avaliações da disciplina. Nestas avaliações - que aconteciam, por vezes, num círculo de debate e em outras ocasiões por escrito - percebia-se que nos depoimentos dos acadêmicos apareciam pontos positivos quanto à disciplina, mas que havia muita confusão no entendimento da proposta pedagógica.

Conforme verificado nas gravações realizadas durante todo o transcorrer do semestre, para os acadêmicos havia uma exigência bem maior nesta disciplina, fazendo com que eles sentissem "... necessidade de ler mais, de questionar e raciocinar pois as demais disciplinas tornaram-se simples decoreba".

Diziam admirar este tipo de trabalho porque entendiam que era preciso ter muita coragem de "... nadar contra a maré muito forte que é a educação tradicional vigente". Alguns, ainda, salientavam que "... constitui-se em um espaço de diálogo que nunca tivemos nas outras disciplinas...".

Por outro lado, outros acadêmicos mostravam-se confusos, acreditando que a mudança encontrava-se, apenas na metodologia, manifestando-se favoráveis a discutir "as formas" de trabalhar com o ensino da Educação Física na instituição escolar.

De maneira geral, notou-se que o nível de argumentação e de interesse pelos assuntos melhoravam dia a dia, mas, mesmo assim, os acadêmicos mostravam-se bastante inseguros, indecisos e indefinidos, pois não possuíam a vivência deste tipo de prática pedagógica no ensino de Educação Física escolar e percebiam que era muito complicado a sua implementação neste tipo de escola autoritária que se tem. As condições para a ação pedagógica estão inscritas na própria instituição por um sistema de coerções. Aos professores e acadêmicos são atribuídos "determinados papéis", com respectivas obrigações, e eles nada mais fazem do que cumprir as normas escolares que lhes são impostas. Se a opção do educador é reacionária, sua ação e os métodos adotados se orientarão no sentido de ajudar na normalização da ordem estabe-

lecida que serve aos interesses da elite dominante. Este educador normalmente tenta disfarçar a sua opção apresentando um discurso favorável à mudança e uma prática que admite apenas "reformas", mesmo assim, com a devida cautela. Portanto, ao educador reacionário não "... interessa esta volta da percepção sobre a percepção, condicionada pela realidade em que se acham". (Freire, 1982, p. 39)

Vale ainda, registrar que esta experiência de ensino dialógico problematizador foi, para uma grande maioria do grupo, algo que não conheciam, deixando-os "... muito realizados nesta aula de poder falar...".

Diziam que estavam habilitados a um ensino que se caracterizava por uma relação antidialógica, estabelecendo uma relação vertical entre o professor que detém o saber, sobre o aluno que o recebe. Uma educação que gerava desnivelamento no processo educativo, que se expressava na insatisfação tanto do educador, quanto dos educandos.

Apresenta-se, a seguir a síntese do trabalho na disciplina de Recreação levantando-se os principais aspectos abordados nesta pesquisa empírica.

De início mostrou-se para os acadêmicos o tipo de proposta que se pretendia desenvolver na disciplina de RECREAÇÃO, durante dois semestres, para que os interessados pudessem optar na participação ou não no grupo de pesquisa. Buscou-se, inicialmente, através de um documento escrito onde os acadêmicos contaram a sua história de vida e biografia esportiva, o "tema gerador" do grupo investigado, utilizando-se para isto da problema-

tização de suas situações limites, procurando superá-las. Em seguida codificou-se as contradições evidenciadas durante as aulas, descodificando-as por meio de um texto e de um trabalho de observação de aulas de Educação Física, onde objetivou-se que os acadêmicos pudessem enxergar-se na situação concreta, estando na condição de expectadores. Nesta observação os acadêmicos perceberam a contradição que transparecia no discurso/ação dos professores de Educação Física que lecionavam nas escolas. Chegou-se, portanto, à redução temática, transcendendo os conteúdos pré-estabelecidos pela própria instituição, buscando-se os núcleos fundamentais dos temas que se constituíram nas unidades de ensino. Após a sistematização dos conteúdos, agora mais significativos, porque havia partido dos acadêmicos, procurou-se questionar o próprio pensar e agir dos mesmos que, de certa forma, foram socialmente induzidos pela hegemonia do esporte de rendimento.

Nas discussões em aula, trabalhou-se no sentido de elevar, cada vez mais, o nível de consciência dos acadêmicos, fazendo-os perceber que apenas possuindo uma boa argumentação poderiam apreender a realidade contribuindo para a sua transformação.

Procurou-se tratar os temas não os limitando ao domínio instrumental, mas, problematizando-o no sentido que os acadêmicos pudessem desvelar a ideologia que se escondia nas próprias expectativas dos mesmos que muitas vezes se deixavam invadir pela cultura oficial. Para uma melhor apreensão do objeto de conhecimento, utilizou-se o diálogo como forma de mediação. O

objetivo, foi de deslocar o estudo da esfera técnica para a esfera comunicativa.

Confeccionou-se textos coletivos com as falas dos próprios acadêmicos, intercalados com argumentações de autores da área específica. À posteriori, discutiu-se o estágio que iria desenvolver-se no semestre seguinte questionando-se o interesse dos acadêmicos em desenvolvê-lo numa proposta dialógico problematizadora com alunos de primeiro grau. Em seguida, visitou-se algumas escolas com o intuito de selecionar uma delas para o desenvolvimento do estágio, entrando em contato com a diretora e com alguns professores de Educação Física. Por último, realizou-se uma avaliação da disciplina RECREAÇÃO, percebendo-se que trabalhar com uma proposta utópica implicava numa interação que se constituía em constantes avanços e recuos, obstáculos e resistências ao novo, implicando em um processo conflitivo.

4.2. Planejamento e execução das aulas de estágio de 1º grau.

No semestre seguinte (90/2), entrou-se em contato com alguns acadêmicos do Curso de Formação em Educação Física que haviam frequentado por dois semestres a disciplina RECREAÇÃO - descrita anteriormente - no sentido de saber quem teria interesse em desenvolver disciplina de estágio dentro de uma "Concepção Dialógico Problematizadora em Educação Física." Estes mostraram-se interessados, no entanto, com receio. Conversou-se com ante-

cedência com a Chefia de Departamento³⁰ responsável pelo estágio, para que cedesse quatro acadêmicos matriculados nesta disciplina, com o objetivo de dar continuidade a este estudo.

4.2.1. Conhecendo a escola-um primeiro contato

Logo após ter tido permissão do Departamento para orientar o estágio e com a aceitação dos quatro acadêmicos em participar da pesquisa, entrou-se em contato com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, com a direção da Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr e com os professores de Educação Física que lá lecionavam, no sentido da efetivação da ação pedagógica. Com relação a escolha da escola para o desenvolvimento do estudo, esclarece-se que recaiu sobre a mencionada anteriormente, visto que, durante as férias escolares, realizou-se um levantamento de dias e horários que ocorriam as aulas de Educação Física em várias escolas e a única que coincidiu com os horários e dias vagos dos acadêmicos foi esta. A mesma localiza-se no bairro de Córrego Grande, cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Neste primeiro contato com a direção e professores de Educação Física da escola, na tentativa de explicar-lhes o estudo que se iria implementar e a forma pretendida de trabalhar a ação pedagógica na Educação Física, o que ficou evidente foi que os mesmos estavam bastante preocupados com a possibilidade das

30. Este estágio desenvolvia-se através de uma disciplina chamada "Orientação Técnico-Desportiva". Disciplina esta que era obrigatória na grade curricular do Curso de Educação Física da UFSC.

aulas serem desenvolvidas de forma co-educativa³¹.

Entendiam que isto tornaria uma aula de Educação Física inviável, ou pelo menos de pouco proveito, pois possibilitaria o surgimento de muitos "problemas sociais" que dificilmente poderiam ser contornados.

Argumentou-se, então, que a proposta a ser desenvolvida na escola se propunha justamente a superar determinadas "contradições" encontradas nas relações com o grupo pesquisado.

As discussões iniciais com os estagiários foram basicamente sobre: a escola a ser escolhida para o desenvolvimento do trabalho, a série, a duração do estágio e o início do mesmo. Após a decisão sobre em qual escola realizar o trabalho, passou-se a acompanhar o desenvolvimento de algumas aulas de Educação Física na mesma. Destas observações pode-se concluir que dois professores adotavam uma forma bastante espontaneista, perguntando aos alunos o que gostariam de fazer e um outro, que adotava uma proposta oposta, ou seja, autoritária e disciplinadora, utilizando-se para isto de conteúdos que privilegiavam a performance técnica.

Ficou claro nas observações destas aulas que a diferença que existia entre os três professores era, no sentido metodológico. Enquanto dois deles solicitavam que os alunos dissessem que conteúdos gostariam que fosse desenvolvido nas aulas, o outro, prescrevia-os. Mas, na verdade, o objetivo máximo que

31. Uma relação comum dos sexos que se apóia no princípio do direito de igualdade e do agir recíproco.

todos perseguiam era baseado no desenvolvimento do esporte normatizado, de competição.

Estes professores não costumavam realizar nenhum plano individual de aula. Trabalhavam de acordo com um plano anual que era subdividido em unidades que privilegiavam apenas o "Handebol, Voleibol, e Basquetebol".

Os estagiários ao perguntarem aos alunos o que costumavam fazer nos dias de chuva, em sala de aula, receberam a seguinte resposta: "A gente escreve... faz exercícios... joguinhos ou fica conversando".

Na verdade, como a Educação Física não possui um conteúdo sistematizado, não possui, também, um planejamento com objetivos definidos, o que ocorre é que quando este profissional necessita trabalhar com determinado "objeto de conhecimento" na sala de aula - onde é bastante difícil de se movimentar pela falta de espaço e pela observância do silêncio para não atrapalhar outras aulas - não sabem o que fazer, porque durante todo o seu curso de formação só lhe ensinaram a reproduzir movimentos estereotipados.

Os estagiários perguntaram, ainda, para os alunos, como os seus professores costumavam fazer avaliação. Responderam que, geralmente, pediam que os mesmos dessem "uma das notas" ou faziam prova sobre a matéria, entendida aqui como regras esportivas.

4.2.2. A escolha das turmas

O estágio se desenvolveu na Escola Municipal Padre João Alfredo Rohr, durante o período de um semestre letivo - agosto a dezembro de 1990 - com turmas de 5ª e 6ª séries do 1º grau. Ao se discutir a escolha das séries que se selecionaria para a pesquisa, chegou-se à conclusão de que um trabalho com as primeiras séries seria de difícil implementação pela dificuldade em problematizar os aspectos sócio-políticos. Por outro lado, se houvesse priorização para as últimas séries, acreditava-se que o esporte de rendimento já estaria por demais impregnado, e, assim, as resistências à proposta seriam bem maiores. Optou-se, portanto, em trabalhar com as séries intermediárias.

O trabalho do estágio desenvolveu-se em duplas, ficando uma dupla encarregada, de uma 5ª série (turma 503 com 16 alunos) e outra de 6ª^S séries (turmas 601 e 602 com 22 alunos). Na verdade juntou-se as duas turmas de 6ª^S séries, porque um dos professores de Educação Física da escola - que apresentava uma postura mais autoritária - não aceitou assumir uma das turmas para um trabalho co-educativo neste horário. Os estagiários lecionavam nas segundas, quartas e sextas, durante o período matutino. Durante todo o transcorrer da pesquisa o grupo de estágio (os quatro acadêmicos e a investigadora) preocupou-se em gravar, filmar e registrar as aulas sistematicamente, assim como outras ocorrências informais que aconteciam no interior da referida escola que pudessem dar subsídios e servir de material de análise para o presente estudo.

4.2.3. Reuniões com os estagiários

Nas reuniões iniciais com os estagiários procurou-se, discutir como se desenvolveria o mesmo. Dividiu-se então, as turmas, organizando-se as duplas que iriam trabalhar de acordo com a disponibilidade de seus horários e com suas afinidades. Percebeu-se que havia uma ansiedade muito grande por parte dos mesmos antes de dar início às aulas, pois não se sentiam, ainda, preparados para assumir o grupo trabalhando no sentido de uma proposta que, acima de tudo, priorizava a dialogicidade e a problematização. Sabiam que para avançar no processo de conhecimento e levar os alunos a "conhecer e compreender", em vez de automatizar e incorporar, deveriam refletir e criar a partir de pressupostos e não de modelos e padrões. Isto, embora os deixasse inseguros, os desafiava e os estimulava a cada vez conhecer mais.

No decorrer desta experiência, todas as estratégias de ensino foram discutidas uma vez por semana. A maior dificuldade encontrada no decorrer das aulas - aqui também, como na etapa anterior da pesquisa, na disciplina de Recreação - foi o estabelecimento dos "temas geradores" a partir de um conhecimento frágil que os estagiários ainda possuíam nos referenciais de Paulo Freire e a partir da não existência de estudos que utilizem esses pressupostos para a área específica.

4.2.4. Os estagiários descobrem "o que" fazer e "como" fazer

Observando as contradições evidenciadas durante a investigação, a exemplo do que se havia vivenciado na experiência anterior, pode-se codificar algumas situações limites do grupo de alunos na especificidade da Educação Física.

Percebeu-se que os mesmos mostravam grande dificuldade de "superação dos códigos esportivos" que haviam sido incorporados no seu cotidiano, fazendo com que aceitassem, sem nenhum tipo de questionamento, qualquer espécie de ordem/regra, reduzindo o conteúdo a apenas três tipos de esportes do leque olímpico, tais como: "Voleibol, Basquetebol e Handebol".

Existe, por parte das instituições e de professores de Educação Física, uma imediata necessidade de reduzir ao máximo o repertório de ofertas em relação às modalidades esportivas. Kunz (1991) explica que esta tendência de especialização tem uma relação direta com o destaque que tenham ou venham a ter determinadas modalidades esportivas à nível nacional ou internacional. Quer dizer, "...o sistema esportivo utiliza-se de normas e regras para disciplinar e controlar toda e qualquer prática esportiva. Quem dele quiser participar (...) deve adaptar-se/especializar-se nestas normas e regras". (Kunz, 1991, p. 111). Acredita, ainda, o autor que o sistema esportivo, assim como também o político e social, apostam na formação esportiva da juventude através da escola, disseminando uma ideologia que proporciona um caráter cada vez mais seletivo do esporte.

A partir da compreensão destas situações limites, os estagiários tentaram trabalhar com a "problematização dos temas" pela abordagem, entre outras, de questões como: o poder disciplinar pelo exercício físico e o esporte, a obediência às regras e normas de jogos esportivos, a co-educação pelas aulas de Educação Física. Nesta tentativa, pelo grande desejo de querer mudar e seguir fielmente a concepção de ensino proposta, os próprios estagiários se percebiam, às vezes, sendo autoritários, não conseguindo manter um diálogo efetivo com seus alunos. Outras vezes, para não tomar uma postura autoritária e sentindo-se inseguros com a proposta pedagógica, passavam a adotar uma postura espontaneísta, permitindo que eles desenvolvessem os seus interesses sem problematizá-los. Com o passar do tempo, descobrem que para uma aula "funcionar" é preciso que haja uma certa ordem/disciplina, ou seja, uma "autoridade" como já foi explicitado no segundo capítulo deste estudo.

Ao tratar de questões referentes à disciplina, é necessário ficar claro que, instituições como a organização escolar, baseiam todo o seu funcionamento na manutenção de uma certa ordem. Assim os alunos apreendem desde cedo, ou melhor, o que aprendem em primeiro lugar ao entrar na escola é o "comportamento do aluno", o que é ser bom aluno e o que pode ou não fazer nesta instituição. Os estagiários começaram a perceber que todas as demais relações sociais são estruturadas sob esta ordem. E sendo assim, se perguntavam: a quem confere o poder de decidir sobre esta ordem e de quem é esta autoridade? Neste contexto, os mesmos descobrem o jogo dialético pela prática. Passar este po-

der aos alunos, não funciona; retomá-lo vai contra os princípios "anti-autoritários" propostos. Aparece então o dilema: o que fazer e como fazer?

Isto se evidencia em alguns depoimentos que ocorreram durante suas aulas quando os próprios alunos exigiam deles a definição do tipo de atividade que deveriam executar "...o professor deve chegar na escola e dizer: vocês hoje vão ter volei e todo mundo aceita".

Em algumas aulas os estagiários mesmo tendo feito o planejamento para desenvolver determinado tema, quando os alunos não o aceitavam, não sabiam como agir, mostrando-se bastante inseguros e indecisos perguntando aos mesmos: "O que vocês querem fazer?" Assim, além de não darem continuidade ao planejamento, algumas vezes, quando a atividade exigia a divisão de dois grupos para jogos, solicitavam a dois alunos que escolhessem as equipes, agindo totalmente contrário aos seus princípios. Notou-se que, ao mesmo tempo que desejavam mudança, às vezes "reproduziam" conteúdos/formas que haviam vivenciado nas disciplinas do seu curso de formação.

Agindo desta maneira, propiciavam que os "mais habilidosos" nos esportes/jogos fossem os primeiros escolhidos e, os "menos habilidosos", os últimos. Atribui-se a isto o fato de que no momento da insegurança, os estagiários utilizavam-se daquilo que mais conheciam, uma atitude comum quando se está buscando mudanças.

Por outro lado, os mesmos percebiam, durante o planejamento e as discussões sobre as aulas, que não era atendendo

aos interesses dos alunos que poderiam alcançar os objetivos a que se propunham. Pensando assim, resolveram modificar a sua prática pedagógica, exigindo maior "... disciplina (...) responsabilidade, para que eles possam conhecer mais sobre o tema" Mas, ao mesmo tempo, não sabiam como fazê-lo. Decidiram, então, utilizar-se de uma aula tradicional "... para ver se eles sentem a diferença." Desta forma, surgem alguns questionamentos por parte dos estagiários: "Será que é por aí (...) será que eles não estão agindo assim porque estão acostumados a receber tudo pronto (...) eles cobram da gente que sejamos iguais aos outros professores..." Neste momento, como se evidencia no depoimento dos estagiários acontece um conflito muito grande com a estrutura burocrática escolar, seu sistema de regras e normas, questionando-se sobre a validade do seu trabalho. "Há toda uma estrutura burocrática que procura impedir uma ação pedagógica libertadora" Dizem que os alunos exigem deles uma postura idêntica a dos professores de Educação Física da escola. Os alunos sugerem aos estagiários que cobrem mais "... porque professor que não cobra, não é professor". Neste momento estes alunos referem-se a cobrança como uma forma autoritária de exigência por parte do professor. Os estagiários salientam que os alunos já internalizaram as técnicas autoritárias da instituição escolar e esportiva, portanto, já "... possuem um padrão de professor, como eles já tem um padrão de aula e de Educação Física/Esportes, também. É a estrutura montada pela sociedade".

Nas reuniões do grupo de estágio aparece, por parte de um dos estagiários, uma preocupação bastante grande com a ques-

tão disciplinar dos alunos. Diz não aceitar que ao chegar "... na sala de aula, eles estejam destruindo carteiras, quebrando a sala...", depois de terem passado para eles a importância das coisas. Por outro lado, outro acadêmico argumenta que a mudança não é tão fácil assim, pois "... a gente está lutando contra todo o resto da escola". A escola é um espaço onde há o reforço do sistema de vigilância e punição, separando os "bons" alunos dos "maus". Aparentemente a preocupação da mesma é com a aprendizagem de conteúdos, mas, na realidade, ela se preocupa mesmo é em controlar comportamentos. Na escola, as técnicas disciplinares fazem com que as pessoas aceitem o poder de punir e serem punidos, tornando essa prática natural e legítima. Guimarães (1988) salienta que a depredação da escola surge como uma forma de contestação aos modos pelos quais a uniformização de comportamento se expressa, que são a vigilância e a punição. Argumenta, ainda, a autora que geralmente não é levado em conta a possibilidade de que as atitudes violentas por parte dos alunos possam representar uma forma de devolução de agressões que foram exercidas anteriormente pela própria escola contra os próprios alunos assim como: mau atendimento, mau funcionamento, desorganização e autoritarismo.

4.2.5. A hegemonia do esporte de rendimento

Em algumas aulas observou-se que, quando os estagiários solicitavam aos alunos a reflexão sobre a organização dos jogos, explicando-os aos seus colegas de turma, mostravam grande

dificuldade pois não estavam acostumados com este tipo de proposta, esperando sempre que o professor determinasse "o que fazer e como fazer". Quando os estagiários problematizaram algumas situações - utilizando-se para isto de materiais diversificados - onde os alunos deveriam contribuir, ficava evidente a interferência da hegemonia dos códigos esportivos em suas vidas, pois limitavam-se a propor movimentos padronizados, característicos dos esportes de rendimento.

Existe uma prescrição destes modelos que são trazidos pelas instituições burocráticas esportivas para dentro da escola, manipulando e coisificando os alunos, estabelecendo, assim, uma relação de domesticação e invasão cultural.

Freire (1977) referindo-se a esta questão, esclarece que a educação libertadora não é a transferência do saber oficial, extensão de conhecimentos técnicos, perpetuação dos valores de uma cultura dada e nem a adaptação dos educandos a seu meio, mas, sobretudo, uma situação de verdadeiro conhecimento. Esclarece, ainda, o autor, que a tarefa do educador é, portanto, a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não entregá-lo como algo acabado. E, sendo assim, a problematização implica num retorno crítico à ação e a reflexão que alguém exerce sobre um determinado conteúdo. Portanto, não é possível ensinar técnicas sem se problematizar todas as estruturas em que as mesmas se dão.

4.2.6. A relação educador educando mediatizada pelo conteúdo.

Os estagiários, para se relacionarem dialogicamente com os alunos, tiveram que envolvê-los numa participação mais ativa. O diálogo teve início, portanto, quando os estagiários se perguntaram o que iriam estudar com os alunos.

Ricoeur (apud Gadotti, 1990) explica que o ensino é de fato uma relação assimétrica, mas não no sentido único. A relação professor-aluno comporta uma reciprocidade essencial que é o início e a base de uma colaboração. O professor continua a aprender contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, recebendo deles a permissão de realizar seu próprio projeto de conhecimento. Salienta ainda o autor, que o professor traz consigo um querer-saber, querer-dizer, querer-ser e tudo isto, faz dele algo a mais do que um simples transmissor de conteúdos. Neste contexto, cada um dos participantes da ação pedagógica tem um projeto próprio de vida e somente uma relação que respeite o ser humano, ou seja, uma relação de pessoa a pessoa, mediatizada pelo objeto de conhecimento, pode dar certo. Por isso mesmo, o ponto de partida para um relacionamento autêntico entre educador e educando, deve ser o diálogo.

Os estagiários diziam que algumas vezes encontravam dificuldade de dar continuidade ao diálogo com os alunos por falta de experiência "... a gente não tinha subsídio para continuar (...). Isto a gente já superou, agora a gente consegue, temos mais argumento..." Mas, por outro lado, quando os estagiários, em algumas aulas, tiveram problemas disciplinares com os

alunos, utilizaram-se de discursos esclarecedores longos e com isto problematizaram menos. Diziam que começavam a perceber alguns avanços com o grupo de alunos que trabalhavam, pois nos primeiros meses "... eles faziam a aula caladinhos e quando não gostavam ficavam no canto e diziam que não iam fazer, mas, agora eles falam bastante e contribuem bastante para o desenvolvimento da aula ...". Analisando estas falas, pode-se constatar a liberdade que os alunos tinham durante as aulas de dialogar sobre os conteúdos, fomentando assim a sua participação ativa e crítica na ação pedagógica.

Kunz (1991, p. 161) diz que o primordial para a educação, é acima de tudo, "... o desmascaramento de toda ideologia e mito subjacente às propostas educacionais e, assim a criação de perspectivas para uma educação verdadeiramente libertadora.

4.2.7. O controle do uniforme, frequência e avaliação

As questões que se referiam ao uniforme apareciam constantemente nas discussões em aula. A preocupação da escola com a "uniformização" dos alunos era colocada sempre em função da obrigatoriedade. A exigência se prendia mais a uma determinação da direção da escola em concordância com os professores de Educação Física, do que propriamente uma necessidade para a execução da atividade. Os estagiários começaram a perceber que a autoridade emanava de um poder central - a direção da escola - e se estendia aos professores. Tentavam compreender como concretamente esta autoridade se objetivava e como era aceita no hori-

zonte do aluno. E isto se expressava na escola, não só na exigência do uniforme, mas, também, na chamada, na relação professor-aluno, na seleção de conteúdos, na condução das aulas e, principalmente, no processo de avaliação.

Aconteceram nas aulas de estágio, interferências e cobranças realizadas pelos próprios professores de Educação Física da escola. Em última análise, estes professores delegaram poder aos estagiários, apenas, no que se referia aos "aspectos didáticos". Na verdade, os "aspectos burocráticos" da aula, continuaram, ainda, sob o controle dos mesmos.

O controle do uniforme, frequência e avaliação, continuou durante todo o semestre letivo. Os alunos eram ameaçados de levar falta caso não apresentassem o uniforme, esclarecendo-se que "... foi um esquema que foi montado (...) e que a direção fica cobrando ...".

Guimarães (1988) observa que a "uniformização" homogeneiza comportamentos para que as diferenças se destaquem do padrão instituído e possibilitem a quem controla a mediação dos "desvios". Sendo assim, a escola, ao tratar todos os alunos da mesma maneira na aplicação de sanções, consegue detectar aquele que contesta, surgindo daí aquele que se contrapõe ao modelo de "bom aluno". Por sua vez, a manutenção da uniformidade vai depender da existência de comportamentos desviantes. O aluno que não cumpre com o "instituído" é tomado pela escola como parâmetro de comportamentos indesejáveis, criando no mesmo o sentido de culpa.

É através do estabelecimento de notas, frequência e uniformização que a escola exerce sobre os alunos uma vigilância que classifica e pune, predominando o sistema de gratificação - sanção. (Guimarães, 1988) Assim, a aceitação e o cumprimento de normas por parte dos alunos passam a se constituir numa peça básica para a hierarquização e manutenção da ordem social vigente na escola.

É importante ressaltar que mesmo quando alguns alunos não participavam da aula porque não haviam trazido o "uniforme" de Educação Física, ficavam ao lado da quadra jogando o tempo todo algum tipo de esporte. Quer dizer, só poderiam jogar sem uniforme fora do "local padronizado", destinado a aula de Educação Física.

Dos estagiários era solicitado, a cada semestre, a emissão de um conceito aos alunos. Os mesmos se negaram a apenas dar conceitos e se propuseram a discutir com os alunos a questão da "avaliação". Perguntavam aos alunos o que pensavam da auto-avaliação. Alguns deles disseram que os estagiários é que deveriam saber que nota dar a eles porque "... vocês é que são professores (...) vocês tem que fazer avaliação da gente". Por outro lado, ao perguntarem para cada um deles como proceder na avaliação, alguns salientaram que deveria ser realizada pelo professor juntamente com os alunos. Ao questionarem o que deveriam observar para dar a nota, eles responderam "... a participação...". Para eles, participar significava "... fazer a aula, discutir, dar opiniões para melhorar a aula, trazer o uniforme e não bagunçar a aula".

Os critérios de avaliação, aparentemente neutros, na verdade estão vinculados ao modelo de sociedade a quem servem. Se tem praticado normalmente na escola uma avaliação que está muito mais preocupada em "quantificar" do que em "qualificar". Esse julgamento serve unicamente para classificar o aluno com base somente nos valores do professor.

4.2.8. O aspecto co-educativo nas aulas de educação física

Inicialmente se faz necessário destacar que normalmente as aulas de Educação Física de 5ª série em diante, nas escolas, funcionam com turmas em separado por sexo. É a partir desta série que os esportes, com regras oficiais, começam a ser utilizados de forma mais especializada, objetivando o rendimento esportivo.

Praticamente, nenhuma disciplina escolar manteve-se, por tanto tempo, tão rigidamente ligada à separação de sexos como a Educação Física. Brodtmann (1985) diz que moças e rapazes deveriam ser capacitados, nas aulas de Educação Física, a praticarem esportes juntos, independentes das diferenças que existem entre eles, para que este seja sentido por todos como uma experiência positiva. Para este autor, com esta integração dos sexos na prática esportiva ocorre um enriquecimento substancial das possibilidades de vivências esportivas.

Nas aulas ministradas pelos estagiários, a resistência em trabalhar de forma conjunta - "rapazes e meninas" - por parte dos alunos, foi bastante grande. Na verdade, a separação por se-

xo, além de ser uma questão "social", é também, uma questão "moral". Alguns educadores abordando o aspecto moral do problema (valorativo), oferecem um conjunto de justificativas médicas e fisiológicas de explicações científicas (supostamente neutras). Neste contexto, a ciência, dita universal, mostra que a co-educação (especialmente para a Educação Física) é anti-natural para as mulheres. Conforme Rui Barbosa (apud Chauí, 1990, p. 118) não há discriminação contra as mulheres. O que há é a proteção da honra feminina, através da proteção da sua saúde, pois na escola mixta a mulher será obrigada a acompanhar o ritmo acelerado dos homens e que não é o ritmo dela, o que trará "... danos certos e prejuízos irreparáveis para o futuro seu e de seus filhos". Na verdade, sua preocupação não era com a mulher em si, mas com a futura mãe, pois a maternidade é que define a natureza da mulher e a relação de produção.

Os estagiários ao discutirem com os alunos as questões referentes a esta problemática nas aulas de Educação Física, perceberam que esta separação não ocorria somente nesta disciplina. Perguntaram, então, aos alunos se fora da escola as pessoas não conviviam com outras de ambos os sexos. Sobre este aspecto percebeu-se que os mesmos apresentavam níveis de percepção diferenciados, uns achando que a aula deveria ser com separação de sexo e outros acreditavam que era importante fazerem a aula de forma conjunta porque "... as pessoas ao saírem da escola, terão que trabalhar em locais onde existem homens e mulheres e isto não pode ser dividido".

Alguns alunos que eram contrários a aulas co-educativas solicitavam que o estagiário ministrasse aula para os rapazes e a estagiária para as meninas. "Daí, divide a quadra e fica mais fácil. É só fazer uma votação".

O tema da "co-educação" foi bastante problematizado durante o desenvolvimento das aulas e, para isto, os estagiários utilizaram-se de vários jogos, onde as meninas deveriam ter contato físico com os rapazes, propiciando, com o passar do tempo, uma maior aceitação desta proposta.

Uma das meninas salienta que "... não dá para jogar com os rapazes porque na parte de esportes eles jogam melhor que nós". Explica, ainda, a aluna que isto ocorre porque o professor que leciona para eles "treina" mais que o outro que leciona para elas.

Mas, no decorrer das aulas de Educação Física, os próprios alunos já não solicitavam mais a separação de sexo, dividindo-se em grupos por iniciativa própria para os jogos sem que houvesse a interferência dos estagiários. Uma das alunas fez a observação de que "... este tipo de aula (que não tinha como tema o esporte) dá para fazer junto com os rapazes, mas, quando é esporte não dá...".

Percebe-se, portanto, no dizer da aluna que a dificuldade não está no relacionamento dos alunos, mas, principalmente, no tipo de atividade - o esporte de rendimento - que não permite pela utilização de seus códigos e regras pré-estabelecidos que isto ocorra.

4.2.9. Educação física em sala de aula: alternativas para dia de chuva.

Nos dias de chuva, os estagiários utilizaram para problematizar algumas contradições ocorridas fora da sala nas aulas de Educação Física.

Quando questionaram aos alunos como fariam para jogar alguns esportes, caso não possuíssem o local padronizado para esta prática, eles mostraram que existem várias opções além daquela que é preconizada pelo esporte de rendimento. Desta forma, as situações de ensino não se prendiam apenas na reprodução da imagem esportiva, mas em "... desenvolver uma perspectiva multi-dimensional para as ações esportivas, onde o se-movimentar das crianças na Educação Física pudesse ter uma função mais ampla e corresponder simultaneamente em atualidade e relevância para o aluno" (Kunz, 1991, p. 51). O autor, ainda, pergunta o motivo pelo qual não se extraem dos alunos, temáticas que possam ser problematizadas na prática pedagógica da Educação Física.

Quando os estagiários solicitaram aos alunos como fariam para dividir as turmas para praticar um jogo, eles no mesmo instante sugeriram que o "professor escolhesse alguns" e estes deveriam escolher os outros. Diziam que isto "... sempre acontece nas nossas aulas. Aqui eles fazem isto (...) os professores". Os estagiários, procuraram problematizar esta questão, perguntando aos mesmos: "Quem vocês acham que eles iriam escolher?" Salientaram que "escolheriam aqueles que jogam melhor, primeiro". Naquele momento, os estagiários aproveitaram para discutir

com os alunos a discriminação daqueles alunos considerados "fracos" que são aceitos pelos considerados "fortes" e "normais", no máximo, para executarem um papel inferior no jogo.

Quando os estagiários perguntaram aos alunos da importância do diálogo, eles disseram que era importante porque só assim eles poderiam se entender "... podendo aceitar a opinião de um lado e de outro". Acreditavam que a dialogicidade nas aulas de Educação Física era "... importante, porque os alunos aprendem melhor o que os professores ensinam e também é importante pra resolver os nossos problemas".

Em relação aos problemas que ocorrem nas aulas de Educação Física diziam que deveriam ser solucionados por eles juntamente com o professor, "... discutindo e comentando o problema". Desta forma, os alunos deixaram claro que não desejavam apenas "bagunçar" nas aulas, como pensavam os professores. Eles queriam ser considerados, não apenas quando cumpriam as ordens estabelecidas pela instituição escolar, mas, na verdade, queriam, também, ser ouvidos, atendidos em suas reivindicações pelo diálogo.

Freire (1983) observa que é preciso aproveitar os dados da experiência dos alunos e organizar, a partir disso, uma rede de possibilidades onde educadores e educandos cultivem um espaço comum onde cada um tenha o direito de dizer a palavra.

4.2.10. As aulas de educação física e a padronização das instalações.

As aulas de Educação Física/Esportes, normalmente são desenvolvidas em locais padronizados, estabelecidos pelo esporte de rendimento, confirmando a intencionalidade dos professores desta área a reduzirem sua ação pedagógica a processos de treinamento de destrezas técnicas, levando à medida e à comparação de rendimento. Kunz (1991) salienta que com isto, inúmeras outras possibilidades de movimentos e jogos não são praticados pelas limitações impostas pelas estruturas do espaço esportivo pré-estabelecido. Sendo assim, uma grande parcela de crianças consideradas "fracas" no rendimento esportivo são levadas ao fracasso. O autor constata, ainda, que a maioria dos professores desta área, não se encontra em condições de viabilizar uma Educação Física que não se utilize de tais instalações normativas, em função de ter tido uma formação exclusivamente tecnicista. Foi internalizado, portanto, pelos estagiários que só seria possível desenvolver sua ação pedagógica em locais padronizados. Mas, no decorrer das suas aulas, propuseram a mudança de local, percebendo-se, com isto, que também podia-se beneficiar com esta atitude os alunos "fracos" no esporte, oferecendo aos mesmos uma maior liberdade de ação, como transparece em suas próprias falas. O local utilizado foi um espaço gramado e grande fora da instituição escolar, onde os alunos diziam ser "... melhor, mais espaçoso e tem mais ar puro". Percebeu-se que gostaram tanto das aulas desenvolvidas neste local que sugeriram ficar mais tempo,

justificando que não teriam mais aula naquele dia.

Quando as aulas aconteciam fora da escola - neste local que comentamos anteriormente - a maioria dos alunos participava com mais entusiasmo. A saída do "local formal do esporte" na escola, - a quadra - oportunizou uma variedade de possibilidades de movimentos que não aconteceram no interior da mesma. A criatividade aflorou e os movimentos modificaram-se.

Além das aulas que foram desenvolvidas neste local, utilizou-se, também, as instalações do Centro de Desportos da UFSC, onde foram desenvolvidas "tematizações de saltar" com materiais que os mesmos não conheciam, tais como: cama elástica, colchões, plintos, trampolim, trave, paralelas, cordas, etc. Eles gostaram muito deste tipo de experiência e solicitaram que se repetisse. A aula foi filmada e assistida pelos alunos. Nesta aula observou-se que em momento algum houve a preocupação dos alunos em separar-se por sexo. Todos participaram da aula de forma cooperativa, apresentando movimentos diversificados e criativos diferentes dos padrões adotados pela Educação Física.

4.2.11. O problema disciplinar e a tentativa de um aula tradicional.

Os estagiários decidiram preparar uma aula de forma tradicional com a intenção de resolver alguns problemas de disciplina,³² em uma das turmas. Ao final da aula fizeram os seguintes questionamentos aos alunos: "Vocês notaram diferença das outras aulas para as aulas de hoje? O que mudou?" Os alunos responderam que nas outras aulas "... a gente criava junto com vocês, dava opinião e hoje, não".

Os estagiários salientaram aos alunos que prepararam uma aula, onde decidiram tudo o que eles deveriam fazer. E perguntaram aos mesmos: "... Será que isto é certo? é tratar vocês como seres humanos? Será que vocês não querem dar opiniões, não tem contribuições para dar? Será que é somente a vontade do professor que deve prevalecer?" Explicaram, ainda, os estagiários, "... que a Educação Física não é só se movimentar (...) nós temos que pensar sobre o que estamos fazendo".

Os estagiários diziam que pretendiam com esta proposta pedagógica, trabalhar em grupo, onde houvesse a participação de todos. "Vocês não estão acostumados a fazer isto na Educação Física, não é? Nós, também (...) a gente na Universidade, também, não era acostumado (...) tem certas coisas que a gente tem que se habituar a fazer."

32. Disciplina aqui entendida como conquista de um ponto de equilíbrio que se constrói com esforço e competência.

Um dos estagiários lembrou os alunos que, no dia de chuva em que trabalharam com mímica na sala de aula, "... eu fiz o robô que fazia tudo o que era mandado. E, vocês fizeram isto hoje, quando executaram tudo direitinho o que pedimos, sem questionar (...) sem pensar naquilo que executaram."

Ao questionarem os alunos quanto ao problema da modificação do tipo de aula eles disseram que "... assim tá muito mau (...) a gente teve até que dar duas voltas na quadra, (...) fizemos muitos exercícios um atrás do outro e quase não tivemos chance de opinar sobre a aula".

Nesta aula, os estagiários se utilizaram, também, de um jogo de Basquetebol, onde marcaram todas as infrações, conforme as regras oficiais desta modalidade, parando o jogo constantemente. O objetivo desta aula, foi proporcionar aos alunos uma reflexão sobre este tipo de aula, fazendo um paralelo com as aulas anteriores, onde os alunos contribuíram de forma dialógica na elaboração da aula. Na verdade, os estagiários tentaram ministrar uma aula dentro de uma concepção tradicional, mas o que conseguiram foi apenas tratar o "conteúdo" desta maneira, porque eles mesmos tiveram dificuldade de voltar a trabalhar dentro de uma proposta que não mais acreditavam.

Por outro lado os alunos, ao executarem as atividades, conversavam muito entre si, riam da situação de aula que estavam vivenciando, achando-a diferente, descaracterizando totalmente a proposta de uma aula tradicional e autoritária.

4.2.12. O conselho de classe da escola

Antes do início do conselho de classe um dos professores de Educação Física da escola entrou em contato com os estagiários, explicando que havia modificado o conceito de alguns alunos (conceito este emitidos pelos estagiários), aumentando alguns e diminuindo outros. Os estagiários ficaram bastante incomodados com esta atitude, pois ao agir desta forma o referido professor, demonstrou que todo o poder decisório ainda se concentrava em suas mãos. Esclareceu ainda o professor que não poderia "... dar uma nota boa para alguém que nem sabe onde fica a linha lateral de Basquetebol".

Logo após o conselho de classe, percebeu-se que o mesmo havia atribuído nota acima de sete, justamente àqueles alunos que eram líderes da turma e que tentavam o tempo todo desestabilizar as aulas dos estagiários. Desta forma, o referido professor conseguia mesmo sem dar aula para o grupo masculino, mantê-lo sob seu controle, utilizando-se para isto de "coerção" por meio de frequência e de notas, que continuavam em seu poder.

O conselho de classe teve início sem que ao menos o grupo de estágio fosse apresentado aos professores da escola.

Um dos professores tomou a palavra dizendo que os pais estavam reclamando duramente das notas de seus filhos, esclarecendo que era preciso se utilizar de um trabalho de acompanhamento, porque os alunos "... não fazem nada direito".

Percebeu-se que durante todo o conselho de classe os professores se referiam aos alunos com palavras depreciativas,

tais como: xaropes, malandros, inseguros, desinteressados, mal-criados, devagar, etc. Estas expressões não deixam de ser uma forma de controle de comportamento, separando os "bons" alunos dos "maus". Os comentários se restringiam apenas a "questões comportamentais" dos alunos, não havendo a preocupação em pensar o que fazer para ajudá-los no sentido de uma maior aquisição de conhecimentos. Salientavam, ainda que os alunos, em vez de fazerem os trabalhos que solicitavam, posicionavam-se frente à sala de aula para "... fazer palhaçada (...) ganharam zero". Agindo desta forma, a penalidade aplicada pelos professores era quantificada de modo a associar, notas a mais, com "bom comportamento" e, a menos, com "mau comportamento".

Guimarães (1988) observa que este tipo de punição, rebaixa e degrada, produzindo no aluno o medo de fazer para não correr o risco de ser punido ou criticado. E, aos poucos, ele se torna incapaz de pensar e comunicar-se.

Uma das professoras que participou do referido conselho, vinculava o tempo todo as questões de conduta a "... problemas psicológicos" - encarados por ela como naturais - isentando assim, tanto o professor como a escola, do fracasso escolar dos alunos.

Notou-se que apenas uma das professoras (Educação Artística), tomava partido dos alunos, preocupando-se com as questões referentes ao autoritarismo utilizado por muitos professores. Percebeu-se que esta disciplina, assim como também, religião e Educação Física, são marginalizadas pela própria escola, talvez porque "o que dá prazer, não dá conhecimento". Marcellino

(1989) explica que o lúdico vem sendo negado na escola, exatamente por suas características, em nome da produtividade da sociedade industrial. A escola acredita que o lúdico traz em si elementos que perturbam a ordem, levando a atitudes de indisciplina. Portanto, na escola o lúdico e a seriedade são colocados em campos opostos. Sendo assim, quando não existe prazer, necessita-se da utilização de coerção.

Uma coisa que chamou a atenção dos estagiários durante o conselho, foi uma folha pregada na parede da sala onde estava sendo realizado o Conselho com o nome dos alunos de acordo com o lugar que deveriam sentar-se - "o espelho". É através deste tipo de mecanismo, que a instituição escolar consegue localizar, controlar e classificar os alunos. Fazendo isto, os distribui pelos espaços disponíveis de acordo com uma série de distinções: temperamento, condição econômica, raça, comportamento, etc.

Uma das professoras mais autoritárias da escola sugere que aqueles alunos considerados indisciplinados, sejam expulsos da escola, pois, acredita que "... é perder tempo com eles (...)" o que está precisando é alguém sair (...) eles estão nos testando."

Guimarães (1988) acredita que a escola se utiliza de punições para que o aluno valorize a hierarquia, provando com isto que há um poder central nesta instituição do qual ele não participa, mas que deve respeitar.

No segundo conselho de classe os professores explicaram ao grupo de estágio que não haveria discussão sobre as dificuldades dos alunos pois já estava no final do semestre e enten-

diam que agora "... não adianta mais, o interesse mesmo é a nota". A preocupação, então, de quem estava coordenando o conselho era de dizer se o aluno "ficou" ou "não", ou seja, aqueles que ficaram em recuperação e aqueles que não ficaram.

Notou-se, também, nas discussões que ocorreram durante o conselho, a discriminação de alguns professores quanto aos alunos mais carentes.

Os estagiários se surpreenderam com a participação neste conselho, pois, na verdade, só naquele momento, puderam confirmar o quanto a escola é reprodutora dos valores da classe dominante, menosprezando o saber do aluno, trabalhando de forma "bancária" pelo depósito de conteúdos. Perceberam a grande confusão em que estão inseridos os professores quando se trata de compreender a educação.

4.3. Avaliação do estágio

4.3.1. Dificuldades e competências dos estagiários

Os estagiários encontraram enormes dificuldades de início, no trabalho, principalmente por falta de referencial teórico. Eles mesmos afirmaram que se sentiam "... inseguros e despreparados" para desenvolver este tipo de experiência pedagógica, não sabendo como fazer para aprofundar com os alunos os temas problematizados. Enfrentaram uma grande resistência por parte dos alunos que, de início, não aceitaram trabalhar dialo-

gicamente e através de um processo co-educativo, insistindo nas atividades padronizadas.

Durante algumas aulas surgiram discussões bastante acirradas entre os alunos e alguns estagiários não sabiam como agir por falta de experiência no magistério.

Nas primeiras aulas, as duplas de estágio esperavam muito um pelo outro para decidir como agir. Então, eles mesmo sugeriram que cada um deles se responsabilizaria pela condução das aulas a cada dia.

Tinham muitas dúvidas quanto a tematizar outros conteúdos que iam além do esporte. Não sabiam como fazê-lo. Diziam que esta dificuldade se dava porque, durante todo o seu curso de formação, este tipo de conhecimento jamais havia sido abordado. Assuntos, que se referiam, por exemplo, aos estereótipos sexuais, às relações de saber e poder, ao esporte e à indústria cultural, ao papel do atleta e do estudante na escola, ao papel das federações esportivas e a quem elas servem, entre outros nunca surgiram como foco de debate.

Uma das maiores dificuldades que enfrentou-se foi quanto a como proceder para realizar a "investigação temática" já que não fazíamos parte da realidade dos alunos. Leu-se textos, discutiu-se muito, mas, na verdade, o que se conseguiu através da observação/interpretação das ações e falas dos alunos, foi reduzir alguns "temas" que seriam tratados dentro dos conteúdos da Educação Física. Tanto foi difícil, que algumas vezes, os estagiários confundiram o fazer a investigação com perguntar aos alunos o que desejavam fazer, caindo no espontaneísmo

ou na aula totalmente diretiva, sem nenhuma problematização.

Uma questão importante a ser relatada sobre um dos estagiários - que havia vivenciado uma educação bastante autoritária por parte de sua família - no início do estágio foi que toda vez que sua autoridade era colocada em jogo, perdia o controle da situação mostrando-se muito inseguro perante os alunos. Pouco a pouco, foi superando este problema. No início do semestre via o aluno como "baderneiro" e com o passar do tempo, passou a percebê-lo como aquele que "... quer mostrar a sua força perante nós, testando-nos em todos os momentos."

Por outro lado, ocorreram, também, problemas quanto ao trabalho conjunto das duplas, quando, às vezes, um dos estagiários tomava conta das discussões, não oportunizando que o outro interferisse. Discutindo esta questão, eles mesmos acreditavam que isto estava ocorrendo porque os mesmos haviam sido, por muito tempo, "silenciados" durante a sua formação escolar e quando descobriram que tinham muita contribuição a dar, acabavam abafando o companheiro e os próprios alunos. Isto foi com o tempo superado.

Um outro estagiário, no início das aulas, utilizou-se de "termos técnicos" para explicar os conteúdos aos alunos, sem perceber o nível de compreensão da turma.

Mas, na verdade, a maior preocupação dos estagiários se prendia a "promoção de mudanças na Educação Física", e, sendo assim, em momento algum transpareceu o medo da avaliação do estágio. Por isso mesmo, não estavam preocupados com o preenchimento do tempo de aula com "qualquer tipo de atividade", como

comumente ocorre com outras experiências deste tipo. O que pretendiam era vivenciar um ensino de Educação Física, trabalhando com "temáticas que fossem significativas" para o aluno e que, por isto mesmo, tivesse a ver com o seu mundo de vida e de movimentos.

Acredita-se que conseguiram de forma bastante competente, ocupar os "espaços vazios e possíveis", no pequeno tempo em que trabalharam nesta instituição escolar. Sendo assim, os estagiários iniciaram um trabalho dentro de uma perspectiva de uma pedagogia dialógico-problematizadora, fazendo com que os alunos refletissem sobre questões que lhes eram impostas, contribuindo assim, para a melhoria do seu nível de consciência. O que se notou, portanto, foi que os estagiários, com todas as suas limitações e dificuldades, conseguiram implementar uma "prática pedagógica não autoritária", permitindo, assim, um pensar e agir mais autêntico tanto para os alunos, quanto para eles mesmos.

Observou-se, também, que até mesmo aqueles alunos da escola que não faziam parte das turmas investigadas se aproximavam muito dos mesmos, solicitando auxílio para organização de algumas atividades, assim como uma gincana que desejavam desenvolver durante a semana da criança. É importante salientar que foi apenas no momento em que os estagiários realizaram a referida gincana, envolvendo toda a escola, que foram valorizados pela própria administração da escola. Somente naquele momento eles haviam contribuído para "pôr em evidência o nome da escola" perante o Secretário Municipal da Prefeitura que se encontrava no

local no dia do evento.

Acredita-se, portanto, que acima de tudo, valeu esta experiência de estágio realizada pelos acadêmicos do Curso de Formação em Educação Física, pelo desenvolvimento de uma "competência comunicativa - reflexiva" que os mesmos adquiriram, possibilitados por esta concepção de ensino.

4.3.2. Possibilidades e limites de uma proposta pedagógica libertadora com relação ao todo da organização escolar.

O que se buscou com esta proposta foi a experimentação de um novo caminho que se faz premente na Educação Física. Para isto foi preciso que se ocupasse os "espaços vazios" que existiam na escola efetivado pela prática pedagógica no ensino da Educação Física, nos conselhos de classe, em atividades extra-classe e em conversas informais com alunos e professores.

Freire (1979) acredita que é tarefa dos educadores encontrarem os "espaços vazios" no processo de transformação, pois são eles que nos remetem às possibilidades históricas.

Constatou-se que é possível implementar este tipo de proposta pedagógica na escola, mas, para isto é necessário que se faça inicialmente uma experiência de "ensino-pesquisa" que se caracterize por uma investigação dos "temas geradores" de algumas turmas para que se possa adquirir uma certa segurança. Só após esta experiência, acredita-se que será possível pensar uma

"proposta interdisciplinar"³³ na escola como um todo, voltada para um mesmo projeto social.

Na especificidade da Educação Física, é possível, também encontrar este "espaço vazio", utilizando-se para isto da cultura de movimento dos alunos, possibilitando, assim, uma resistência às culturas dominantes hegemônicas.

Sendo assim, acredita-se que a utilização de uma concepção dialógico-problematizadora, como a aqui proposta, vai depender do "grau de abertura que a instituição escolar oferecer e da vontade política dos educadores que nela trabalham". Quem vai dar uma maior parcela de contribuição, nesta perspectiva, são os educandos, e, por isso mesmo, os estagiários sugerem que este tipo de prática pedagógica tenha seu início nas primeiras séries de escolarização.

Com este trabalho, ficou evidente que a escola tende a conservar as suas estruturas burocráticas, procurando mecanismos de defesa, recusando, assim, a novidade e a crítica, pois tudo isto põe em perigo a sua organização. Portanto, é ingênuo por parte do educador, pensar em solicitar à classe dirigente que ponha em prática uma proposta libertadora que poderá atuar contra ela. O que o educador precisa, na verdade, é utilizar-se de meios para "romper com as amarras impostas pelas normas burocráticas" da escola, desvelando assim a realidade ocultada. Isto significa dizer que ele vai ter que correr riscos e assumir com-

33. Interdisciplinar, entendido como uma busca cooperativa de todos professores da escola pela verdade (Habermas, 1989)

promissos, e por isto mesmo ele será o mais visado na instituição (Freire 1979).

Percebeu-se, com esta investigação empírica que os próprios alunos muitas vezes rejeitam este tipo de proposta pedagógica, porque estão bastante acostumados a receber tudo pronto por parte do educador. Neste sentido, o educador precisa estar consciente dos "limites" da educação, preocupando-se em efetivar as mudanças que são possíveis em cada momento histórico.

4.3.3. Avaliação do estágio na perspectiva dos acadêmicos

Uma das estagiárias salienta que quando surgiu a hipótese de fazer um estágio, utilizando-se como base a concepção educacional freiriana, sentiu que seria uma oportunidade de aprofundar-se mais nesta proposta, como também "... uma quebra com o sistema tradicional de estágio a que tínhamos até certo tempo que nos submeter".

Esta acadêmica demorou, inclusive, para decidir-se, porque entendia que seria um grande desafio para ela, já que "... seria algo a construir, sem parâmetros, nem receitas a seguir, e portanto, o receio e até certo ponto, o medo, vinha como consequência do novo."

De início os estagiários se mostraram um pouco confusos e indecisos, sem saber "como fazer". Explicavam que sentiram, naquele momento, claramente a bagagem tradicional e tecnicista que traziam do seu curso de formação e de suas vivências anteriores "... não sei se isto foi um empecilho, porque de re-

penete, a vontade de mudar, após ter tomado consciência da minha própria situação, se tornou maior ainda. E com o tempo, fui percebendo que a barreira que queríamos quebrar nos alunos, era a mesma que queríamos quebrar em nós mesmos."

Os estagiários, ao se manifestarem sobre o primeiro contato com os alunos, esclareceram que, para que pudessem conhecê-los melhor, foi preciso que observassem e interpretassem as suas falas e movimentos no seu contexto escolar. Explicaram que logo de início a proposta de uma Educação Física co-educativa, causou uma certa rejeição por parte dos próprios alunos "... pois era uma situação nova para eles, vinham de experiências anteriores que acentuavam essa divisão por sexo." Disseram, também, que por muito tempo, os alunos persistiram nesta divisão e "... isso tornou nosso trabalho mais difícil, porém, justificava o fato de que tínhamos que insistir na problematização dessa questão para que eles viessem a entender realmente a importância dessa convivência em comum e os reflexos disso em suas vidas". Outro fator que perceberam de muita significação ao entrar em contato com os alunos, foi que havia uma internalização muito grande por parte dos mesmos quanto ao esporte de rendimento, "... fator este que em parte, foi proveniente do trabalho anteriormente realizado pelos outros professores de Educação Física da escola, que se utilizavam do desporto não como meio, mas como fim das aulas de Educação Física". Esclareceram, ainda, que "... não que se tenha eliminado o esporte das aulas de Educação Física, mas sim, o que se propõe é recriá-lo através de tematizações."

Avaliando a proposta pedagógica desenvolvida com os alunos do primeiro grau, esclareceram que a insegurança maior que sentiam era no sentido de que os alunos não entendessem aquilo que eles pretendiam. "Então, desde o início, tentei mostrar-lhes importância do diálogo entre professor e aluno e também como era fundamental a participação deles na organização da aula". Perceberam que, com o passar do tempo, alguns alunos, pareciam começar a entender a proposta, participando como construtores da sua própria ação pedagógica. Disseram que isto se evidenciou através de "... suas falas e de sua maneira de agir".

Citaram como exemplo que, durante as aulas, os alunos mais interessados solicitavam aos outros que não perturbassem para que pudessem discutir as questões levantadas. Por outro lado, confessaram: "... que passamos por maus bocados, por falta de experiência mas as pequenas mudanças ocorreram neste tempo curto (...) para mim é muito, pois trabalhamos contra toda a estrutura já estabelecida."

Outra dificuldade que ocorreu na especificidade do ensino da Educação Física foi quando os estagiários se perguntaram até onde deveriam dar liberdade para os alunos, sem que se tornassem espontaneístas. Diziam que os alunos "...começam a confundir liberdade que nós dávamos, com bagunça." Mas, ao mesmo tempo, acrescentavam, também, que isto não os preocupou muito porque aconteceu no final do ano letivo e que no seu ponto de vista "... eles já estavam praticamente rodados em quase todas as matérias." Pelo depoimento fornecido pelos estagiários, trabalhar com uma perspectiva dialógica-problematizadora foi algo

novo e de muita expectativa. No início assustaram-se, mas com o decorrer das aulas constataram que a proposta não era trazer tudo pronto, mas sim "... que é conjuntamente - entre alunos e professores - que o processo se dá, numa troca de saberes.

Os estagiários manifestaram-se dizendo que esta proposta pedagógica proporcionou uma aproximação muito grande com os alunos, desenvolvendo parte do "... agir e pensar de cada um deles e, partindo de suas vivências e realidade, buscamos conjuntamente um crescimento maior."

Acreditavam que as dificuldades que realmente ocorreram, se deviam, principalmente "... tanto pelas limitações pessoais, como dificuldades no próprio processo de ensino. O equilíbrio necessário nem sempre existiu, quando tentamos romper com o velho, com o tradicional e mexemos nas estruturas rígidas do sistema, muitas pessoas se sentiam ameaçadas, tentando dificultar o processo. Sendo assim, o processo está sujeito a seguir e voltar constantemente."

Mesmo com o surgimento de muitas dificuldades numa primeira experiência desta natureza, acredita-se que os estagiários conseguiram efetivar um bom trabalho, aparecendo alguns avanços significativos, assim como eles mesmos salientaram: "... em se tratando de educação, sempre vale a pena tentar batalhar por uma educação mais humana, onde se busque a autonomia, o crescimento crítico dos educandos. É muito gratificante sempre crescermos juntos a cada dia nos renovamos e renovamos o processo".

Um dos estagiários justifica que, para ele "... foi o começo, para que de agora em diante, eu busque cada vez mais um maior aprofundamento e atuação nesta linha educacional."

Salienta, ainda, que quando as transformações foram ocorrendo na sua prática pedagógica, esta, também, começou a acontecer na sua vida particular, justificando o pensamento de Freire (1979) quando diz que, ao educador lutar para a transformação da sua prática pedagógica no sentido libertador, ao mesmo tempo ele também se transforma.

CONSIDERAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Um trabalho desta natureza não comporta conclusões, pois, no decorrer do mesmo, já incluem-se muitas reflexões e questionamentos. De qualquer forma, foi possível identificar, no decorrer da pesquisa aspectos já referidos nas sínteses, idéias e indagações que permanecem em aberto, além de algumas considerações. É preciso, também, salientar que nossas idéias, por mais limitadas que sejam, exprimem a possibilidade de atingir determinada verdade num dado momento.

Desta forma, acredita-se que o importante é que nos mantenhamos abertos, ocupando os "espaços vazios e possíveis" no contexto da natureza e da cultura.

Em primeira lugar, é necessário ponderar sobre um dos limites deste estudo que se refere ao número de acadêmicos que percorreram os caminhos da teoria freiriana.

Optou-se por este número reduzido para poder viabilizar um tipo de estágio sério, com um acompanhamento total durante todo o seu desenvolvimento, incluindo-se aí observação e análise das aulas, relatórios, estudos sobre os pressupostos utilizados, entre outros. Mas, no decorrer do mesmo percebeu-se que a forma com que os estágios vêm sendo estruturados e a sua disposição na grande curricular dos cursos de formação, constituíram-

se em fatores limitadores de um verdadeiro trabalho libertador. Ou seja, o tempo que os acadêmicos dispunham para o desenvolvimento do referido trabalho era bastante reduzido, já que estavam envolvidos com outro estágio (2º grau) e disciplinas do curso, tornando difícil uma maior dedicação aos estudos sobre os pressupostos freirianos, assim como também, uma efetiva participação no contexto da escola onde atuavam como estagiários.

Os estágios que normalmente acontecem nos cursos de formação são mal organizados, sem o acompanhamento de qualidade, seja por parte dos professores destes cursos ou pelos professores supervisores vinculados às escolas em que as mesmas vão atuar. Sendo assim, estes estágios são mantidos como exigência formal para suprir as necessidades extensionistas de um currículo que separa ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto a prática se restringe a aplicação da teoria de forma fragmentada não considerando a compreensão da realidade. Ou seja, toda prática - como fonte de conhecimento - deve estar fundamentada numa elaboração teórica relacionada com a formação acadêmica realizando assim o confronto da teoria com a realidade histórica.

Portanto, experiências como a que se realizou não podem dispensar a liberdade acadêmica para que seja coerente com o desafio de um projeto utópico emancipatório. Neste sentido, é preciso considerar a alternativa de um tipo de estágio que aposite num processo de conhecimento que acontece "junto com os alunos" ao mesmo tempo que apreende-se a sua cultura.

Através deste estudo, percebeu-se a dificuldade da união intrínseca em termos de ensino, pesquisa e extensão com o

currículo do curso de Formação em Educação Física, por questões de tempo disponível por parte dos acadêmicos e, principalmente, pelos vícios históricos que separam estes três componentes na prática pedagógica. Praticamente inexistente na mesma a preocupação em reelaborar o trabalho de pesquisa como instrumentação científica.

Os estágios em Educação Física têm se caracterizado pela utilização de atividades padronizadas - registradas nos planos de aula obrigatórios - de acordo com o que já foi pré-estabelecido pelo professor da escola, sem que haja um verdadeiro compromisso com os resultados deste processo.

O que se pode perceber através deste estudo é que um estágio realizado dentro das condições que se trabalhou necessitaria de um maior tempo e conhecimento dos pressupostos utilizados por parte dos estagiários, assim, como também, sobre as "situações limites" do grupo pesquisado no sentido de melhor apreender a sua realidade.

Entendendo o estágio desta forma, o processo de conhecimento que acontece durante o mesmo não pode reduzir-se a relação do sujeito com o objeto a conhecer. É preciso que haja a relação comunicativa entre os indivíduos que querem conhecer. Neste contexto não é possível compreender o pensamento fora da estrutura dialógico-comunicativa. Só haverá compreensão em torno do objeto de conhecimento quando este tiver o mesmo significado para os indivíduos que se comunicam. Mesmo tendo claro alguns fatores limitantes, buscou-se, constantemente, uma prática contextualizada por uma teoria que apoia-se no ensino, pesquisa e

extensão como "fonte de conhecimento e de mudança". Nesta tentativa de ação enfrentou-se uma realidade que apresentava-se desafiante, levando o grupo de pesquisa a constantes questionamentos sobre a formação acadêmica e as reais possibilidades de mudança da prática pedagógica na Educação Física.

A medida que se propunha tematizar o conteúdo no ensino da Educação Física priorizava-se alguns pressupostos acerca do desenvolvimento cultural de um ser humano que se "movimenta, sente e reflete" sobre a sua vida cotidiana em relação com a sociedade. Pode-se dizer que isto constituiu-se num desafio que precisou reconstruir formas e conteúdos da atividade educadora que se enfrentava. Por isso mesmo, acredita-se que este estudo possa contribuir, de alguma forma, para outras experiências desta natureza e, principalmente, para mostrar que existe possibilidade de desenvolver uma proposta pedagógica fundamentada num referencial teórico muitas vezes já reconstruído em outras áreas de conhecimento e, ainda pouco explorado na especificidade da Educação Física. Dentro deste contexto, acredita-se que o pensamento de Paulo Freire - construído coerentemente à partir de várias experiências de prática pedagógica realizadas em diversos países - não poderá jamais ser considerado uma tese doutrinária a ser transformada em manual de ensino. O próprio autor salienta que ser fiel a sua proposta pedagógica é, antes de tudo, reinventá-la e com isto reinventar-se a si próprio como um processo a ser vivido e renovado constantemente. Por isso mesmo, repudia-se uma proposta extensionista. Acredita-se que só será possível um estágio sério quando houver por parte das disciplinas do currí-

culo do Curso de Formação em Educação Física uma preocupação em reelaborar na teoria o trabalho da prática pedagógica.

Optou-se, assim, por uma pedagogia libertadora - refletida nesta pesquisa - como parâmetro de referência para o ensino da Educação Física baseada numa educação dialógica que põe em questão a validade dos conteúdos comunicados de forma assistencialista.

É preciso salientar que durante o desenvolvimento deste estudo, acumulou-se uma quantidade excessiva de dados, priorizando-se alguns deles no corpo do trabalho, já que não foi possível por falta de tempo e espaço discutí-los na sua totalidade.

Sugere-se que outros estudos/experiências sejam realizados na especialidade da Educação Física, tendo como pressupostos referenciais teóricos já existentes em outras áreas, contribuindo, assim para um avanço nas questões referentes a pedagogia da Educação Física.

Torna-se necessário, pois, demolir um viés antigo de situar a prática pedagógica da Educação Física baseado em concepções autoritárias e dominadoras e compreendê-la como uma unidade contraditória que pode conduzir, pela dialogicidade e problematização, a uma inserção mais crítica na realidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES, Rubens Azevedo. O corpo e as palavra. In: BRUHNS, Heloisa (org.). Conversando sobre o corpo. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1989.
- ARAÚJO, Paulo F. de. Discurso de encerramento do ano letivo de 1934 na escola de educação física do exército. Revista de Educação Física. [s.l.], n. 18, p.10 , 1934.
- ARAÚJO, C. e ARAÚJO D. Reflexões sobre a pesquisa biomédica em educação física. In: OLIVEIRA, Vitor marinho (org.) Fundamentos pedagógicos educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- BETTI, Mauro. A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, 1988.
- BOLTANSKI, Luc. As classes sociais e o corpo. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia latino-americana: Freire e Düssel. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. In: Fundação de Esportes e turismo. Curitiba, n. 1, p. 2, 1989.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971. In: BETTI, Mauro. A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação Física e Desportos. [s.l.]: [s.n.], 1976.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Quem é Quem na pesquisa em educação física e desportos, [s.n.], 1983.
- BRUHNS, Heloisa T. A Dinâmica Lúdica. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Filosofia e História da Educação Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- CARDOSO, Luiz Carlos. Uma proposta de prática de ensino na formação do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Curso Pós-Graduação em Educação Física. Santa Maria, 1988.
- CARMO, Apolônio A. do. Educação Física: competência técnica e consciência política - em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CASTELLANI Fº, Lino. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. Esporte para todos: um discurso ideológico. São Paulo: IBRASA, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Repressão sexual - essa nossa (des) conhecida. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1990.

COSTA, Lamartine P. da. Teoria e prática do esporte comunitário e de massa. Rio de Janeiro: Palestra Edições, 1981.

_____. Educação física e esportes não formais. Rio de Janeiro: Ao Lino Técnico, 1988.

CUNHA, Joaquim M. da. Nos domínios da eugênia; cuidados necessário à conservação da saúde e melhoramento da raça. Revista de educação física. [s.l.], n. 26, p. 6-7, 1935.

CUNHA, Manoel Sérgio. Educação física, ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus, 1989.

DARTIGUES, André. O que é fenomenologia? Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípios científico e educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DIECKERT, Jürgen, KURZ, Dietrich e BRODTMANN, Dieter. Elementos e princípios da educação física: uma antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

DIECTCHEKENIAN, M^ã F. S. F. B. e MARTINS, Joel. Temas fundamentais da fenomenologia. São Paulo: Moraes, 1984.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (org.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. Tendências da pesquisa na Inglaterra, País de Gales e Brasil (1974-1984): um estudo comparativo (no prelo)

- FAUNDEZ, Antônio e FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FERRAZ, Arrisson de S. A educação física e a igreja. São Paulo: Tipografia do Q.G. da Força Pública, 1954.
- FERREIRA, Vera Lúcia N. Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação. São Paulo: IBRASA, 1987.
- FIGLIARELLI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para quê. 2 ed. Uberlândia. U.F.U, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREIRE, Paulo. Extensão e comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. Educação e mudança. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 25 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ e GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (diálogos) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. V. 1.

_____ et allie. Vivendo e aprendendo: experiências do IOAC em educação popular, São Paulo: Brasiliense, s. d.

_____ e SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Entrevista com Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Educação e compromisso. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito, 7 ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo. Scipione, 1989.

_____. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.

GHIRALDELLI JR, Paulo, Educação física progressista. São Paulo: Loyola, 1989.

GILES, Thomas Ransom. História do existencialismo e da fenomenologia. São Paulo. E.P.U./EDUSP, 1983. V. 1.

GOUVÊA, Ruth. Recreação - escola e vida. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

GUARESCHI, Pedrinho A. Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1981.

GUIMARÃES, Áurea. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Papirus, 1988.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HILDEBRANDT, Reiner. O esporte como fenômeno social e a análise crítica do esporte. In: Kinesis; [s.l.], v. 4, n. 1, p. 45-58, jan/jul, 1988.

JAY, Martin. As idéias de Adorno. São Paulo: Cultrix, 1988.

JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KUNZ, Elenor. Abrangência e limitações da produção do conhecimento crítico para a educação física. Florianópolis [19--] mimeo.

_____. O esporte enquanto determinante da educação física. In: Contexto e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, n. 4, p. 15, jul./set., 1989.

_____. Educação física: ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LAPASSADE, Georges. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

- LIMA, Lauro de Oliveira. Para um projeto nacional de educação. Cadernos CEAS, Salvador, n. 79, p. 39-47, maio/junho, 1982.
- LÖWY, Michel. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCELLINO, Nelson C. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1987.
- _____. Lazer e Humanização. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. Problemática da educação física escolar - pedagogia para as séries iniciais. In: Revista Brasileira de ciências do Esporte. V. 11, n. 1, set, 1989. ,
- MARINHO, Inezil Penna. História geral da educação física. 2 ed. São Paulo: Brasil Editora, 1980.
- _____. Educação Física, recreação, jogos. São Paulo: Brasil Editora, 1981.
- MARQUES, Mário Osório. Pedagogia: a ciência do educador. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo... e mente? Campinas: Papirus, 1987.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer de. O lazer no planejamento urbano. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- MOCKER, Maria Cecília de Miranda. O curso de licenciamentura em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina: suas concepções de ensino e de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Curso de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade de Santa Maria, 1989.

- MORO, Roque L. Estudo crítico sobre o redimensionamento da recreação em educação física. In: Revista Comunidade Esportiva. Rio de Janeiro, n. 40, p. 2-7, nov./dez., 1986.
- MORAIS, Regis de. Sala de aula. que espaço é esse? 2 ed. Campinas: Papirus, 1986.
- MOREIRA, Wagner W. A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação), Campinas, 1990.
- NEUMANN, Laurício. Educação e comunicação alternativa. Petrópolis. Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Revisão Histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é educação física. 3 ed. São Paulo; Brasiliense, 1984.
- ORO, Ubirajara. Perspectivas da motricidade humana: um enfoque antropológico. Florianópolis. [19 --], mimeo.
- _____. Motricidade humana e esporte convencional. Questão para uma Antropologia da Cultura Física. Kinesis [s.l.] v. 2, n. 2, p. 161-174, jul./dez., 1986.
- _____. Concepções político-filosóficas da motricidade humana no esporte convencional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 10, n. 3, maio, 1989.
- PEY, Maria Oly. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo: Cortez, 1988.

PINTO, Álvaro Vieira. Consciência e realidade nacional. Rio de Janeiro: ministério da Educação e Cultura/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

_____. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1987.

QUIROGA, Ana Pampliega. Revisão histórica: a trajetória dos autores e suas obras. In: INSTITUTO PICHON-RIVIERE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. Petrópolis: Vozes, 1989.

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço? 14 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROLIM, Inácio de F. Educação moral e educação física. Revista de Educação Física. [s.l.] n. 20, p. 35-37, 1935.

ROMANELLI, Otaizza de O. História da educação no Brasil. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Educação física: sabedoria de viver. In: Jornal do professor de 1º grau. Brasília, v. 4, n. 13, março, 1989.

_____. Aspectos filosóficos da corporeidade. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 11, n. 2, jan., 1990.

- SCHÄFFER, Karl Hermann & SCHALLER, Klauss. Ciência educadora crítica e didática comunicativa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SEYBOLDT, Annemarie. Educação física: princípios pedagógicos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipatória. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2 ed. Lisboa. Portugal: Moraes Editores, 1981.
- SOARES, Carmem Lúcia. O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 11 (2), Jan/90 (Resumo de dissertação e teses).
- SOUZA e SILVA, Rossana. Mestrados em educação física no Brasil. Pesquisando suas pesquisas. Dissertação (mestrado em Educação Física) Curso de Pós-graduação em Educação Física. Santa Maria, 1990.
- TAFFAREL, Celi Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TEIXEIRA, Octávio. O atleta começa no laboratório. In. Revista Brasileira de Educação Física. Brasília, v. 5, n. 15, maio/jun, 1973.
- THOMAS, Alexandre. Esporte: introdução à psicologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1971.

VANNUCCHI, Aldo, SANTOS, Wladimir dos e FREIRE, Paulo. Paulo Freire ao vivo. São Paulo: Loyola, 1983.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: DIECHTCKENIEN, M^a F. S. F. B. e MARTINS, Joel. Temas fundamentais da Fenomenologia. São Paulo: Moraes, 1984.

ANEXOS

ANEXO 01

Minha expectativa do curso de educação física.

Gostei muito da idéia de passar para o papel minha opinião em relação ao curso e também o que pretendo aplicar na prática. Vou iniciar contando porque escolhi educação física. Na verdade, eu sempre quize ser professora, parece uma colocação infantil, mas é isso! No 2º grau fiz magistério e quando comecei a trabalhar com alfabetização, também comecei o curso de E. F. Optei por este curso, porque, do meu ponto de vista, há uma relação forte entre alfabetização e educação física ou vice-versa.

O que eu espero com o curso é obter conhecimentos mais aprofundados - especialmente na área da criança - relacionando sempre movimentos com alfabetização, pois esta é a base, sendo assim, deve ser bem trabalhado, sem furos.

Precisamos valorizar os interesses da criança. As aulas precisam ser mais criativas, cativantes. Como podemos, por exemplo, prender a atenção, o gosto pelo conteúdo e até mesmo exigir que a criança aprenda, numa sala sem atrativos, sentadinha na carteira, olhando para um quadro que não tem nada bonito, enquanto outras coisas atraem sua atenção, como a T.V. que mostra o que ela gosta: cores, divertimentos, desenhos, a Xuxa...

Como a escola pode competir com tudo isto? A escolar deve sair da alienação em que está. Acredito que "ela" não pode continuar sendo este modelo de reprodução. Precisamos levar a criança a refletir sobre a realidade, percebê-la e modificá-la.

Bem, Raquel, acho que já estou fugindo e bastante do que deveria escrever. Estou achando o teu trabalho super-válido. Nós precisamos de professores que mexam com a gente dessa forma, caso contrário, estacionamos onde estamos e pronto!

Eu estou achando o curso muito técnico. Os professores passam muitos conteúdos que não estão ligados a aspectos educacionais. Cobram coisas desnecessárias e "decorebas sem fim", fazendo avaliações somativas ou comparativas e não se preocupam com a aprendizagem propriamente dita. Acho que chega de modelos pré-estabelecidos. É preciso criar... e recriar!

ANEXO 02

Texto Dramatizado. Tema: O sentido/significado das aulas de Educação Física

Que objetivo tem a Educação Física na escola? Porque é que as aulas de Educação Física são as escolhidas para ensaiar quadrilhas de São João, marcha para o dia 7 de Setembro e outras atividades? Quem estabeleceu estes conteúdos para a Educação Física, com que interesses?

O único sentido que vejo na Educação Física que aí está, é chegar lá e mandar os alunos correrem sem que eu nem eles saibam "o porque disto".

Para que então fazer Educação Física? Que sentido ela tem para as pessoas?

Quando você diz que não tem sentido, eu discordo. Quando você vai trabalhar com a criança tem objetivos a atingir e estes objetivos é que vão mostrar o sentido das coisas que você trabalha. Por exemplo, você vai trabalhar para que os indivíduos tenham mais autonomia, criatividade, prazer, realização pessoal percebendo o sentido/significado das coisas que realiza.

Será que o "esporte de alto nível" se preocupa com o sentido/significado das coisas que o indivíduo faz, ou está mais preocupado com o resultado, com o produto do agir?

Acho que as aulas que eu "estou dando" qualquer leigo dá. Então para que eu estou estudando. É só olhar nos livros de Educação Física que as "receitas" estão lá prontas. Será que estamos valorizando o processo na Educação Física ou apenas o produto?

Se você vai dar uma aula e tiver uma concepção tecnicista, vai dar valor para aquelas crianças que tem habilidade esportiva e aquele que não a tem vai ficar de lado. Será que não são estes que mais precisam fazer movimentos? Agora, se você quer dar uma oportunidade a todas as crianças então não pode trabalhar com esta concepção.

Do jeito como as aulas estão sendo dadas na Educação Física, qualquer um pode dar. Pode fazer treinamento, ou ir a aula de ginástica em uma academia e depois ser "instrutor".

E isto é uma concepção "reprodutivista" e qualquer uma trabalha com ela, pois é muito mais fácil, as coisas já estão prontas. Eu me lembro, quando estava na 1ª fase, o professor desenhou uma sequência no quadro e a gente tinha que fazer a mesma coisa quicando uma bola. Eu tive facilidade para fazer isto pois já jogava e então no final da aula ele me disse que havia me deixado de lado porque eu já sabia fazer. Fiquei indignada com esta reação dele, então pensei: da próxima vez vou fazer tudo errado. Será que isto é correto? Será que posso deixar os alunos de lado porque tem mais facilidade? Acho que temos que trabalhar

com todo tipo de criança, sem discriminação. Aí está o professor que tem o discurso progressista e a prática pedagógica autoritária. É, isto é o que mais ocorre. Acho que temos que ter a capacidade de fazer auto-avaliação constante até para perceber até que ponto não estou sendo incoerente.

Percebo que ocorre isto porque falta embasamento teórico para que os professores coloquem em prática aquilo que falam. A crítica é um passo para a mudança, mas em cima dela é preciso que se formule uma proposta. E isso, leva tempo. Temos que ter argumentação. Eu acredito neste caminho.

Não é modificando metodologia nas aulas que vamos conseguir mudança. O máximo que eu consigo com isto é a "reforma". Quando se quer conseguir realmente mudar é preciso que se pense em "concepção e visão de mundo", lembrando aí: objetivos, conteúdos, relacionamento professor-aluno, metodologia e avaliação.

Manuel Sérgio salienta que: O professor de Educação Física precisa ter um referencial teórico mais consistente para poder discutir a sua própria prática e justificá-la.

Nesta dramatização que o grupo fez assistimos a atitude do professor que tenta podar toda a criatividade dos alunos. Eles demonstraram através dos gestos e atitudes que a sociedade, assim como a Educação Física só valoriza o indivíduo saudável (o atleta), discriminando o deficiente. A Educação Física trata os alunos como se todos fosse iguais, padroniza os movimentos e as ações num tempo e espaço determinado. Nós determinamos tudo e deixamos pouco para o aluno fazer (criar).

Se diz que a Educação Física é saúde. Mas, que saúde é esta? A Organização Mundial da Saúde conceitua-a como sendo o "bem estar" relacionando a todos os aspectos sociais, mentais e não apenas biológicos.

Então questiona-se: A Educação Física dá saúde ou os que procuram a Educação Física são só aqueles que são saudáveis?

Revendo a história da Educação Física, percebe-se com que intenção se utilizou a Educação Física: para a higienização da raça, buscando-se com ela uma raça branca forte e saudável para a defesa da Pátria.

E, até hoje continuamos a utilizar este mesmo discurso de forma a-crítica.

ANEXO 03

Texto composto pelas falas da própria turma. Tema: O conteúdo e a forma na Educação Física

Estamos aqui usando uma estratégia de inaugurar um diálogo, tentando sistematizar uma proposta, aproveitando as falas, os conhecimentos de vocês e extraíndo aquilo que vocês já sabem e podem pensar que não sabem. Um diálogo que começa na busca do conteúdo programático. Portanto, para a concepção problematizadora que estamos trabalhando, ele começa quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da Educação. E esta questão é conflitante para ambos que estão acostumados a receber um conteúdo formal e inquestionável. Para o educador-educando, dialógico, problematizador o conteúdo programático da educação não é uma doação, uma informação, mais sim a devolução organizada, sistematizado e acrescentada ao educando dos assuntos que este lhe entregou de forma desestruturada. E sobre esta questão alguém salienta como a vê: "Acho que você vai ver os interesses daquela turma, o que eles querem apreender e onde eles vão uti-

lizar aquilo ali depois... a gente aprende coisas que nunca vai utilizar na vida..."

E outra pessoa diz: "Tem professor que chega e que vem despejando, despejando e não está nem aí pra o aluno, não faz nada pra ver se o aluno está apreendendo, vão dando a matéria e se o aluno não estiver entendendo tudo bem..."

Prá gente é jogada um monte de coisas... É preciso saber o que você vai trabalhar, porque você vai trabalhar. A gente aprende "o que fazer lá" e não o porque fazer e como fazer... A gente faz um monte de coisas sem objetivo nenhum... O próprio texto que você deu para fazer o resumo está diretamente relacionado com isto aí, com o que a gente está discutindo, acho que tudo isto é conscientização..."

Mas como fazer para chegar a um conteúdo que seja significativo para o professor e o aluno?

"Eu já achei mais fácil explicar se baseando na nossa aula... é pela exposição individual de cada um, depois ver o que a maioria tem de comum (os temas geradores), depois a aula seria trabalhada em cima disto... O tema gerador é o que aconteceu na nossa turma, no caso foi o medo de dar aula... não só isto... na verdade cada pessoa tinha medo e isso se tornou um "tema comum"... É aquilo que fala aqui, cada trabalhador conta e escreve a sua história... foi o que a gente fez e nesta fase já seguem os temas comuns... ficou bem claro que as pessoas tinham medo de dar aula... Se a gente fosse ver a causa deste medo, a gente veria que está no conteúdo que a gente tem, que a gente está recebendo... um monte de coisas, mais não se sabe como se vai chegar

a aplicar porque a gente teve uma didática fraca..."

Será que o problema está apenas na forma de passar estes conteúdos? Acredito que é a visão de mundo (a idéia) que se tem é que (implícita ou explicitamente) vai dirigir o processo educacional, pois não há educação sem teoria da educação.

O diálogo que se inaugura numa investigação temática é o momento que o professor busca apreender a temática que muitas vezes está por trás dos interesses manifestos. Existem várias formas de se fazer isto para que se tenha a leitura da realidade vivida. A partir desta realidade, pode-se apresentar situações desta mesma realidade, onde os sujeitos se reconheçam: a codificação/descodificação. É diferente de se perguntar: o que é que vocês querem estudar dentro deste programa. O que se pretende é sistematizar o dito discutí-lo e tentar avançar... A gente buscou a estratégia possível da investigação temática no nosso grupo. Agora, existem os limites meus e de vocês, e o tempo que se vai levar vai depender destes limites e das possibilidades dos espaços possíveis. A discussão em torno desta codificação amplia a percepção que se tem da mesma para chegar a definir os temas geradores que dêem conta do significativo do grupo. A investigação temática é uma forma de planejamento. A descodificação é a análise crítica da situação codificada. Investigar os temas geradores, é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a práxis. A temática significativa aparece com um conjunto de dúvidas, anseios e esperanças e ela se dá no domínio do humano e não no das coisas.

A partir dos temas geradores, procede-se a uma "redução temática" onde identifica-se os conteúdos que vão dar conta da compreensão mais ampla do tema gerador, permitindo a superação das situações limites. Quais os conteúdos que trabalhados nos permite enxergar a realidade de forma menos estreita, mais consciente, mais crítica, mais politizada? Que permite o ato limite que vai superar a situação limite?

E alguém diz: "É, isto é pesquisa... O que a gente fez aqui, fez também na aula de EED. A gente pegou discutiu, cada um contou as suas experiências, também tomando outras experiências como base e decidiu-se estudar sobre a escola, como funciona e para que ela serve... Seria portanto mais válido conhecer os alunos primeiro, ter uma vivência maior com eles e a partir daí ir descobrindo as experiências, qual o interesse deles e depois eu poderia colocar alguns pontos em cima dos objetivos deles." (temas dobradiças). E mais alguém interfere dizendo: Acho realmente que é possível um trabalho deste tipo, mais teria que se trabalhar um pouco para que as pessoas antes se auto questionarem, o que é que eles estão fazendo ali. Poderia até ser o primeiro conteúdo, este. Eu estou tentando descobrir na educação física qual é o seu conteúdo."

É, a gente vai tentando organizar, dirigir... Não tem nada a ver com o deixar o grupo fazer o que quer e em qualquer lugar, mas tem a ver com o investigar, perguntar, respeitar. É preciso pensar como podemos fazer isto. O que é que realmente pensamos sobre isto? São as situações limites que nós queremos e temos que superar? Porque, se não queremos superar, não adianta

trabalhar com esta abordagem.

Quando alguém diz que: "no estágio a escola é que dá o conteúdo... ela dá o programa, daí a gente infelizmente tem que dar o que eles pedem, porque não se pode mudar nada. Não sei se pode modificar isto... A escola exige um plano anual... você vai sentir isto quando entrar no estágio... Eu chego lá no colégio, a minha supervisora diz que eu tenho que trabalhar naquele ano com volei, basquete, essas modalidades e daí eu não posso fugir daquilo, e se eu fujo eles me cobram e daí como é que eu faço? Se eu fujo eu vou ser considerada uma má professora porque eu não estou fazendo o que eles querem, aí se eu faço o que eu quero, corro o risco de ser mal vista."

O espaço de luta é a situação do trabalho. A conscientização se dá ao nível do trabalho, porque é lá que a gente sente a necessidade de mudança, sente o conflito de sobrevivência. Toda a nossa experiência escolar está cheia de conflitos, que inclusive põe em risco a nossa sobrevivência.

É preciso perceber a escola como espaço de luta por um saber autêntico que permita ensinar - aprender os enfrentamentos de se fazer sujeito da história. É preciso que se instrumente os alunos na escola para viver outros espaços de luta.

Será que é obedecendo as normas que se vai desmistificar o que aí está? Será que não são os alunos e os professores que tem que aproveitar os "espaços possíveis", através da superação de suas "situações limites", e, por atos limites tomar o curso de sua disciplina e da escola em suas mãos?

Ou nós nos acomodamos, aceitando as normas sem contestá-las não ultrapassando estas nossas situações limites; ou buscamos opções, práxis para superá-las.

É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não pode realizar-se. O trabalho não-livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua reificação. (FREIRE, 1987)

ANEXO 4

Textos coletivos (resultado de entrevista com professores e alunos do Curso de Ed. Física). 1º Tema: A escola e o seu funcionamento

Na entrevista que vocês fizeram com os professores e alunos do Curso de Educação Física que resposta obtiveram quanto a "função da escola".

Bom, um dos alunos respondeu que é auxiliar e transmitir o conhecimento para o aluno e um dos professores salientou que é reproduzir ..., é adequar o indivíduo à sociedade.

Como vocês analisam estas respostas? Parece que tudo que eles falam, diz respeito a preparação do aluno para que ele se molde à sociedade e para que aceite esta sociedade como ela é realmente. Me parece que li sobre isto no texto de Foucault. Assim, a escola desempenha o papel de igreja. O aluno senta, escuta o que o professor tem a dizer e fica olhando constantemente o relógio, esperando a hora de ir embora ... eu mesmo faço isto em muitas aulas. Porque eu sinto que os "alunos tem ou não interesse naquilo que estudam". Tem conteúdo que tem a ver mais com a tua vida. Agora, acho que tem aulas que se o profes-

sor incentivar o aluno pode até vir a gostar.

Será que modificando apenas a metodologia de ensino e incentivando o mesmo a participar ele ficará dentro da sala?

Em algumas aulas que vou, fico pensando, que utilidade tem ou terá para mim. Por exemplo: didática. Ninguém prestava atenção porque não se via utilidade em preencher planos de aula. O que o professor nos deu, não é o que precisávamos.

Quando éramos alunos de 1º Grau a gente até não sabia o que queria, mas no 3º Grau já deveríamos saber porque estamos aqui. Outra questão que eu queria me referir é quanto a avaliação. Será que a avaliação só poderá ocorrer por desempenho, por prova? O que é avaliar? Por que avaliar? Quem avalia quem? Você tem que conhecer muito bem o aluno para avaliar. Eu me questiono muito sobre isto: eu não conheço o aluno, trabalho um conteúdo e avalio, mesmo sem conhecê-lo razoavelmente.

Outra questão que eu me pergunto, é se a Educação Física curricular deve reprovar? Não sei como dar notas na Educação Física. Acredito que deva haver avaliação, mas que avalie o professor e o alunos quanto a todo o contexto.

Você acha certo reprovar um aluno em Educação Física? Eu não concordo, porque existe toda uma estrutura anterior que tem que ser levada em consideração. Por exemplo: Porque o aluno chegou nas mãos do professor de determinada forma e o outro não? Quais as condições que fizeram com que esse aluno chegasse desta forma e não de outra?

É, mas eu acho que tem que ter reprovação, sim. Porque eu peguei a Lei do avanço progressivo e não estudava porque sa-

bia que ia passar. Será que o aluno que passa é aquele que aprendeu, e o que reprova o que não aprendeu?

O aluno não deveria ir à aula se preocupando em passar ou rodar, mas sim para aprender aquilo que ele necessitasse aprender.

O professor nunca é avaliado. Ele dá a aula que quer, como quer e o que quer e ninguém o avalia.

Acho que antes do professor ensinar a técnica específica da sua disciplina ele deve se preocupar em desvendar a realidade para o aluno. Ele tem a função de mostrar como o aluno está sendo oprimido, para que o mesmo possa lutar contra esta opressão.

Gostaria de retornar a questão dos conteúdos. Quando o conteúdo é determinado pela prefeitura e nem o professor participa da programação deste, como fazer para mudar? Um programa enorme, se você ainda vai problematizar, daí não dá a metade do programa. E outro problema que pode ocorrer é que o aluno pode pegar no outro ano um professor que está seguindo o programa determinado, ficando perdido na sequência.

É sabido que, no momento em que optamos por concepções não convencionais, o trabalho e a dedicação terão que ser maiores. O que a gente tem tentado agora é aproximar os estudos à realidade do grupo, desde a matemática que eu leciono até o trabalho que faço na ESINDE.

Quando vamos lecionar, temos que ter claro o que objetivamos? Onde queremos chegar? Queremos formar o que? Um aluno autônomo ou dependente? Criativo ou alienado? Que trabalhe de

forma cooperativa ou individual?

Quando se pensa em trabalhar dentro de uma concepção libertadora tentando mudar o que está aí, alguns dizem que não funciona porque não é a realidade de nossas escolas. Eu acho que dá para mudar sim, mas é difícil porque está impregnada na cabeça da gente um outro tipo de Educação Física que a gente viu até agora.

O que nos deixa nervosos é que queremos sempre ter uma "sequência pronta" e se não temos, ficamos inseguros. Mas, acredito que se aceitarmos a contribuição dos alunos e trabalharmos em cima delas já não precisamos nos preocupar muito, porque "o aluno também tem um tipo de saber e deve contribuir no processo da aula". Acredito que é no fazer que a gente aprende a fazer "o diferente". E, quanto as respostas que obtiverem sobre o relacionamento professor-aluno no Curso de Educação Física? As respostas foram variadas, como: é uma relação afetiva, de mútuo interesse e de amizade; é a relação de respeito aos conhecimentos trazidos e de respeito mútuo; deve ser uma relação de amizade onde o professor passa conhecimentos. Nesta relação o aluno deve ser crítico; como uma relação familiar amigável, mais bem disciplinada. Como vocês analisam estas respostas? Como um aluno poderá ser crítico, se o professor repassa, reproduz conhecimento? O que vai existir é apenas "reprodução" de conhecimento e não uma "produção".

2º Tema: O Estágio e o processo de Transcendência dos conteúdos pré-estabelecidos.

No estágio você é totalmente frustrado, não consegue colocar as suas idéias, é claro ... existem muitos que se adaptam perfeitamente a isto que aí está.

Nas minhas aulas por exemplo, se os alunos estão perturbando o andamento da aula, eu paro e discuto o porquê disto. Se o aluno perturba é preciso que se pergunte por que. Acredito que isto ocorre porque "o conteúdo que está sendo trabalhado não está interessando a ele". A gente está acostumado a querer que a criança fique sempre em ordem, obedeça e quando ela foge um pouco desta regra é porque é desordeira.

É, o nosso pensamento é tão fechado que a gente não nota que quem sabe seria melhor esta desordem do que o tipo de ordem que se exige dela.

Achei interessante o texto sobre o estágio porque no começo eles falam (os estagiários) em "transmitir" alguma coisa e no final eles falam que "estavam aprendendo junto com as crianças". A gente nota que a criança tem muito para ensinar para o professor. Uma das grandes barreiras para que o educador trabalhe com uma Educação Física problematizadora é que normalmente ele não aceita que o educador também traz um saber. Se o educador desconfia da contribuição do educador ele traz então tudo pronto. A primeira vez que se trabalha dentro deste tipo de concepção não se sabe como fazer, mais depois com o tempo o edu-

cador vai colocando questões, problematizações e as coisas começam então a dar certo. Para isto é preciso que se tenha confiança. No meu caso com a matemática (um dos acadêmicos de Educação Física que é professor de matemática no Estado) aconteceu o seguinte ... de repente, vi que alguma coisa estava errado nas minhas aulas ... na primeira vez eu não sabia o que perguntar ... na segunda vez eu fui analisando ... baseando-me na primeira experiência, aprendendo como direcionar as perguntas para conseguir o resultado que eu queria. Fiquei espantado ... as vezes a gente não confia no aluno e ele tem muitas contribuições, é bastante capaz. Acho que tu colocas uma coisa que para mim é fundamental que é isto aí! As vezes é a mesma pergunta, mais se difere da forma de como a gente coloca.

A gente como futuro educador tem que "aprender como colocar as questões". Fazer uma pergunta de várias maneiras. Eu tive muita dificuldade de me comunicar, talvez por isto eu falo tanto neste aspecto. É uma contradição, não?

Agora, acho que uma aflição minha, uma coisa que não está resolvida e acredito que também para todo o nosso grupo que está fazendo estágio é: a aula que a gente prepara para uma semana atrás para um grupo e chove, vamos dar para um outro grupo nesta semana ... Então ... ter uma idéia crítica sobre o estágio acho que até nós temos, mas na hora de ir lá e fazer diferente ... não acontece. Eu penso que está ligado a "interesses momentâneos". Neste sentido é um conflito. Mais não chega a ser um grande conflito em função de que eu por exemplo não estou valorizando muito isto. Eu acho que este estágio que está aí é uma

perda de tempo. E, outro ponto que eu fico pensando é em relação a Educação Física e como modificá-la no colégio? Como concretizar esta postura de mudança em relação a aprendizagem na Escola sendo ela como é. Me parece que se trabalha em cima de idéias pré concebidas que a gente tem sobre a Escola. Mas, a Escola é como ela é! Me parece que a proposta está ligada "ao que é possível fazer" - é o limite que se tem ... É preciso portanto "quebrar a estrutura de controle da Escola", mas para isto é preciso que se utilize de estratégias.

Eu não vejo o Estágio como um bicho de sete cabeças que vocês veêm. Para mim o maior problema do estágio é o relacionamento com os professores das turmas e não com as atividades e nem com os alunos. O problema é que a gente tem que dar o que os professores querem e da forma como eles querem que se dê as aulas.

Muitas vezes no estágio aconteceram situações que fogem totalmente da minha realidade e eu não sabia o que fazer e então me perguntava: "O que é que eu estou fazendo aqui"?

As vezes a gente é mais "instrutor" do que "educador", principalmente quando fazemos o estágio em academias de natação. Eu acho que nesta academia a coisa não poderia ser diferente porque ela está cumprindo o seu papel, o que quer dizer o da não educação.

Eu ... estou contando ... acho que só preciso dar mais três aulas de estágio. Eu quero me ver livre disto. Para mim perdeu o sentido ir para a escola e fazer o que estamos fazendo.

Acho que a Educação Física precisa trabalhar com o porquê das coisas para que se possa pretender modificar.

Qual a função do professor de Educação Física, fazendo isto que estes professores fazem? Que formação o professor de Educação Física tem que ter para dar joguinhos e estafetas? Qual a contribuição pessoal do professor para com o aluno? Será que precisa três anos para aprender joguinhos, regras e esporte?

As leituras que estão sendo solicitadas nas disciplinas estão sendo bastante interessante. Agora, estas aulas ditas teóricas e práticas na verdade não é feita ligação entre ambas. Teoria que eu entendo é compreensão, discussão e análise da prática social e não do exercício físico. O professor não precisa impor o seu conhecimento, mas sim discutir o porquê daquilo que se trabalha. Por exemplo: estafeta é uma coisa ridícula. As minhas aulas no estágio, estou achando ridículas ...

A escola está aí e você tem que desempenhar um certo papel que já foi pré-estabelecido. Então as vezes é preciso ir modificando estes papéis aos poucos e eu não sei fazer isso ... eu quero modificar tudo de uma vez! Para mim está ficando cada vez mais claro, a questão de "interesses" - sabendo o porque se faz - é a conscientização. É sair da consciência ingênua e passar a uma consciência crítica.

Hoje eu já estou quase saindo da Universidade e acho que deveria estar entrando - porque entrei com 17 anos. Eu ainda dei sorte de descobrir algumas coisas antes de sair. Aí vou trabalhar e nesse trabalho terei pouco tempo para refletir. Se não houvesse alguns professores do nosso Curso que comesçassem a nos

questionar, como sairíamos hoje?

Essa abertura de espaço para se contestar é importante acontecer na Universidade. É preciso haver espaço de diálogo como estamos tendo aqui, porque agora eu estou me vendo em relação aos outros (conhecimentos que você busca que não é só seu, que deve ser também do outro para sentir mais clareza).

Qual é o sentido da Educação Física? Muitos dizem que o que é importante é ganhar dinheiro. Então o sentido é isto aí?

A questão é encarar para que você não seja escravo de nada, colocar a tua situação de "ser humano". Nunca deixar que nada te domine, não deixar que o trabalho estruture a vida. É preciso sim que eu a estruture para o trabalho.

O mesmo acontece com o esporte. O esporte nos domina, determina todos os passos que devemos dar. O que tem que acontecer é que devemos determinar os passos do esporte.

Acho que a Educação Física escolar não trabalha nem para o esporte de alto nível e nem para o esporte de lazer. Ela trabalha para as "relações disciplinares" na aula ...

É preciso saber qual a função que se determinou para que a Educação Física cumprisse e o que a gente quer que ela cumpra.

Mas, não é só quando compreendermos tudo que poderemos mudar. É fazendo/errando que se vai aprendendo. A vivência da prática é que vai dando a experiência.

ANEXO 05

Trabalhos Finais. 1º Tema: A escola: monopólio da educação

O meu trabalho é sobre a escola. Quando eu comecei a fazer o trabalho eu não tinha definido bem para que ângulo eu iria abordar a questão da escola ... se eu ia falar da estrutura ... da organização interna ... daí eu achei uns livros que eu não conhecia que abordam até a supressão da escola ... por exemplo Ivan Illich que escreveu a "Sociedade sem Escola" e outros.

O que é que eles abordam? Eles abordam que esse monopólio da escola ... é monopólio da educação. Que hoje ... a gente não consegue ver a educação fora do âmbito escolar ... e foi em cima destas questões que eu me propus a fazer o trabalho.

Estes autores salientam que a escola é dominada por uma elite ... que a escola só reproduz as injustiças da sociedade, quando na verdade, deveria suprir estas necessidades ... tentar igualar mais as classes sociais ... mas o que ela faz é perpetuar estas diferenças ... e que a escola é uma estrutura autoritária ... que os professores são autoritários e ... outro fator que os autores colocam é que o progresso tecnológico-científico está se desenvolvendo em ritmo muito acelerado e que a escola está se tornando muito eficiente para responder as exigências da atualização constante.

Dentro destas crítica, percebe-se várias "propostas alternativas" para a escola ... Por exemplo:

- O coletivo infantil em Israel.
- Conscientização de adultos que é o método Paulo Freire no Brasil.
- A educação de adultos de Nazareth M. dos E.E.U.U.
- Educação de adultos de Lauro Oliveira Lima, no Brasil.
- Escolas livres ... a mais famosa é a Summerhil na Inglaterra.
- Escolas livres nos E.E.U.U.
- Serviços de Mediação Cultural que é do Reinner e Illich.
- Mini unidades escolares do P. Goodman e Denison.
- Desescolarização da escola que é na Alemanha.
- Ensino pela Televisão-Ilha de Samoa.
- Turmas autônomas na Tanzânia.
- Comunidades anti-autoritárias na Alemanha Federal.
- Escolas alternativas - Filadelfia/São Francisco.

Não vou falar de cada uma delas .. porque não vai haver tempo ... E mesmo no meu trabalho eu não falei de cada uma ... eu só coloquei alguns fatos que eu achei importante de funcionamento delas.

O que mais me chamou atenção foram as escolas livres, né ... A palavra livre não significa só fora do grande sistema público ... antes de tudo é livre em seu interior. Ela é livre de programas ... de pressão por rendimento ... livre de autoritarismo ... livre de qualquer preconceito.

Sua filosofia ... em primeiro lugar parte da oposição a escola formalista e tradicional. As escolas livres costumam

ser contra obrigatoriedade escolar, sistemas de promoções e registros de aproveitamento e graduação. Quer dizer quase toda o contrário ao sistema que hoje temos nas nossas escolas.

Eles desejam ajudar as crianças nas matérias que elas iam aprender ... Valoriza-se a auto descoberta ... determinação ... auto-regulagem ... Valoriza-se todo tipo de comunicação e expressão. O traço mais marcante nas escolas livres é a contestação e oposição a escola formalista ... oposição aquilo que a escola tem de desumana e absurda. As aulas são geralmente de trabalhos manuais, poesias, músicas, pintura, teatro e história e raramente de línguas, ciências e de matemática. Quer dizer ... as aulas são feitas em função da realidade dos alunos. A desescolarização da escola também funciona assim ... há uma quebra de currículos ... programas ...

A conscientização de adultos ... não sei se alguém já conhece ... ela é mais famosa lá fora do que aqui no Brasil ... Ela foi implantada na década de 60 ... e hoje é posta em prática e conhecida pelo mundo todo. Ela parte de uma concepção de educação como processo de conscientização ... através do diálogo.

A Educação se dá pela comunicação dialogal ... a alfabetização é realizada por meio de instrumentos adequados ao ambiente onde os adultos se alfabetizam! O que eu queria mostrar aqui ... eram as "formas alternativas das escolas" ... porque a gente não consegue imaginar um outro tipo de escola ... a não ser esta que a gente está acostumado, né! Com hierarquia, tal ...

Não se consegue ver a educação fora do sistema escolar ... a gente está tão acostumado ... e até certo ponto acomodado que não se faz nada para mudar. Eu achei interessante ... e não sabia até da existência destas escolas alternativas e não sabia também que existiam muitos críticos destas escolas tradicionais.

Discussão sobre o trabalho apresentado

- Você falou que na escola livre ... as aulas são dadas conforme as necessidades dos alunos, né ... eu queria saber como é que fica a questão do "conhecimento em si"?
- É isto ficou muito vago para mim também ... porque o material que eu encontrei era muito restrito ... eu fiquei com um monte de dúvidas ... Só que eu quiz fazer o trabalho mesmo assim dentro deste tópico, porque era interessante ... uma coisa que eu nunca havia visto ninguém abordar ... Mas realmente ficou bem restrito ... porque eu não consegui me aprofundar no assunto.
- São eles que sugerem os assuntos?
- É pelo que eu li sim, surge dos "interesses" deles.
- Acredito que no trabalho que a Marta apresenta existem alternativas diversas inclusive abordando concepções libertárias e libertadoras. Para que se possa entender as diferentes concepções é preciso que se entenda com mais profundidade ... para que não se faça confusão ... as teorias da educação ... Cada tema da escola alternativa daria para fazer um trabalho ... aprofundado ...

- Se eu tivesse mais tempo eu queria ter feito o trabalho dentro de uma proposta libertária ...
- Na tua opinião, dentro destas propostas de escolas alternativas ... você acha que estas escolas seriam viáveis no Brasil? Ou deveria haver uma complementação das escolas que aí estão?
- Eu concordo com os autores que deveria haver uma pluralidade institucional de educação e não só um modelo de educação que é monopólio da escola burocratizada. Deveria haver alternativas múltiplas para que as pessoas possam optar.
- A desescolarização no Brasil ... tu podes fazer ... tu não precisa seguir um programa pré-determinado ... pela secretaria ... pela direção ... O que se está propondo não é trocar a escola que está aí por uma outra ... é oportunizar outros tipos de escolas alternativas para aqueles que tem interesse.

22 Tema: O Movimento Humano

O meu trabalho é a respeito do Movimento Humano. Um dos fatos que me levaram a estudar este tema foi a preocupação que existe a respeito do assunto. Os fatos que levam as pessoas a procurarem academias ou clubes desportivos para executarem gestos é que me chamaram a atenção. Queria ver como estes gestos eram "sentidos" pelos executantes ... À princípio buscarei apoio na definição do que é Educação Física ... e buscar a sua identidade perdida.

Apontarei alternativas de mudança como também abordarei tópicos a respeito de como se poderia superar a Educação Física tradicional e a corpolatria do corpo humano gerada através do movimento. Utilizarei para isto dos seguintes autores: Medina/Codo/Kunz/Freire.

Dividi o trabalho em dez tópicos:

1. O que é Educação Física?

Ao se falar em Educação Física logo se imagina o professor com um grupo de alunos e estes correndo, saltando, chutando, enfim se mexendo. É nesse mexer-se, se-movimentar, que eu vou me deter nesse trabalho. Para começar, eu pergunto: O que é a Educação Física?

É importante ter uma idéia do que iremos fazer ... ou qual a visão que temos do assunto.

Após algumas leituras feitas referentes a esta questão, cheguei a conclusão que há um conflito referente a este tópico ... A Educação Física é defendida por muitos e definida de forma fragmentada. Assim como: corpo e alma e mente, corpo e espírito, um trabalhando para beneficiar o outro. E como educação do físico ... como o próprio nome sugere ... para melhoria da mente ou aspecto cognitivo.

é necessário uma reflexão filosófica sobre o papel da Educação Física "na educação do ser" e o lugar na escola ocupado por esta e principalmente sobre os movimentos do homem como expressão do próprio ser. A Educação Física geralmente é tida como uma "atividade", não como disciplina.

2. Mercado do Corpo.

A Educação Física nos dias de hoje é alvo de muita procura. As pessoas se dirigem a profissionais desta área com intuito de cuidar do corpo seja por estética, saúde ou corporeidade. Nesta grande demanda, as pessoas responsáveis por orientá-los muitas vezes despreparadas por falta de conhecimentos ou por valores financeiros acabam explorando sem pensar nos riscos e na ética profissional. E, muito menos refletir sobre o sentido do mexer-se.

O homem é um ser social, portanto inserido nas relações sociais. Dentro deste contexto, a Educação Física co-responsável no processo educativo, tem como princípio despertar a consciência do movimento enquanto comunicação/interação nas relações das classes sociais. O movimento é uma forma de comunica-

ção ... eu me comunico com os outros através da fala e do movimento.

3. Resgate da identidade perdida.

A Educação Física na escola está um pouco confusa, perdida, confundida com Treinamento Desportivo, visando a técnica, a vitória e como pano de fundo o adestramento e a competição. A escola recebe pessoas de diferentes classes sociais com histórias particulares. Alguns já são excluídos da escola desde o início, dando lugar a outros ... Como por exemplo: fazer da aula de Educação Física um treinamento e não um momento onde se dá lugar a movimentos expressivos. Movimentos estes onde a comunicação vem de dentro do aluno, do seu ser mais íntimo como pessoa, para o exterior. Onde há um encontro, uma troca de conhecimentos entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, uma empatia entre todos. É um momento de re-pensar a nossa prática pedagógica, desenvolvendo uma visão crítica do conteúdo ao longo da história. O Movimento Humano como instrumento de "intervenção e transformação".

4. Aspectos de que fazem do corpo humano uma corpolatria.

Corpolatria é a "idolatria do corpo". É o que faz com que as pessoas busquem academias, incentivadas pelos meios de comunicação, porque é moda. É a cultura do teu corpo em função do social, não do que você acha. Pessoas que pensam no "seu corpo" como uma coisa fragmentada não inserida no contexto social, sem perceber que as suas expressões podem estar refletindo nas

outras pessoas e as dos outros em si mesmo. É moda cultivar o corpo. Existe o modelo de corpo masculino e feminino. O próprio movimento do homem é vendido e explorado. E, por consumismo o homem compra algo que é seu, que lhe pertence. O mercado do corpo está aberto. As pessoas participam sem se perguntarem o que é melhor para o seu corpo. A moda exige e as pessoas que são escravas desta acabam assumindo.

É importante mexer-se, mas quando o movimento é feito com expressão, com intencionalidade. É preciso ir em busca do "sentir" o que o movimento tem para quem o executa. O diálogo, a reflexão, a vivência e os gestos deixam de ser apenas um plágio.

3. Alternativas de mudança.

Para mudar esta onda de se movimentar por moda ou por idolatria do corpo é preciso ir em busca de novos conceitos, visualizar novas bases teóricas, procurar a filosofia, a sociologia, a antropologia. Não ter como base apenas os movimentos visto pelos olhos da mecânica, da física.

Será de grande contribuição ter-se como apoio os conceitos de educação. É essencial o questionamento, o diálogo para a construção do saber. A problematização do movimento dará uma nova luz para quem busca formar um homem crítico ... Bem ao contrário do faz a Educação Física tradicional, bancária ... Paulo Freire diz que para construir conhecimento, tem-se que abrir espaço para o saber do aluno.

6. Como trabalhar com os próprios conhecimentos.

Para trabalhar com os próprios conhecimentos é preciso partir da prática com reflexão. Vou pensar e fazer ... sempre tendo uma busca de alguma coisa. Saber descobrir-se, dialogar consigo e com os outros, ir em busca do "verdadeiro sentido" que as coisas tem ...

7. O que é movimento?

Visto pelos olhos da ciência biológica ... é um fenômeno físico ... porque se apoia na física e na mecânica. Como por exemplo: anatomia, biomecânica, cinesiologia que se serve da física para estudar o corpo tanto vivo como morto. Quer dizer ... que o mundo não é levado em consideração ... não reflete na pessoa que está sendo estudada ... Portanto, a gente tem que buscar outras ciências que estudam o movimento do ser humano no contexto social ... formando uma expressão de vida unitária e global ... como compreensão do mundo.

8. O que é corpo?

Kunz em seus estudos classifica o corpo de duas maneiras: corpo substancial e corpo relacional.

O corpo substancial é a imagem dualista do homem de forma disciplinar e fragmentada. Corpo e alma, corpo e mente ... um em relação ao outro. Separa o mundo interior do mundo exterior. O corpo é visto como uma entidade fechada em si mesmo, onde o limite é constituído pela própria pele.

O corpo relacional é o vínculo inseparável do homem e mundo. Supera a dicotomia do mundo interior e exterior. Acentua não a forma ou a função do corpo, mas a sua intencionalidade e as possibilidades de agir do homem como "ações significativas".

9. Como "tematizar" os movimentos nas aulas de Educação Física?

Você tem que questionar o sentido pedagógico das aulas. Porque está dando esta aula, né. Qual o tipo de educação que se quer? Que tipo de homem que educamos? Que homem se quer formar? Pra que mundo? Para que? Para quem? Como as teorias do movimento contribuem para as aulas?

A principal maneira de se chegar a algum lugar na busca da transformação que está presente nos dias de hoje nas aulas de Educação Física passa primeiro pela conscientização dos fatos.

10. Como superar a Educação Física tradicional através das novas concepções de movimento.

é importante atribuição do ser ... Não se pode isolar o sujeito que se movimenta ... é você não ver o movimento como uma coisa mecânica ... Os seres humanos devem se descobrir, movimentar-se de forma significativa ...

Conclusão: Ao término deste trabalho, chego a conclusão de que o mesmo foi de grande valia para aquisição de conhecimentos. Passei por um período conturbado porque eu lia alguma coisa ... daqui a pouco eu lia outra coisa que dizia o contrário ... daí eu ficava perdida. Daí fiquei com raiva de fazer este

trabalho e não queria mais fazer ... Mas, depois eu senti que foi bom porque eu consegui encher alternativas ... De repente eu estava querendo que alguém me desse a coisa pronta ... mas daí no final eu percebi que eu consegui ... isto foi bom para mim.

Discussão sobre o trabalho apresentado

- Eu achei muito bom o seu trabalho ... gostei bastante ... Agora como você vê esta questão de não negar o esporte, mas ao mesmo tempo nas aulas de Educação Física não haver preocupação maior com esta questão ... e lá fora na comunidade ... como fazer para que as outras pessoas façam outros tipos de atividades de lazer se elas não foram educadas para isto? Você acha possível?
- Na escola a gente está procurando uma mudança. né. Eu acho que na escola você pode fazer esta mudança ... agora lá fora é mais difícil ... Eu não vejo como modificar por exemplo o sistema de uma aula de academia ou num clube esportivo onde tem um objetivo maior que é o rendimento ... Que não é o mesmo objetivo da educação ... da escola ... da aula de Educação Física...
- Na minha concepção ... não sei se ainda vou mudar de idéia, mas eu acho que há uma diferença de valores nestes lugares.
- Agora, a gente não deve mesmo assim ... excluir a pessoa que faz o movimento para ela criar, para ter liberdade ... E nestes lugares elas vão ter que ter como pano de fundo as regras,

a técnica, a concorrência, a produtividade.

- Mas ... este tipo de movimento então só serve para as aulas de Educação Física? Só poderão ser utilizados nas aulas de Educação Física?
- Acredito que só com a comunicação e com a conscientização poderemos mudar o que está aí ... É preciso que o indivíduo saiba o que está fazendo, possa fazer uma análise crítica do movimento fora da escola, também ... A problematização vai partir da instância social ... a tematização tem que ultrapassar a escola e ir até a sociedade.