

MONOGRAFIA

TCC/UNICAMP

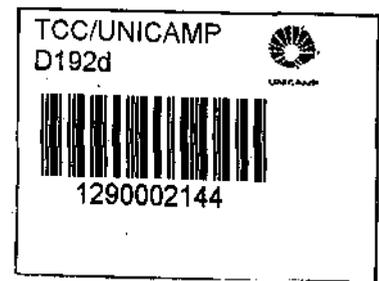
D192d

2144 \FEF/688

KÁTIA DANAILOF

DEZ ANOS DE TEMAS SOBRE ENSINO NO
CBCE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS
1997



DEZ ANOS DE TEMAS SOBRE ENSINO NO
CBCE

Monografia apresentada como
requisito parcial para a obtenção
do título de licenciado em
Educação Física, sob orientação da
Prof. Dra. Carmen Lúcia Soares.

CAMPINAS
1997

AGRADECIMENTOS

-Aos meus pais que sempre me apoiaram nestes 4 anos de faculdade-

-Ao professor e amigo Jocimar Daolio que sem ele, com certeza, eu não teria o amor que tenho por este trabalho -

-À Fernanda que, nessa fase, se mostrou mais amiga que nunca-

-Ao amigo Carlos que esteve presente nos principais momentos de construção desta monografia-

-À Andrea que, com sua sensibilidade ao analisar este trabalho, deu-me mais força para continuar^{*} -

-À professora Carmen que acreditou nos meus primeiros passos e hoje me ajuda a crescer-

^{*} O parecer da professora Andrea está anexado a este trabalho.

SUMÁRIO

1. As relações entre cultura e democracia	01
1.1. A música em um contexto histórico-social	04
1.2. O envolvimento político e social do cinema	11
2. Lendo os artigos do CBCE	19
2.1. O dualismo e a obrigatoriedade na Educação Física	23
2.2. A questão da transformação social	26
2.3. Da negação à base acadêmica	30
2.4. O esporte como objeto de crítica	34
2.5. Conteúdo, metodologia, objeto de estudo e objetivos - o lugar destes elementos	37
3. Considerações finais	41
4. Referências Bibliográficas	42
Anexos	44

RESUMO

Ao analisar os “dez anos de temas sobre ensino no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte” a partir da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), notamos sua identidade com o momento histórico pelo qual o país passava.

Nos artigos datados de 1986 à 1996 percebemos que a questão chave para que ocorressem as mudanças nas concepções de ensino foi a discussão a respeito da transformação social. Tal discussão apresenta raízes ainda na década de 70 retratada, neste trabalho, através das produções culturais da época, tais como o cinema e a música de Chico Buarque de Holanda.

Tais produções refletem este sentimento de mudança expondo, muitas vezes, metaforicamente, a repressão, dominação e censura que caracterizaram o período ditatorial. Ocorreram diversos movimentos públicos, passeatas, eleições diretas, a reformulação da constituição e a necessidade de se repensar alguns setores sociais e, dentre eles, a educação.

A escola passou a refletir sobre sua inserção social, bem como sobre seus objetivos e práticas. Aqueles que pensavam a Educação Física na década de 80, reconheceram esta necessidade de mudança e passaram a discutir as formas de se chegar à transformação da Educação Física e da escola contribuindo para a transformação da sociedade.

Assim, elegendo os artigos publicados pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) que tratam das concepções de ensino da Educação Física escolar, procuramos retratar o caminho percorrido pela área em dez anos de produção científica (1986 à 1996).

Notamos, com o estudo, que as concepções de ensino foram sofrendo alterações nestes dez anos. Elas partiram de um momento de muitas críticas, coincidindo com o período da história do Brasil onde surgiam os primeiros frutos das lutas pela transformação social, início da década de 80. Podemos afirmar, contudo, que sua maturidade acadêmica só chegou no momento em que propostas e sistematizações do ensino foram estruturadas e pensadas em seus vínculos com as lutas sociais mais amplas.

1. AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E DEMOCRACIA

Entendemos cultura como sendo algo dinâmico, pois deve ser considerada pelas obras humanas que caracterizam uma civilização através das relações que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo, espaço, com outros seres humanos e com a natureza.

Sendo assim, “ (...) cultura tornou-se sinônimo de história. A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo” (Chauí, 1994, p.293).

As sociedades modernas são constituídas a partir de relações sociais estabelecidas entre indivíduos que não se conhecem pessoalmente, onde o relacionamento se dá pela mediação de instituições como a família, escola, fábrica, comércio, partidos políticos e o Estado.

De certo modo, estas instituições exercem formas diferenciadas de controle dos indivíduos e da sociedade. Criam, assim, através da ideologia como forma de persuasão, difusão de idéias e valores sociais, uma espécie de coesão consentida. A ideologia veiculada por estas instituições é, em geral, a ideologia dos dominantes.

Segundo Rezende (1982, p.28),

“A dominação de um grupo sobre outros, de uma classe sobre outras, tem como uma de suas manifestações mais significativas a manipulação dos sentidos através dos diferentes instrumentos criados pela própria situação de dominação. A indústria cultural acha-se em íntima relação com a dominação política e econômica, controlando e selecionando as mensagens a serem postas em circulação”.

Tal referência do autor nos remete, mais especificamente, ao período do Regime Militar, no qual a censura se encarregava de permitir, ou não, a

exibição de filmes, programas que não despertassem nos telespectadores o questionamento do governo. Citando novamente Rezende (1982), podemos afirmar que a cultura, os ideais da classe dominante são, portanto, impostos às classes dominadas.

Sendo assim,

“(...) os meios de comunicação de massa, num contexto cultural caracterizado pela insignificância das mensagens, tem como efeito inevitável a massificação da cultura, num nivelamento por baixo e na supressão da hierarquia valorativa, como se tudo fosse igual e as situações equivalentes”
(Rezende, 1982, p. 29).

Analisando tal posicionamento, entendemos que, do ponto de vista social, as mensagens que acabam circulando são aquelas que apresentam a real situação vivida pelas pessoas, pois buscam atender às necessidades existenciais destas. Ou seja, o consumo da população de produtos que estariam “na moda”, remeteriam a estes uma identidade social, não deixando com que estas pessoas sejam, então, marginalizadas, pois vestem-se, comportam-se, de acordo com a maioria.

Segundo Betelheim (1978), a sensação de se ter uma autonomia restrita é incentivada pela moderna sociedade de massas, dificultando o homem a viver de acordo com seus próprios padrões, incentivando uma ilusão de maior liberdade. Entende-se que a experiência de não satisfação dos desejos torna-se prejudicial, apresentando ao homem muitas opções que raramente satisfazem suas necessidades mais profundas.

Podemos dizer que tal forma de controle foi predominando durante o regime militar e que, mesmo com o fim da censura, o controle ainda está presente nos dias de hoje através de estruturas como, por exemplo, a escola. Tal instituição muitas vezes não apresenta uma prática pedagógica que proporcione o

exercício da “tomada de decisões”, definido por Betelheim (1978) como essencial para a formação de alunos críticos e que apresentam certa autonomia.

Assim, são formados indivíduos que se rendem aos apelos da mídia e da indústria cultural, indivíduos “confusos” e inseguros diante das rápidas transformações sociais, as quais exigem constantes decisões. Notamos, portanto, que

“(...)quanto mais isso acontece, mais ele observa os demais para ver como enfrentam o novo desafio e tenta imitar-lhes o comportamento. Esse comportamento imitado, no entanto, por não estar de acordo com a constituição desse indivíduo, debilita sua integração e ele se torna cada vez menos capaz de reagir com autonomia a novas alterações” (Betelheim, 1978, p.68).

Para tanto, podemos reafirmar a idéia de que o controle de uma população que pense da mesma forma, com valores comuns é mais fácil de ser exercido pela classe dominante, não havendo contestações da maior parte da população.

No entanto, alguns grupos contestavam e contestam ainda hoje, após o Regime Militar, as diferentes formas de dominação por parte do governo e da mídia que procura estabelecer um senso comum para a comercialização de seus produtos em série.

As artes tornaram-se vítimas da chamada indústria cultural, pois deveriam servir a uma produção em série para agradar a um grande número de pessoas, otimizando o possível retorno financeiro que seria gerado. Sob tal perspectiva, as artes como forma de expressão do artista, perdem seu valor numa sociedade mercantilizada.

Contudo, os grupos “de esquerda”, intitulados dessa forma por apresentarem uma posição contrária em relação ao partido que representa a situação, apresentavam e apresentam representantes no meio artístico. Tais artistas

lançaram-se no mercado através da chamada “arte engajada” num período de opressão e autoritarismo.

Segundo Chauí (1994), em certa época, a arte só era considerada arte se fosse pura, isto é, se não estivesse preocupada com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas. A arte engajada, no entanto, representava uma visão de arte que deveria necessariamente se posicionar diante da sociedade lutando, dessa forma, para conscientizar as pessoas sobre as injustiças e opressões do presente.

Sendo assim, dentro do que consideramos arte (música, dança, pintura, escultura, cinema, teatro e literatura), a música e o cinema ocuparão um espaço especial em nossos estudos a respeito das consequências dos movimentos iniciados na década de 70 visando, dentre outros objetivos, a igualdade social, apresentando reflexos destas discussões nas décadas de 80 e 90.

Enquanto obras de arte, o cinema e a música nos ajudarão a compreender a repressão nas escolas tradicionais e as mudanças que começaram a ocorrer nas décadas de 80 e 90.

1.1. A MÚSICA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Em 1964, ano que teve início o período do regime militar, a censura limita a exibição dos programas da juventude de transmissão ao vivo. A partir desse momento, a televisão dedicou-se quase que exclusivamente ao videoteipe, o qual apresentava baixa qualidade.

Nesta mesma década de 60, surge Chico Buarque de Holanda, cantor, compositor, poeta, teatrólogo. É na música, no entanto, que Chico demonstra sua criatividade e se revela como um dos expoentes de um novo grupo que ele mesmo denominaria “novos poetas”.

Em 1965 Chico Buarque já não era apenas conhecido como “irmão de Miúcha”, quando o escritor e psicanalista Roberto Freire - então no recém criado TUCA (Teatro da Universidade Católica de São Paulo) pediu para que Chico musicasse o poema **Morte e Vida Severina**, de João Cabral de Melo Neto.

Neste mesmo ano Chico apresenta **Pedro Pedreira** no festival promovido pela TV Excelsior. O show chamava-se *BO 65 n°2*, marcando sua estréia em festivais. A música de Chico fica entre as 14 finalistas mas não se classifica por estar no tom errado.

No festival seguinte, em outubro de 1966, apresenta **A Banda**. Nesta época o trabalho de Chico para **Morte e Vida Severina** já era conhecido e admirado pelo ator Hugo Carvana e pelo diretor Antônio Carlos Fontoura, que imaginavam um show só com músicas de Chico Buarque, as quais seriam cantadas também por Odette Lara e pelo grupo MPB-4.

Tal espetáculo chamou-se **Meu Refrão** e estreou em julho na boate Arpège, no Leme. Foi um grande sucesso e ficou meses em cartaz. É nessa ocasião que ocorre o primeiro “contato” de Chico com a censura. Uma das 16 músicas, **Tamandaré**, foi proibida como sendo ofensiva ao patrono da marinha. Nunca chegou a ser gravada.

*“Pois é, Tamandaré
a maré não tá boa
vai virar a canoa
e este mar não dá pé, Tamandaré
Cadê as batalhas
cadê as medalhas
cadê a nobreza
cadê a marquesa, cadê?”* (Hollanda, 1989, p.66).

Para que o programa não ficasse desfalcado, Chico compõe **Noite dos Mascarados** feita em 5 dias, segundo Odette Lara.

Na época a censura era até suave diante do que viria depois do Ato Institucional n°5, em dezembro de 1968. Os primeiros anos que se seguiram ao golpe de 64 foram, de qualquer forma, marcados por uma intensa produção cultural.

Em 1965, ano em que os militares extinguiram os partidos políticos, acabaram com as eleições diretas para a Presidência da República e começaram a

intervir na universidade, o mais importante pensador católico brasileiro, Alceu de Amoroso Lima, criava a expressão “terrorismo cultural” para qualificar as ações do governo nessa área.

No agitado ano de 1968, movido por muitas manifestações convocadas por estudantes, artistas e intelectuais, Chico Buarque participa apenas da Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, por se considerar descrente. *“Só fui a essa passeata porque a pressão foi muito grande”*. Ele não se deixou influenciar pela euforia que fazia crer numa queda do Regime Militar (Hollanda, 1989, p.121).

Por ter participado da Passeata dos Cem Mil, Chico sofreu acusações quando, meses depois, foi decretado o AI-5. Contra Chico havia, além desta sua participação na Passeata dos Cem Mil, as ousadias de **Roda Viva**. Um dos trechos desta música há a representação do que era a censura e a repressão no período:

*“Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá”* (Hollanda, 1989, p.51)

Após esses ocorridos, Chico, auto-exilado, vai para a Itália onde passa por insucessos. Ele mesmo afirmava que *“(...) não estava com o pé na Itália nem no Brasil, queria sair do que vinha fazendo mas não encontrava o rumo”* (Hollanda, 1989, p.125).

Toquinho também encontrava-se na Itália na época. Juntos viram o homem pisar na lua pela primeira vez, em julho de 1969. A distância, acompanharam o surgimento da luta armada no Brasil, o primeiro sequestro de um embaixador estrangeiro para obter a libertação de prisioneiros políticos, além do dramático desarme da esquerda brasileira. Em novembro Toquinho decidiu voltar.

No último dia foi ao apartamento de Chico e lhe mostrou um samba ainda sem letra. Era o **Samba de Orly**, com todo aquele clima de exílio e impossibilidade. Toquinho conta que Chico fez na hora os versos finais:

*“E diz como é que anda
aquela vida à toa
e se puder me manda
uma notícia boa”* (Hollanda, 1989, p.128).

Tempos depois Chico convida Vinicius para ajudar na composição de **Samba de Orly**. Vinicius compõe três versos:

*“pede perdão
pela omissão
um tanto forçada”*.

Estes versos seriam podados pela censura. A palavra *“omissão”* foi transformada em *“duração”* e *“um tanto forçada”* deu lugar a *“dessa temporada”* (Hollanda, 1989, p.128).

Vinicius aconselha Chico que, quando voltar para o Brasil, volte *“fazendo barulho”*. Se antes tinha sido criticado por ter deixado o país, agora o condenavam por haver regressado - como se isso significasse aceitar o jogo da ditadura. Ao mesmo tempo em que a tortura e o desaparecimento de adversários do regime se tornavam rotina, o ufanismo estava muito presente. Os automóveis, aos milhares, circulavam com adesivos ameaçadores para quem não estivesse sintonizado com o “Brasil Grande”: *“Ame-o ou deixe-o”*, lia-se nos vidros dos carros, quando não coisa pior: *“Ame-o ou morra”*.

A tudo isso Chico reagiu com **Apesar de você** - um samba, ele resume, *“feito com os nervos mesmo, bem com a cara de 1970”* (Hollanda, 1989, p.129).

<i>“Hoje você é quem manda</i>	<i>Como vai proibir</i>
<i>Falou tá falado</i>	<i>Quando o galo insistir</i>
<i>Não tem discussão</i>	<i>Em cantar</i>
<i>A minha gente hoje anda</i>	<i>Água nova brotando</i>
<i>falando de lado</i>	<i>E a gente se amando</i>
<i>e olhando pro chão, viu</i>	<i>Sem parar</i>
<i>Você que inventou esse estado</i>	
<i>E inventou de inventar</i>	<i>Quando chegar o momento</i>
<i>Toda a escuridão</i>	<i>Esse meu sofrimento</i>
<i>Você que inventou o pecado</i>	<i>Vou cobrar com juros, juro</i>
<i>Esqueceu-se de inventar</i>	<i>Todo esse amor reprimido</i>
<i>O perdão</i>	<i>Esse grito contido</i>
	<i>Esse samba no escuro</i>
<i>Apesar de você</i>	<i>Você que inventou a tristeza</i>
<i>Amanhã há de ser</i>	<i>Ora, tenha a fineza</i>
<i>Outro dia</i>	<i>De desinventar</i>
<i>Eu pergunto a você</i>	<i>Você vai pagar e é dobrado</i>
<i>Onde vai se esconder</i>	<i>Cada lágrima rolada</i>
<i>da enorme euforia</i>	<i>Nesse meu pensar”</i>

(Hollanda, 1989, p.92).

Médici governava na época. Este foi considerado o “*mais sanguinário ditador da história brasileira*”. Vigorava a censura prévia na época, e o compositor, “*meio de malcriação*”, submeteu a música certo de que não passaria. Passou e, exibida nas rádios do país, por pouco não virou hino (Hollanda, 1989, p.129).

Ao procurarem saber “*quem é esse você?*” apresentado na música, Chico responde que “*é um mulher muito mandona, muito autoritária*”. Depois desse ocorrido, a marcação sobre Chico aumenta. O samba **Bolsa de Amores** foi vetado de ponta a ponta por ser considerado um “*desrespeito à mulher brasileira*” (Hollanda, 1989, p.130).

Na verdade **Bolsa de Amores**, que permaneceria inédita, aproveitava de maneira bem humorada o tema da especulação financeira, que o “*milagre brasileiro*” pusera em moda.

*“Comprei na bolsa de amores
as ações melhores
que encontrei por lá
Ações duma morena dessas
que dão lucro à beça (...)
Bem me dizia meu corretor
a moça é fria, é ordinária
ao portador”* (Hollanda, 1989, p.130).

Nem sempre, porém, os problemas eram apenas com a censura, como ficou demonstrado no caso da apresentação de **Cálice**. Encontramos na reportagem da Folha de São Paulo de 15/05/1973 o seguinte depoimento:

“A grande atração de sexta-feira, a segunda noite da Phono 73, foi o silêncio. Silêncio de um microfone que funcionou perfeitamente até o momento em que Chico Buarque (...) pronunciou a palavra ‘Cálice’. (...) A Phonogram, temerosa de que a música censurada fosse apresentada trazendo más consequências para a Phono 73, cortou o som dos microfones de Chico”

Segundo Hollanda (1989), praticamente no mesmo ano (1973-74) temos o que foi considerado de “*ponto máximo da repressão*” (p.135): **Calabar**, peça escrita por Chico com parceria de Ruy Guerra, que questionava o papel histórico do mulato Pernambucano Domingos Fernandes Calabar que, durante a ocupação holandesa de Maurício de Nassau (1930-1945), ficou do lado dos invasores contra a colonização Portuguesa, sendo por isso executado como

traidor. Passando pela censura, a peça não só foi proibida como também seu nome, sem serem divulgados os motivos de tal veto.

Depois disso Chico percebe que seria difícil passar algo com seu nome, adotando, assim, o pseudônimo “Julinho da Adelaide”, responsável pela assinatura de três canções: **Acorda Amor**, **Jorge Maravilha** e **Milagre Brasileiro**. Tais músicas passam pela censura sem maiores problemas.

Em meados dos anos 70, a imagem de Chico estava “superpolitizada” - ele que em 1968 relutara em se incorporar à Passeata dos Cem Mil. A contragosto, Chico se viu transformado num símbolo da resistência à ditadura. Assim, despede-se dos palcos em 1975 num show ao lado de Maria Bethânia, debaixo das ameaças de cidadãos portugueses indignados com seu apoio à Revolução dos cravos, que em abril derrubara a ditadura salazarista.

Após este ocorrido, foram nove anos de “jejum”, quebrado apenas por apresentações beneficentes. Voltou apenas em 1984, em Buenos Aires, ao lado de Toquinho.

Sendo assim, com base na história de Chico, podemos reconhecer o sentimento de repressão política e de descontentamento por parte de alguns, sentimento este que foi crescendo e amadurecendo desde o golpe militar de 64. As músicas, através de suas letras metafóricas, procuravam denunciar os acontecimentos, questionando a sociedade e despertando a necessidade da transformação social.

1.2. O ENVOLVIMENTO POLÍTICO E SOCIAL DO CINEMA

“ Ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita. Uma sociedade que se educa por imagens e sons, principalmente da TV, quase uma população inteira (ricos, médios e pobres) que não tem contato com a escrita, o contato da memória escrita, a reflexão com a escrita. E também a vontade de entender o mundo pela produção artística do cinema” (Almeida, 1994, p.12)

Seguindo o pensamento de Almeida (1994), conseguimos entender a importância que as imagens e sons tem para a população, pois a realidade do cinema e da TV está na impressão de que aquilo que as pessoas estão vendo “é” mais do que parece ser, explicando o porquê as imagens são mais fortes que um texto.

A cultura para a massa, segundo os produtores, é uma produção que segue objetivos bem definidos, fins a serem alcançados, hábitos comportamentais a serem modificados e hábitos intelectuais a serem conservados. Portanto, visando um público consumidor em potencial, busca-se uma unidade para atender a diferentes públicos alvo.

Alguns filmes como **“O homem que virou suco”** e **“Bye bye Brasil”**, afirmam-se como filmes “engajados”, traduzindo nas imagens em movimento, uma leitura do Brasil fora do milagre.

Estes filmes procuram colocar em evidência os problemas vividos pelo Brasil do final da década de 70. Através de cenas marcantes, podemos notar a importância destes trabalhos para a reflexão a respeito do que era “certo” ou “errado”, abordando de formas distintas a migração no país deste período.

Além destes filmes, procuramos estudar também **“The Wall”** do Pink Floyd, responsável por uma crítica mais direta a duas instituições responsáveis pela formação do indivíduo - a escola e a família, instituições chaves na transmissão de ideologias sociais que interessam a certa classe social.

Apesar de concordamos com Milton José de Almeida (1994), quando este explica que “ *o significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que ao seu término compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele*” (p.11), entendemos ser importante o relato do filme, expondo nossa impressão a respeito deles, para que, as pessoas que não o assistiram, procurem estas obras tendo o conhecimento de algumas possíveis análises e referências por nós relatadas.

“**Bye bye Brasil**”, de Carlos Diegues, aborda a convivência entre as culturas, entre o novo e o velho. Seria um Brasil novo, diferente, com tecnologia chegando a lugares distantes, onde seus habitantes ainda mantém tradições. O filme ainda aponta cenas que indicam os traços da incipiente democracia e relata a trajetória de uma caravana que corre desde o litoral ao interior nordestino, até chegar à Amazônia. A dançarina Salomé, o mágico e o homem que dirigia o caminhão da caravana Rolidei, buscavam riqueza, povos dispostos a gastarem dinheiro com o tipo de espetáculo que ofereceriam.

Nas viagens que fazem, os artistas se deparam com diferentes culturas e, principalmente, com a TV, que causa encantamento e um tipo de hipnose nas pessoas. É interessante que as pessoas nem mesmo olham para o lado quando assistem à televisão.

Outro momento interessante é a chegada da caravana a um povoado indígena, no qual todos estão vestidos com camisas chamativas, óculos escuros, medalhões e perguntam à mulher do sanfoneiro que se juntou à caravana em uma das paradas, sobre o presidente do Brasil. Esta não tinha idéia do que estava acontecendo no cenário político do país.

Num dos povoados pelos quais a caravana passa, o mágico, usando o truque do braço de ferro, já feito em outras paradas, perde tudo, caminhão, dinheiro. O motorista do caminhão, considerado o homem forte da companhia, some abalado com a derrota.

Os quatro restantes, Salomé, o mágico, o sanfoneiro e sua mulher tentam ganhar a vida em Belém, onde as mulheres se prostituíam. Num primeiro momento o sanfoneiro oferece sua mulher para o trabalho, depois se arrepende e segue seu caminho próprio.

O sanfoneiro, a mulher e a filha recém nascida vão par Brasília onde, honestamente, começam a ganhar a vida fazendo shows. Enquanto isso, o mágico e Salomé, fazendo contrabandos conseguem outro caminhão e vão buscar o sanfoneiro e a mulher. Estes não aceitam e ficam na vida que escolheram.

As diferenças culturais são expostas e o domínio da mídia, principalmente da televisão, é colocado em questão. Algumas pessoas apresentavam uma vida “alternativa”, fora dos padrões para uns e compatível com outros. Mostra-se, assim, que os valores e normas são impostos a fim de que todos tenham o mesmo comportamento para que sejam aceitos, o que, na realidade, dependendo da região do país na qual você se encontra, isto não acontece.

O problema da migração do norte e nordeste para o sul, sudeste do país, muito presente no final da década de 70 e início de 80 também é retratado com clareza em **“O homem que virou suco”**, de João Batista de Andrade. Trata-se da história de Beraldo José da Silva, um nordestino que veio para São Paulo tentar ganhar a vida. Poeta, não aceitava ser explorado no trabalho, queria ganhar a vida com a poesia.

No início do filme temos um homem idêntico à Beraldo matando seu patrão após ter ganho o prêmio de operário modelo. Durante todo o filme Beraldo acaba sendo perseguido por este crime que não cometeu, pois, sem documentos, ele não podia provar sua inocência.

Este é talvez um dos momentos chave deste filme que formam o entendimento da mentalidade do povo brasileiro e da necessidade das classes dominantes na época. O personagem busca trabalho em uma obra. Ali iria receber

mal, suas condições de trabalho seriam inadequadas, além de seu patrão tratá-lo de forma desumana.

O contraste entre a riqueza e a pobreza aparece quando o construtor explica a um casal que está fazendo apartamentos de luxo que valem mais como investimento, enquanto muitos estão desabrigados e se submetendo a subempregos para sobreviverem. Este filme pode ser entendido como sendo a representação do crescimento da cidade de São Paulo, que nunca pára.

Deixando o trabalho na construção de edifícios, Beraldo procura o metrô. Ali os operários candidatos ao emprego assistem a um filme que conta a história de um cangaceiro que sai do nordeste para vir “domar uma cobra gigante”, uma metáfora do metrô. Chegando ele se mostra rebelde, não aceita as ordens, materiais de proteção para trabalhar, bebe, briga, passa por situações constrangedoras, é desprezado pelos colegas e é demitido.

Tal filme, passado na seleção dos candidatos a trabalhar no metrô, causa manifestações diferentes nas pessoas presentes. Uns são passivos, ouvem e aceitam, outros põem a mão na cabeça, como é o caso de Beraldo, que parece se reconhecer no filme. Ao término da sessão, Beraldo sai chutando e brigando com o palestrante.

Beraldo volta a vender suas poesias sempre para uma mesma banca de jornais. O dono desconfia dele e Beraldo diz que vai escrever a vida de José Severino da Silva. O dono da banca se interessa. Desde então, Beraldo procura José Severino da Silva e busca sua história. Inicia-se, então, o relato da história de vida de José Severino da Silva.

José havia conseguido emprego na limpeza de uma grande fábrica, sonhando em receber promoções e crescer no emprego. Assim, José, ao final do expediente, treinava para trabalhar no turno. A partir do momento que soube da possibilidade de greve dos empregados e que o líder era responsável pelo turno, este resolveu denunciá-los. Com a denúncia José Severino assumiu o turno.

Os demais empregados, sabendo do ocorrido, marginalizam José a ponto de pararem de trabalhar quando este entrava na fábrica. Sendo assim, o dono da empresa acaba indicando ele como funcionário padrão e, ao mesmo tempo, o despede para permitir o bom andamento da fábrica. José representava um homem

fechado, que não expunha seus sentimentos, mas que, num momento de indignação, esfaqueia seu patrão. José é encontrado por Beraldo, onde morava, já louco, sendo assim, levado a uma clínica.

De acordo com tais constatações, podemos notar que dois homens, diferentes em suas atitudes, porém iguais em aparência, escolhem caminhos diferentes para serem seguidos. Beraldo procura seguir o bom caráter e seus ideais para vencer na vida, não se submetendo ao sistema.

No entanto, José segue o modelo proposto pelo filme apresentado aos candidatos do metrô. Ele é obediente, serve sempre aos interesses de seus patrões, porém é destruído justamente por não ser contestador, quando ocupa posição contrária aos grevistas da fábrica onde trabalhava.

Sendo assim, há uma tendência no filme em mostrar o lado da passividade e do engajamento, da contestação, buscando sempre desmascarar o que está por trás da dominação.

Tal eixo também é assumido no filme **“The Wall”**, de Pink Floyd, numa crítica a respeito de duas instituições responsáveis pela formação do indivíduo - a escola e a família, responsáveis pela transmissão de ideologias sociais que interessam a certa classe social.

O grupo Pink Floyd fez parte de uma época em que não interessava fazer música apenas para a descontração. As músicas deveriam se apresentar dentro de um contexto de discussão política e social, contra as injustiças das classes dominantes, como também ocorreu com a produção dos filmes acima citados.

“The Wall”, filmado em 1982, narra a vida de um cantor de rock, Pinky, mostrando sua trajetória desde a infância até sua vida adulta. Pertencente ao gênero musical, o filme não apresenta diálogos, mas imagens marcantes, sempre ilustradas por músicas que, através de suas letras e melodias, valorizam o momento de cada acontecimento.

As imagens, em sua maioria, são desconcertantes, pois tratam das memórias de Pinky, dando a sensação destas pertencerem a uma pessoa mentalmente perturbada. Cria-se, a partir destes aspectos, uma rica simbologia, que nos permite um entendimento particular a respeito das sensações transmitidas.

Os símbolos que mais nos interessam nesta análise são: os martelos cruzados, o professor, a mãe, o juiz, a loucura de Pinky e o muro. Entendemos que se trata de um conjunto de símbolos que representam 3 instituições sociais responsáveis pela formação do indivíduo: escola (professor), família (mãe) e exército/estado (martelos cruzados/juiz).

Estas 3 instituições colaborarão para que Pinky se torne, aos olhos da sociedade, louco, pois apresenta comportamentos diferentes dos demais. Espera-se, através de comportamentos socialmente aceitos, ditados pelas 3 instituições citadas, a criação de um muro, uma proteção social contra as condutas indesejadas.

As críticas à sociedade e aos comportamentos aceitos por ela são uma constante, e aparecem em cenas como, por exemplo, a cena em que o apartamento de Pinky é invadido pelos produtores responsáveis por seu show. Necessitando de sua presença, o cantor é dopado e, ao ser levado para o local da apresentação, passa por algum tipo de transformação, tornando-se um líder fascista, tendo como símbolo dois martelos cruzados. A música que acompanha todas estas transformações diz que o cantor deve estar “confortavelmente entorpecido”.

Chegando ao show, o cantor prega o racismo, a melhoria da raça para uma platéia sem cara própria. Esta idéia é simbolizada através das máscaras que todos vestiam, além de todos apresentarem os mesmos gestos.

Além desta crítica à sociedade massificada, a família também é contestada ao revelar uma mãe super protetora, lutando sempre para que seu filho se encaixe nos padrões sociais, mas que, ao mesmo tempo, nega carinho ao filho doente. Ao final do filme, os braços da mãe se transformam em um muro que isola o filho dos olhares da sociedade.

A escola também colabora para a construção deste muro. Em uma das músicas apresentadas no filme, há um trecho que representa este sentimento:

*“ Quando crescemos e fomos à escola
havia professores que feriam as crianças como
podiam*

*zombando de nós o que quer que fizéssemos
e exibindo toda fraqueza
que as crianças escondiam com cuidado”* (Tradução
feita pela autora, “Pink Floyd - The Wall”, 1982)

Para uma época em que mudanças eram propostas (1982), este filme traz referências a uma educação que não contempla às necessidades de se refletir e ter atitudes particulares, reforçando a massificação. Tais pressupostos geram comportamentos de crítica à educação, com manifestações compatíveis ao trecho desta música:

*“Não precisamos de educação
nem que controlem nossos pensamentos
nem de sarcasmo em sala de aula
Professor deixe as crianças em paz
Ei, professor, deixe as crianças em paz!
Não mais do que outro tijolo no muro!”* (Tradução
feita pela autora, “Pink Floyd - The Wall”, 1982).

Esta passagem reforça a idéia de que havia alguma coisa errada com a educação nas décadas de 70 e 80, julgando que o erro estaria na instituição escola que funcionaria enquanto aparelho ideológico do Estado. Ou seja, alunos eram formados como se pertencessem a uma fábrica onde a produção seria feita em série, com todos apresentando o mesmo padrão de comportamento.

Outro fator muito presente é a repressão da criatividade e dos sentimentos, a qual aparece tanto no filme “**O homem que virou suco**” na figura de José Severino da Silva e em “**Bye bye Brasil**”, no papel do motorista que não esboça atitudes, ou mesmo palavras, a não ser quando perde na competição de luta de braço.

Isto é, qualquer forma de expressão que não fosse a repetição do texto citado pelo professor, como por exemplo no caso de “**The Wall**”, seria desprezado. Pinky acaba louco, sendo julgado ao final do filme justamente pelas

instituições família, escola e Estado, que tanto o reprimiram e estabeleceram estereótipos de comportamento.

Betelheim (1978, p.60) reafirma a questão acima citada quando explica que:

“(...) quanto mais se orienta o homem para a obtenção de resultados ‘práticos’, mais ele pode encarar a tomada de decisões internas que não levam a nenhum resultado prático como uma perda total de energia, passando a não querer mais tomá-las”.

Portanto, mais uma vez vemos a escola como uma colaboradora das necessidades do Estado e também do mercado, assumindo a sua parcela de comprometimento na idealização da formação de uma sociedade homogênea. Contudo, deveria ocorrer, como citamos em **“Bye bye Brasil”**, o respeito às diferenças culturais, além de contestar o que realmente os meios de comunicação desejam com seus programas.

Estes constantes questionamentos a respeito do poder do Estado, da família e da escola na formação do indivíduo, fazia parte de um sentimento que vislumbrava a necessidade de mudança, mesmo que, muitas vezes, não soubessem por onde começá-la. A necessidade da crítica esteve muito presente no período, final da década de 70 e início da década de 80 quando os primeiros resultados das lutas por mudanças começavam a aparecer e a ditadura militar se findava.

2. LENDO OS ARTIGOS DO CBCE

Através da reformulação da constituição, as manifestações pelo voto direto, o fim da censura, começamos a perceber o término do período de ditadura militar. Com estas mudanças ocorrendo, novos valores sociais foram sendo estabelecidos, gerando, assim, mudanças em diversos setores sociais e, dentre eles, na escola.

Sabendo disso, estudiosos da Educação Física escolar passam a repensar sua prática, fazendo críticas à forma como esta vinha sendo trabalhada. *“A aula de Educação Física é um fato histórico-social”* afirma o Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe - UFSM, reconhecendo que a aula se desenvolve e se altera no decorrer do tempo. Assim, podemos entender que, as modificações ocorridas nas concepções de ensino, foram causadas por pessoas que eram e são da opinião de que *“(...) com ou na aula de Educação Física, certas idéias sociais de valores e normas podem ser transmitidas. Isto é um processo social”* (Grupo de Trabalhos Pedagógicos da UFPe - UFSM, 1991, p.1).

Procurando estudar as transformações mais recentes no âmbito do ensino da Educação Física, referentes à década de 80 e 90, objetivo deste trabalho, recorreremos ao estudo dos artigos datados de 86 à 96 publicados na RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), revista de divulgação científica do CBCE. Nesta revista selecionamos os artigos que tratam do ensino da Educação Física escolar.

Segundo Paiva (1994), as representações no CBCE se realizam em dois níveis: o acadêmico e o administrativo. No primeiro nível são abordados temas como ciência, Educação Física, ciências do esporte e esporte, para que fosse possível a compreensão das relações na comunidade acadêmica de Educação Física. No segundo, o tema foi democracia, no que tange à organização e estrutura das gestões.

Periodizando a produção científica do CBCE desde 1978 até 1993 - incluindo congressos, conferências, seminários, mesas-redondas, defesas de todas as ordens - a autora consegue, de forma clara e simples, estabelecer uma ponte entre o que era permitido e priorizado em cada época, com a visão e mudanças de

concepções de ensino nestas fases. Portanto, sobre a organização e estruturação das gestões no período de 1978 a 1985 temos as seguintes observações:

“ - A ciência e a prática científica são neutras e ‘possuem’ a verdade.

- Fazer ciência é medir e comparar dados.

- Educação Física é capacitar fisicamente os indivíduos. É praticar atividade física sistemática e assistematicamente.

- As ciências do esporte são as diversas ciências instrumentalizando a ‘melhor’ forma de fazer atividade física e praticar esportes.

- Esporte é a prática de uma modalidade esportiva. É fazer a atividade física sistemática ou assistematicamente” (Paiva, 1994, p.93).

A discussão teórica nesta fase da história da Educação Física no âmbito do CBCE, procurava comprovar com dados o que já era conhecido. O regime militar, no qual o período citado estava inserido, utilizando-se da censura, não permitia manifestações de cunho político, de caráter contestador, coerente, portanto, com a forma de abordagem assumida pela revista e demais meios de produção.

Ao analisarmos o CBCE, do ponto de vista administrativo, neste mesmo período, podemos reafirmar as colocações acima, pois considera-se, segundo Paiva (1994) que:

“ O CBCE é instância oficial que determina e pulveriza opiniões oficiais, determina padrões éticos e conduta dos sócios e índices de aptidão que devem ser aceitos e utilizados pelos sócios e pela população.

Democracia é participar sem incomodar o 'dominante' (Paiva, 1994, p.95).

De 1985 à 1989 as discussões presentes nas revistas e demais meios de divulgação de produções científicas mudam, coincidindo com os primeiros resultados de discussões e lutas que buscavam a democracia. A produção científica da época no CBCE, na qual podemos destacar a RBCE, são dirigidas segundo os conceitos abaixo:

" - A ciência e a prática científica são instâncias ideológicas e devem trabalhar para a 'transformação social'.

- Fazer ciência é analisar um dado fenômeno de forma a possibilitar uma interferência no mesmo visando conservá-lo ou transformá-lo.

- Educação Física é uma atividade escolar que deve saber oferecer e avaliar experiências motrizes adequadas à faixa etária e a individualidade de cada aluno, calcada nos princípios fisiológicos e neuro-motores.

- As 'ciências do esporte' são a Educação Física transformada em ciência, tenha ela o predicativo 'do movimento', 'da motricidade humana', 'do esporte' (no singular) ou da 'Educação Física'.

- Esporte é uma 'parte' da Educação Física que deve ser ensinado na escola com base nas capacidades e potencialidades de cada aluno e sua faixa etária" (Paiva, 1994, p.93).

Além destes aspectos, discutia-se que o CBCE necessitava de uma reformulação interna, acompanhando, dessa forma, as mudanças na sociedade. A exposição de idéias e argumentação foram privilegiadas neste período, caracterizando, assim, um entendimento de democracia.

A partir de 1989, os estudos feitos por Paiva (1994) determinam novas mudanças. A avaliação da época feita pela autora afirma que:

“ - A ciência deve discutir na sua dimensão epistemológica a sua dimensão ideológica.

- Fazer ciência é analisar e teorizar um dado fenômeno, buscando uma possível e necessária intervenção no real.

- Educação Física é uma disciplina curricular que deve tematizar o movimento humano, a cultura física e/ou a cultura corporal.

- As 'ciências do esporte' são a assunção valorativa de que é possível e necessário tratar do ponto de vista científico fenômenos referentes à prática pedagógica, a prática de atividades esportivas, o esporte, o lazer, o movimento, o corpo, etc.

- O esporte pode ser um conteúdo tematizado na escola pela disciplina de Educação Física, na sua prática e na elucidação desse fenômeno como um dos fenômenos sócio-culturais mais significativos da modernidade, que se relaciona diretamente com a Educação Física na medida em que se liga às discussões sobre o lazer” (Paiva, 1994, p.94).

Discute-se, ainda, o conceito de democracia, entendido aqui como sendo o direito de falar, mas também o de ouvir. Há neste momento uma forte preocupação com o vínculo à comunidade acadêmica.

Analisando tais considerações, vinculando-as ao estudo mais específico dos artigos da RBCE que tratam das concepções de ensino na Educação Física escolar, notamos que o eixo destes trabalhos foi a discussão sobre a questão da transformação social.

Contudo, outros temas também foram de fundamental importância para a formação da visão que temos da Educação Física dos anos 80 e 90. Dentre eles temos como referências o dualismo corpo X mente, a discussão sobre a obrigatoriedade da Educação Física, o esporte enquanto objeto de crítica, a crítica e a maturidade acadêmica e o lugar que os elementos conteúdo, metodologia, objetivos e objeto de estudo ocuparam e ocupam dentro das concepções de ensino da Educação Física nas décadas de 80 e 90.

Tais temas serão abordados um a um para facilitar a compreensão de cada um destes referenciais em dez anos de estudos e produções científicas da Educação Física. No entanto, reconhecemos que as mudanças não são estanques e que estas se confundem a todo momento, porém estão mais ou menos presentes em períodos determinados.

2.1. DUALISMO, OBRIGATORIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Juntamente com as questões a respeito da transformação social, o dualismo e a obrigatoriedade na Educação Física apresentam-se como temas muito presentes nos primeiros artigos por nós estudados, publicados entre 1986 e 1988. Os autores responsáveis por tais artigos entendiam que havia algo errado tanto em relação à educação em geral, quanto em relação à Educação Física. Sendo assim, as justificativas para tais críticas foram encontradas nas origens da Educação Física.

No artigo “A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial”, redigido por Soares (1986), podemos notar que a autora acreditava ser a falta de reflexão e justificativas convincentes a causa da crise na Educação Física.

Dessa forma, buscou-se “nas raízes” históricas o porquê esta Educação Física estar sendo trabalhada na forma atual (da época), encontrando,

assim, a divisão do trabalho manual e intelectual como vilão. A autora encontra nas idéias de Platão e Descartes a justificativa para sua crítica em relação ao dualismo instaurado na sociedade.

Feitas tais observações, Soares (1986) levanta o problema da Educação Física enquanto atividade extra-curricular. Contudo, embora este seja um mérito do trabalho, a autora prende-se às questões filosóficas do dualismo, de modo leviano, julgando estar aí a chave do problema.

Estas considerações são reforçadas por Anna Maria Feitosa (1986), que questiona a prática dos profissionais de Educação Física como sendo atividades acríticas por lhes ser estranha a palavra teoria. O título de seu artigo “A Educação Física precisa de filosofia” sugere a sua tentativa em iniciar um exercício de reflexão e de dúvida sobre a Educação Física da época.

Feitosa (1986) entende, pelas palavras de Manuel Sérgio, que “*a Educação Física, se quer ser considerada uma ciência, não pode estar bem sem crítica e auto-crítica*”. A autora julga que “*a partir do termo ‘Educação Física’, tudo precisa ser repensado e devidamente teorizado*”.

Sendo assim, até o momento não pudemos detectar uma afirmação concreta a respeito da Educação Física, ou seja, os autores buscam demonstrar em seus discursos que a área precisa ser repensada, refletindo a respeito da metodologia tradicional que vinha sendo aplicada

Tratava-se de um momento de construção. Tais exposições, exemplificadas pelas autoras citadas, representam um sentimento que busca a transformação mas que, no entanto, parece um tanto longe de possibilidades propositivas.

Apolônio A. do Carmo (1988), vincula a necessidade ou não da obrigatoriedade da Educação Física às questões históricas, citando a introdução da ginástica nos colégios brasileiros.

Ao realizar tais colocações, vinculando-as a artigos e leis que vigoraram desde então, o autor deixa claro que “*a questão da obrigatoriedade, ultrapassa em muito os limites da legalidade*”. Ao colocar desta forma, Carmo (1988) questiona não somente o conhecimento veiculado pela Educação Física, como também seu papel político e ideológico.

No mesmo ano, 1988, Carmen Lúcia Soares comenta em seu artigo publicado, a questão da obrigatoriedade da Educação Física, partindo de um questionamento a respeito das razões de sua existência na escola. Citando Florestan Fernandes a autora faz uma alusão à educação Física como possível espaço para a Educação dos sentidos.

Para a autora, a inclusão ou permanência da Educação Física na escola não se pauta por questões “pedagógicas” ou “legalistas”, criticando, assim, seu caráter funcionalista de ser “útil” e capaz de resolver todos os males.

Assim, principalmente os textos de 1986 assinados por Soares e Feitosa, apresentavam críticas à Educação Física tradicional, sem, no entanto, aproximarem suas idéias de soluções práticas, pois naquele momento eram outras as necessidades. Em 1988 Soares levanta a discussão a respeito da obrigatoriedade da Educação Física como forma de questioná-la como disciplina curricular que trabalha com o corpo, defendendo-a como campo de conhecimento específico.

2.2. A QUESTÃO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Relacionando a análise dos artigos datados de 1986 à 1996 ao contexto cultural da década de 80, apresentados por nós através da visão do cinema e da música, notamos discursos próximos. A busca pela transformação da sociedade era clara para estes educadores, principalmente nos primeiros artigos analisados.

Nos artigos datados de 86 à 88, podemos destacar citações constantes de Saviani e sua obra “Escola e Democracia”. Tal obra, editada pela primeira vez em 1983, foi lançada numa época em que o Brasil passava por uma grande mobilização social e intensas lutas pela democratização.

No ano de 1982 os primeiros governadores foram eleitos de forma direta após quase 20 anos de “eleições” indiretas controladas pelo regime militar instalado no poder em consequência do golpe de 64. Com tais transformações e mobilizações ocorrendo, a educação vislumbrava a possibilidade de se desenvolver, universalizar a escola pública e garantir qualidade de ensino para toda a população brasileira.

Contudo, tal processo de transição foi dominado, segundo Saviani (1994), pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da administração pública, escassez de recursos e consequente precariedade da educação pública.

Tal base fixada nos questionamentos a respeito da educação e sua prática enquanto projeto político proporcionados por Saviani (1994), despertou nos autores que tiveram trabalhos publicados na RBCE, principalmente no período de 86 à 88, a necessidade de se repensar a Educação Física, vinculando-a a um projeto de transformação da escola e da sociedade.

Os autores apresentam em suas exposições, segundo Kunz (1988), conteúdos “crítico-negativistas”, isto é, negam e contestam estruturas arcaicas, alienantes e, especialmente, descontextualizadas da educação Física tradicional. Contudo, não existem propostas concretas, ou seja, não são propostas soluções, apenas os problemas e sua possível origem são abordados.

Em seu artigo “Educação Física: mudanças e concepções” (1988), Kunz consegue definir bem o que estava ocorrendo na década de 80, afirmando que a área passava por uma fase de transição. Tal fase é caracterizada, ainda por uma chamada “tese máxima”, segundo a qual o autor cita como sendo o compromisso com o oprimido social, cultural e econômico e as reivindicações de mudança da sociedade.

No entanto, nem todos os artigos apresentam o mesmo posicionamento, como é o caso do trabalho de Piccoli (1987), que tem como objetivo diagnosticar a prática da Educação Física nas escolas estaduais de 1º grau para detectar a obrigatoriedade da Educação Física, objetivos do programa, atividades oferecidas aos alunos, regularidade e composição das sessões, dispensa dos alunos, sistema de avaliação, corpo docente, preparação profissional dos professores, instalações, materiais e inovação na área.

Não se trata de um artigo contestador da realidade social como os demais que veremos a seguir. Segundo o autor, o ensino das atividades esportivas só é aconselhável após ter ocorrido uma educação do movimento dos 7 aos 10 anos pois, caso contrário, o professor atua como disciplinador, fazendo uso de metodologias que controlam a participação do aluno, impedindo o crescimento pessoal e social do mesmo.

Nota-se que o autor lida claramente com questões referentes ao conteúdo das aulas e afirma, ainda, que os problemas encontrados em aula serão resolvidos após uma reformulação do próprio conteúdo trabalhado de 1ª a 4ª séries, vinculando o crescimento social apenas às habilidades que podem ou não ser determinadas de acordo com a faixa etária.

Tal forma de trabalho desenvolvida por Piccoli (1987), desconsidera o desenvolvimento individual do aluno, esquecendo a marginalização nas aulas e entendendo a Educação Física como sendo uma prática responsável por desenvolver habilidades e não um conhecimento para a formação de alunos críticos.

Sendo assim, podemos questionar qual o tipo de transformação que deveria ser entendida pelos educadores, quais seriam os principais meios para que

existisse a possibilidade de mudança de postura e concepções de educação e, mais especificamente, da Educação Física.

Bracht (1986) é um dos autores que tem como base de seu trabalho a transformação social através da escola e do conhecimento. Há uma crítica por parte do autor a respeito do chamado método tradicional de ensino. Contudo, o autor afirma não poder estabelecer uma crítica que identifique, com clareza, o papel da Educação Física neste momento histórico.

Elegendo o esporte como tema central, Bracht (1986) afirma que este, enquanto conteúdo básico e às vezes o único das aulas, é transmitido de forma inquestionável, para que se tenha um respeito incondicional, reproduzindo a ideologia capitalista e colocando a educação a serviço da classe dominante.

Outros autores também mencionam a necessidade desta mudança de comportamento, apenas lançando subsídios para que a Educação Física fosse repensada, porém, não deixando claro a possibilidade deste trabalho.

Moreira (1986), em seu artigo “Educação Física na escola de 1º grau - 1ª a 4ª série”, fala na marginalização que a Educação Física estabelece em suas aulas, tema muito abordado por Saviani (1994), afirmando a necessidade de uma prática crítica através de uma “Educação Física consciente”.

Tais conceitos a respeito da Educação Física escolar surgem a partir da concepção que se tem da área e, segundo Soares (1986), devido à ausência de reflexões e justificativas que determinam a validade pedagógica da Educação Física bem como os objetivos que persegue.

Procurando elencar os prováveis problemas responsáveis pela situação precária da Educação Física, a autora afirma que esta não pode ser entendida como disciplina secundária, devendo dar conta de todas as atividades extra-curriculares.

Anna Maria Feitosa (1986) reafirma esta idéia questionando a prática dos profissionais de Educação Física, considerando-a constituída por atividades acríticas e por lhes ser estranha a palavra teoria.

Sendo assim, a década de 80 foi marcada por discussões sobre as questões de ensino que vinham sendo trabalhadas e como poderiam modificar a sociedade, contestando ou afirmando as posições do Estado através da escola. Os

autores buscam demonstrar em seus discursos que a área precisa ser repensada, refletindo sempre a respeito da metodologia tradicional que vinha sendo aplicada.

Dessa forma, numa ânsia de mudança, os autores não conseguem definir quais seriam os principais problemas a serem discutidos. Os estudos realizados reconhecem a necessidade de repensar a Educação Física a partir de uma postura política a ser adotada pelos professores, não estabelecendo o caminho que deve ser percorrido para a concretização deste ideal. Sendo assim, podemos concluir que, na época, não havia elementos suficientes para uma discussão mais específica da área, pois os autores recorriam, muitas vezes à filosofia, à história e não tanto aos problemas relativos à área. Havia, assim, apenas subsídios para a sua reflexão.

2.3. DA NEGAÇÃO À BASE ACADÊMICA

Notamos, portanto, que as necessidades de mudança neste período da história eram claras. Em relação aos estudos dos artigos da RBCE, apenas a partir de 1988, 89, discussões são levantadas com o intuito de relacionar as necessidades de mudanças às questões acadêmicas. Isto é, soluções mais direcionadas à área.

Tais artigos (88, 89 à 1996) apresentam uma aproximação dos autores às discussões acadêmicas, modificando os conteúdos dos textos. Confirmando tal fato Kunz (1988) explicita que os conteúdos dos artigos, de “crítico-negativistas”, passam, já em 1988, a se preocupar com as vias necessárias para a resolução prática dos problemas, considerando este como sendo o caminho da transformação na escola e na sociedade. Os autores pioneiros em tal discussão, pertencem a um período caracterizado por Paiva (1994) como sendo próprio do período de 1989 à 1993.

Bracht é um autor que consegue visualizar tais problemas, retomando, assim, a discussão estabelecida em seu artigo anterior (1986), publicando o processo e resultados da aplicação prática de seus estudos, objetivando desejos de transformação social da Educação Física e da sociedade. Dessa maneira, torna-se possível visualizar uma forma de mudança através de sua metodologia, sendo seus resultados testados e comparados à metodologia tradicional.

Citando Paulo Freire, o autor afirma que os professores, em geral, adotam uma postura ingênua, caracterizada por uma conduta alienada e acrítica, estando a reflexão filosófica ausente. Nas concepções de Paulo Freire, adotadas neste artigo por Bracht a educação é compreendida como prática, ao mesmo tempo, determinada e determinante da estrutura social, portanto, não sendo possível negar seu caráter político. Os problemas básicos da educação não são, portanto, apenas pedagógicos, mas políticos e ideológicos.

Bracht consegue, neste trabalho, um início da discussão a respeito do papel do professor nas aulas de Educação Física. Considerando as análises feitas nos artigos sobre ensino, o professor é um veiculador de valores, os quais

muitas vezes são impostos aos alunos pela prática pedagógica. A incorporação destes valores se dá, muitas vezes de forma ingênua e acrítica.

Tal visão busca um encaminhamento da Educação Física para reflexões críticas, estudando o papel do professor e a metodologia a ser aplicada. Não há negação do esporte devido a sua tradicional educação impositiva já apresentada, procura-se entendê-lo de uma forma diferenciada através de sua construção com os alunos.

O autor propõe uma forma de trabalho que denomina Método Funcional Integrativo (MFI):

- A) Série metodológica e paralela de jogos;
- B) Aulas divididas em momentos;
- C) Procedimentos dos professor.

Com tal método, o autor buscou a reflexão e discussão de aspectos presentes num modelo capitalista de sociedade, que se refletem nas aulas de Educação Física, como, por exemplo, a competição ou a concorrência baseada na idéia de igualdade de oportunidades.

Portanto, de acordo com a chamada “Metodologia Funcional Integrativa”, o autor busca eliminar a dominação pela autoridade sem renunciar ao direito e dever do professor.

Apolônio A do Carmo (1988) em seu texto “Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases” reafirma a idéia da necessidade de transformação social e considera ser essencial a existência de um sistema único de ensino, embora admita que este não garante um padrão de ensino.

O autor considera o pensar sobre o conteúdo nas aulas de Educação Física um meio ideal para viabilizar a transformação da área e da sociedade. Nas considerações feitas por Carmo (1988), encontramos a divisão de dois grupos que pensam de forma distinta as questões de ensino.

O primeiro grupo divide a Educação Física e esporte, considerando que os conteúdos e técnicas dos esportes são emprestados à Educação Física. Já o segundo grupo considera que esportes e Educação Física não se dividem, sendo fenômenos sociais indissociáveis.

Apolônio A do Carmo (1988) considera que a maioria dos profissionais que defendem este segundo grupo estão “indefinidos” quanto a sua posição face a esta problemática. Ou seja, apesar desta aparente “indefinição”, tal grupo em nome da não competição, ou do não aperfeiçoamento técnico, apresenta em suas aulas os conteúdos dos esportes - fundamentos e técnicas - de forma desfigurada e irreal.

Portanto, o autor afirma que o meio ideal para se viabilizar a transformação da área está no trabalho feito com o conteúdo esporte. Ou seja, os alunos deveriam estar em contato com as formas mais recentes de execução das técnicas e fundamentos.

A aproximação com a discussão acadêmica aparece também no artigo de Soares (1988) intitulado “Fundamentos da Educação Física escolar”. Inicia-se aqui um questionamento a respeito das razões da existência da Educação Física na escola.

A proposta de ensino, contudo, é caracterizada pela autora apenas em 1994 quando em seu artigo “Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica”, apresenta afirmações e negações de conceitos, valores, conteúdos de ensino, metodologias, através de indagações a respeito das relações entre os professores e alunos no “espaço/tempo” aula.

Nota-se no texto um aprofundamento nas reflexões e discussões a respeito do reconhecimento da Educação Física como disciplina, entendendo que a área é responsável por um campo de conhecimento específico. Este artigo compõe com muitas outras produções acadêmicas uma discussão densa da área, direcionando com maior clareza idéias a respeito de uma Educação Física como disciplina responsável por um saber científico.

Nelson C. Marcellino (1989), em seu artigo “Problemática da Educação Física escolar - pedagogia para as séries iniciais” situa estas relações estabelecidas acima, considerando a possibilidade ou não da transformação através da educação de acordo com duas abordagens básicas: uma subjetiva e outra objetiva.

A questão subjetiva preocupa-se com a derrubada da organização da sociedade e da construção coletiva de uma nova ordem, característica levantada pela maioria dos autores até o momento.

Segundo Marcellino (1989), ao examinar a situação social, uma proposta deixa de ser idealista. A abordagem objetiva propõe uma educação que leve em conta a relação entre o lazer, a escola e o processo educativo.

Ou seja, para o autor, a escola como centro da cultura popular, tem a tarefa de apresentar como conteúdo a realidade local para que, através dela, possa contribuir para a superação do senso comum, respeitando sempre o ritmo do aluno, isto é, seu desenvolvimento individual.

A inovação desta proposta para Marcellino (1989) é a idéia da “abrangência”, pois o conhecimento deve se estender a toda comunidade próxima, ultrapassando os alunos matriculados. Na então chamada “pedagogia da animação”, o autor dá destaque ao lúdico, afirmando que este vem sendo negado devido ao caráter produtivo da sociedade.

A transformação social ainda é tema dos artigos, porém, neste momento, começa a se concretizar como proposta, juntamente com o trabalho estabelecido por Bracht (1988), assumindo uma postura diferenciada já que o apelo maior seria combater a ideologia social vigente através da incorporação do caráter lúdico nas aulas.

Notamos, então, que Kunz (1988) estava certo ao afirmar que seria necessário aos autores, para melhor estruturarem suas críticas, o estabelecimento de um momento de intervenção na realidade, buscando o **como, a favor de quem** e até **contra quem** se deve intervir. Ou seja, como o movimento humano pode ser tematizado nas aulas de Educação Física e onde todas estas críticas feitas ao ensino tradicional da Educação Física podem ser superadas.

2.4. O ESPORTE COMO OBJETO DE CRÍTICA

A Educação Física é bem lembrada por Kunz (1988) como sendo uma realidade construída pelo Esporte. Dessa forma, a concepção que se tem de Educação Física está diretamente relacionada ao conceito que se tinha e se tem de Esporte, pois, por muito tempo, este foi o único conteúdo conhecido.

Moreira (1986) em seu artigo intitulado “Educação Física na escola de 1º grau - 1ª a 4ª séries”, contesta o ensino através de exercícios mecânicos e funcionais (iniciação esportiva). Este afirma, citando Libâneo, que a Educação Física deve contribuir para o ato educativo de forma dinâmica. O transmissor da mensagem, bem como o receptor, devem estar conscientes de sua capacidade durante o processo de aprendizagem.

O autor julga que, para ser possível tal prática, deve-se eliminar a execução de movimentos mecânicos e repetitivos das aulas, transformando todo este quadro em uma prática crítica. Tal afirmação pode gerar algumas dúvidas, como por exemplo, vincular os “exercícios mecânicos” descritos pelo autor como sendo específicos do conteúdo esporte, negando, dessa forma, o esporte nas aulas de Educação Física. Busca-se, com isto, uma Educação Física consciente.

Piccoli (1987), em seu artigo “Prática da Educação Física nas escolas estaduais de 1º grau no RS”, apresenta-se a favor de tal posicionamento. O seu objetivo principal neste artigo foi diagnosticar a prática da Educação Física nas escolas estaduais de 1º grau para detectar alguns pontos considerados importantes para o exercício da Educação Física na escola. São eles: a obrigatoriedade da Educação Física, objetivos do programa, atividades oferecidas aos alunos, regularidade e composição das sessões, dispensa dos alunos, sistema de avaliação, corpo docente, preparação profissional dos professores, instalações, materiais e inovação na área.

Através das considerações finais, o autor não localiza problemas a respeito da maneira como a Educação Física vinha sendo ministrada até o momento (metodologia). O conteúdo proposto, em contrapartida, nega o esporte de 1º a 4º séries à favor do desenvolvimentismo, ou seja, desenvolver habilidades

básicas ainda sem exigências de gestos técnicos específicos, considerando tal fato como uma inovação para a área

No entanto, a mudança na concepção de Educação Física e dos esportes não é um trabalho fácil. Retirar os esportes das aulas talvez não seja o melhor a fazer, pois os alunos estão em contato com este conteúdo no seu dia a dia.

Conforme cita Libâneo (1985), os conteúdos escolhidos não devem ser apenas ensinados, mas ligados de forma indissociável à significação humana e social do aluno, provando sua importância na realidade destes alunos preparando-os, então, não apenas para cumprirem exercícios e, sim, desenvolver um conhecimento formando alunos críticos.

Pelas palavras de Kunz (1988), entendemos que a concepção de Educação Física deve mudar para que a mudança no esporte seja aceita, além das mudanças gerais, considerando sempre que a Educação Física sozinha não é responsável pela reprodução social

Apolônio A do Carmo (1988), como citado anteriormente, defende a idéia de que a Educação Física escolar deve se apropriar do conhecimento e técnicas dos esportes. Defendendo esta tese, o autor afirma que os conteúdos e técnicas do esporte são emprestados à Educação Física, portanto, não admitindo o que ele chama de segregar conhecimentos. Ou seja, se o professor optou em trabalhar com o Voleibol, por exemplo, ele tem a obrigação de fazê-lo da melhor forma possível e de acordo com o que existe de mais moderno e avançado em termos de técnicas e fundamentos.

Bracht apresenta idéias que divergem destas defendidas por Carmo. O autor considera, diferentemente de Carmo, que esporte e cultura são fenômenos indissociáveis, afirmando, ainda, que deve haver uma superação da visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor, o homem passa a ser visto como um ser social e não mais biológico.

O esporte, segundo Bracht (1986), como está estruturado nas escolas, atua como uma instituição funcional, ou seja, como instituições que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia na qual se insere.

Há crítica por parte do autor à teoria desenvolvimentista de Go Tani (1988), que defende a educação do movimento através de uma hierarquia de gestos, tornando-se mais complexos à medida que ocorre o crescimento e desenvolvimento da criança. Assim, Bracht entende ser a educação determinada e determinante da estrutura social, não sendo, portanto, possível negar o seu caráter político.

Chegando à discussão da socialização através do jogo e do desporto, temos a definição de socialização como sendo um processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Portanto, as funções sócio-educativas do esporte devem educar para a manutenção das regras de comportamento. O esporte torna-se o molde social do corpo, o jogar disciplinado e silencioso é uma forma de comunicação restrita e ritualística.

Em 1990 nota-se que os autores tem maior clareza do papel que o professor deve exercer no processo de ensino/aprendizagem. Além deste aspecto, nota-se em trabalhos como o de Sérgio S. de Matos (1993) referências a respeito da avaliação, identificação de uma escola autoritária e também de considerações feitas a respeito da necessidade da participação dos alunos nas aulas.

Tais conclusões fazem com que o esporte deixe de ser o objeto principal dos estudos, abrindo caminhos para que se criem novas discussões a respeito do envolvimento da Educação Física com os alunos, propiciando um novo entendimento do que seria conteúdo, metodologia e objeto de estudo da área.

2.5. CONTEÚDO, METODOLOGIA, OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS - O LUGAR DESTES ELEMENTOS

As discussões a respeito do conteúdo, metodologia, objeto de estudo e objetivos aparecem a todo momento nos artigos por nós estudados. Às vezes tais elementos se confundem com a própria discussão de esporte, como também em artigos que buscam neles a justificativa para uma Educação Física comprometida com a transformação social.

Bracht apresenta, em seu artigo de 1986, a discussão do conteúdo e metodologia nas aulas de Educação Física. O conteúdo discutido foi o esporte e a metodologia tradicional. No entanto, o próprio autor admitia não poder prescindir de uma análise crítica que identificasse o papel da Educação Física.

Houve também autores que negaram o conteúdo esporte, como foi o caso de Moreira (1986) e Piccoli (1987), propondo, então, exercícios que fugissem da repetição e do mecanicismo. Piccoli (1987) acreditava ser o desenvolvimentismo uma solução para o problema da crise nas aulas.

Soares (1986), em seu artigo “A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial” parte do pressuposto que a Educação Física deve ser reestruturada, considerando-a, para isso, uma disciplina como as demais que compõem o currículo escolar. Tal observação foi de grande importância para uma possível reestruturação da área, pois considerá-la como disciplina deve ser o início das discussões a respeito de conteúdo, metodologia e objeto de estudo da Educação Física escolar.

Já em 1988 com “Fundamentos da Educação Física escolar”, Soares propõe uma Educação Física comprometida com a educação dos sentidos. Julga que o conteúdo próprio da Educação Física deve contemplar o movimento, contudo, contesta sua capacidade de, sozinha, transformar a escola.

Os conteúdos propostos pela autora fogem dos limites do esporte, julgando que o dançar, jogar, vivenciar práticas corporais de diferentes culturas farão, também, com que o homem se aproprie do mundo.

Portanto, a autora trata diretamente da questão do conteúdo e dos objetivos da Educação Física neste texto, defendendo-a enquanto disciplina.

Considera, para isso, um objeto de estudo próprio, o movimento humano que, em seu próximo texto, será questionado.

No que diz respeito à metodologia, a autora dá pistas de um método de ensino que não vise a técnica, e sim a compreensão daquilo que se está fazendo (o porquê da ação). Deve-se, para isso, romper com o senso comum, entendendo como o corpo foi tratado ao longo da história.

Marcellino (1989), reafirma esta idéia considerando a escola o centro de cultura popular. O conteúdo deve, para tanto, partir do conteúdo local, respeitando sempre o ritmo dos alunos, tendo como proposta metodológica, romper o senso comum.

A concepção dialógica do movimento é citada por Soares neste mesmo artigo de 1988, confirmando o início de um direcionamento para que se construa uma Educação Física capaz de se reestruturar em bases concretas, apropriando-se dos conceitos que dizem respeito à Educação Física e à transformação social.

O “se movimentar” do homem, segundo tal concepção, está relacionado a algo fora de si mesmo. Defende-se uma necessidade de diálogo entre homem e mundo para que ocorra um inter-relacionamento. O homem, dessa maneira, pode questionar o seu mundo e também responder a ele.

Kunz (1988) também admite ser o movimento humano o objeto de estudo da Educação Física, acrescentando a ele o esporte. O autor julga ser necessário, portanto, conhecê-los para, posteriormente, tematizá-los em aula. Em suas análises considera que, para intervir na realidade, deve-se buscar o como, a favor de quem e contra quem se deve intervir, propondo, assim, uma concepção dialógica do movimento enquanto metodologia.

Ghiraldelli (1990) explica que a Educação Física progressista considera, além dos conteúdos tradicionais, a dança, a recreação, os desportos individuais e coletivos, a ginástica, etc. Portanto, discutir os conteúdos não significa apenas historicizá-los, nem fazer da Educação Física um curso de história. Faz-se necessário uma classificação prévia dos conteúdos da Educação Física, distinguindo aqueles que nasceram no interior da Educação Física sistematizada (como o Basquetebol, por exemplo), daqueles que pertencem a um movimento

cultural específico e que passaram por um processo de abstração para terem seus aspectos mais gerais incorporados à Educação Física sistematizada (como o Judô e a Capoeira).

Ainda em 1990, com autores como Luis Carlos Rigo e Eliane P. Chagas, buscava-se levantar hipóteses referentes ao papel da escola enquanto instituição organizada da sociedade civil e especificamente da Educação Física, para a reprodução do sistema capitalista, além de exposições como a de Ghiraldelli (1990) a respeito dos conteúdos da Educação Física, buscando sempre a democratização das relações pessoais e de poder da escola.

Em 1992, o trabalho de Mauro Betti retoma a discussão e questiona o papel da Educação Física na escola, destacando que professores de 1º e 2º graus proclamam o caráter educativo, contudo não explicam claramente seus objetivos.

Explicitando melhor o assunto, Betti divide os teóricos em dois grupos antagônicos: aqueles que propõem objetivos específicos à Educação Física, através do desenvolvimento de categorias somáticas (habilidades motoras, etc.) como um fim em si mesmo; e outros que consideram o movimento corporal como meio para se atingir finalidades cognitivas e afetivo sociais.

Tal disputa leva ao impasse que caracteriza a década de 80 enquanto momento de transição da época, onde muitas teorias surgem para que se atinja um objetivo único, a mudança da estrutura social vigente. Busca-se com as diversas correntes que surgem uma nova estruturação e reconhecimento da área.

A partir deste texto, nota-se uma preocupação com a estruturação da Educação Física não apenas a partir das questões revolucionárias, muitas vezes vistas como ideológicas, conforme cita Marcellino (1989).

Encontramos, portanto, a partir da década de 90, uma relação entre as teorias da educação e a realidade da Educação Física através de conceitos que visam discutir, com maior precisão, questões ligadas ao conteúdo, metodologia e objeto de estudo pertinentes à Educação Física escolar.

Conforme cita Sérgio S. de Matos (1993), a linguagem corporal passa a ser considerada, por alguns, objeto de estudo da Educação Física. A expressão corporal passa a ser a base do conhecimento a ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola.

Tais conclusões retiram do esporte o enfoque da discussão principal, abrindo caminhos para que se criem novas discussões a respeito do envolvimento da Educação Física com os alunos, propiciando um novo entendimento do que seria conteúdo, metodologia e objeto de estudo da área.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível compreender, em parte, as relações de Educação Física com a sociedade brasileira. As discussões em torno da Educação Física dos anos 80 tiveram seu início num contexto de transição da ditadura militar para a construção democrática.

É assim que justificamos em nosso trabalho o resgate do clima cultural da época através do cinema e da música popular, em especial, a música de Chico Buarque.

A necessidade da transformação social esteve presente, a todo momento, nas manifestações que ocorreram no período do regime militar, refletindo-se em diferentes instituições sociais, dentre elas, a escola.

Remetendo-nos à discussão mais específica da Educação Física, encontramos na produção científica da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) um meio de se questionar a Educação Física da década de 80. Nos artigos existiam novas formas de se entender a área, afirmando ser a educação uma prática pedagógica que não deve estar desvinculada de um projeto político.

As mudanças ocorrem, ainda hoje, gradualmente em cada discurso exposto pelos autores dos artigos por nós estudados. Tais autores, entre outros, foram e são responsáveis pela formação e difusão de idéias, buscando questionar a Educação Física, concretizando, no decorrer de suas análises e artigos, críticas que buscassem uma possibilidade concreta de reformulação da área.

Num primeiro momento (1986 à 1989) há o retrato de uma época em que havia um forte anseio pela discussão científica, sem, contudo, existirem propostas. A maturidade acadêmica, em relação às discussões estabelecidas no início dos anos 80, surge nos anos 90, trazendo uma maior clareza ao que hoje denominamos concepções de ensino da Educação Física escolar, sistematizadas, assim, em teorias.

Tal estudo foi importante por resgatar as raízes das discussões de transformação da Educação Física na década de 80, explicando, em parte, o porquê da visão atual da área, além de esclarecer o caráter político das discussões, compatível ao momento histórico pelo qual o país passava.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo : Cortez, 1994.
- BETELHEIM, B. *O coração informado*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma visão sistêmica.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...
capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 2, p. 62-68,
1986.
- _____. A Educação Física escolar como campo de vivência social.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 9, n. 3, p. 23-39, 1988.
- CARMO, A A Educação física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a
discussão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 10, n. 1, p. 10-18,
1988.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1994.
- FEITOSA, A M. A educação física precisa de filosofia. *Revista Brasileira de
Ciências do Esporte*, v. 8, n. 1, p. 140-141, 1986.
- GHIRALDELLI JR. Educação física e pedagogia: a questão dos conteúdos.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, n. 3, 1990.
- HOLLANDA, C. B. *Chico Buarque: letra e música*. São Paulo : Companhia das
Letras, 1989.
- KUNZ, E. A Educação Física: mudanças e concepções. *Revista Brasileira de
Ciências do Esporte*. v. 10, n. 1, p. 28-32, 1988.
- MARCELLINO, N. C. Problemática da educação física escolar - pedagogia para
séries iniciais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 1, p. 30-35,
1989.
- MATOS, S. S. Educação física, escola, cidadania e procedimento metodológico
da avaliação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 2, p. 65-
70, 1993.

- MOREIRA, W. W. Educação física na escola de primeiro grau - 1ª. a 4ª.séries. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 2, p. 75-79, 1986.
- PAIVA, F. *Ciência e poder simbólico no colégio brasileiro de ciências do esporte*. Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo : Centro de Educação Física e Desportos, 1994.
- PICCOLI, J. C. J. A prática da educação física nas escolas estaduais de 1ºgrau no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 8, n. 2/3, p. 171-175, 1987.
- REZENDE, A M. de. *Crise cultural e subdesenvolvimento brasileiro*. Campinas : Papyrus, 1982.
- RIGO, L. C. A Educação Física escolar e reprodução social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 3, p. 179-185, 1990.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas : Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. A Educação Física no ensino de 1ºgrau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 3, p. 89-91, 1986.
- _____. Fundamentos da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 10, n. 1, p. 19-27, 1988.
- _____. Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1994.
- VISÃO didática da Educação Física: análises, críticas e exemplos de aulas. Rio de Janeiro : Ao livro técnico, 1991.

ANEXO

Parecer sobre a monografia aqui apresentada e defendida em 11/11/97

“Vou começar agradecendo mais uma vez a possibilidade de estar aqui, dizendo que me sinto engrandecida, pois sinto que saio enriquecida de um processo como esse.

Ao ler o seu trabalho, penso também, não há como fugir disso, em mim e na minha forma de lidar com as coisas que produzo e que já produzi. Como um filme que, não importa não tenhamos sido nós a escrevermos, nos obriga a pensar no que estamos sendo ou vivendo. Portanto, nos faz sentir co-autores do trabalho. Vale lembrar Benjamin ao dizer que um texto nunca terá somente um autor, mas quantos os houverem lido. Vou, por isso, me referir não ao ‘teu’ texto, mas ao nosso texto, pois as questões que a ti levanto são também para mim.

Nosso texto (ou a leitura que dele fiz) me suscitou alguns confortos e algum incômodo. O último decorrente do primeiro. Talvez seja interessante começar pelo conforto, dizendo, que é muito bom ter nas mãos um trabalho cuidadoso, bem apresentado, com uma escrita limpa e correta, denso, e uma construção lógica do caminho percorrido. Só por isto já teria mérito do estudo. Mas acho que ele tem mais: ele suscita um incômodo - e por isso é interessante.

Ao lê-lo pela primeira vez não sabia identificar o que era este incômodo. Sabia que não era o conteúdo dele. Ao relê-lo algumas vezes descobri que o que mais me incomodava era a forma.

Por que me incomodava?

Talvez porque me via e não me via nesta forma.

Por que me via? Fui a alguns textos meus, mais especificamente minha dissertação de mestrado, e percebi como sua escrita era parecida com a minha naquele trabalho. Por isso eu me via ali.

Por que não me via? Porque esta escrita não permite que nos vejamos, aliás penso que ela propositadamente nos esconde. Ela fala dos autores e das coisas que eles disseram. Mas não fala de nós e de nossa alma.

Recentemente, a Profa. Lilian, da Faculdade de Educação, utilizou uma imagem que gosto e que vou repetir: é como se estivéssemos numa estrada sem acostamento, e sem cruzamentos. Ela só nos permite ir a um lugar. Ela só nos permite, por exemplo, pensar a cultura como forma de dominação... gostaria de ter um cruzamento que me levasse a pensar a cultura como uma forma também e principalmente de resistência, contando assim, não só a história dos vencedores, mas a história ou (como no título do livro de De Decca) o silêncio dos vencidos. Para isso, é preciso, como diria Benjamin, escovar a história, não no sentido dos pelos, mas à contra-pelo. Pois é desse espaço que sairá outras vozes, que escovando no sentido dos pelos ficam sufocadas, mas que, escovando à contra-pelo com certeza de lá sairão.

Penso que ao escutarmos essas vozes estaremos mais predispostos a superarmos as polaridades que algumas formas de escrita acabam nos guiando: bom-mau, dominantes-dominados, coletivo-individual, teoria-prática, etc...(Calvino: O visconde partido ao meio).

No caso do nosso texto nos permitir julgar hoje com mais cuidado o ontem... e perceber que, para mim, não foi leviandade de Carmen, em 1986, se prender às questões filosóficas. Não significou também a ausência de soluções práticas: as soluções práticas naquele momento eram aquelas, porque os interlocutores eram outros. E que, lógico, permitiu a ela e a Educação Física caminhar mais longe, criar outras estradas além das estradas filosóficas... mas não dá para dizer que não eram práticas.

Kátia, talvez, ao falar essas coisas te deixe um pouco confusa... Talvez, porque eu mesmo me encontre confusa com todas essas coisas. Não o faria se não tivesse certeza na nossa capacidade de refletir sobre essas questões, talvez sob o risco de não deixar tão clara a nossa escrita, tão 'rigorosa' a nossa ciência, tão lógico o caminho percorrido... Risco, penso, vale a pena ser corrido.

Se estamos querendo, de fato, superar algumas polaridades que criamos em nossa área, penso que vale à pena pensar na forma como um dos conteúdos

do estudo, trazendo sim a música, o cinema, as artes plásticas, não como ilustrações da realidade mas como formas sensíveis de entendermos o mundo, as pessoas, as coisas.

Nossa forma de escrever trabalhos 'científicos' está impregnada na e da cultura, mas ainda não está impregnada no nosso DNA. Portanto, como você diz no estudo, está no reino da repetição. Não precisamos ser iguais. É a diferença que faz de nós singulares. Oxalá consigamos transformar isso na Educação Física".

Andrea Moreno