

Dados, interpretações e implicações

Hugo Lovisolo*

Advertências

A Revista Movimento promove, já faz alguns números, debates sobre aspectos significativos da área da educação física e das ciências dos esportes. Devemos reconhecer que essa é uma tarefa importante e difícil porque nosso contexto intelectual caracteriza-se por uma dupla referência: a) baixo índice de debate científico intelectual, que talvez resulte de atitudes de proteção das comunidades científicas, por serem pensadas ou sentidas como ainda pequenas e débeis e b) tendência a debater em termos de qualificações ideológicas ou políticas que conduzem na direção de formar facções, de tomar partido, trazendo divisões importadas de outros campos de atividade social, especialmente da política.

Desejo acreditar que a promoção consciente do debate em formato acadêmico pode levar na direção tanto de um entendimento mais equilibrado de seu estilo e funções, reduzindo seus custos subjetivos, como para uma progressiva redução dos componentes ideológicos e políticos, acompanhada, de uma explicitação e autocontrole maior sobre as escolhas valorativas.

Considero que a crítica deve estar a serviço da correção dos descaminhos, dos erros e da elaboração dos acordos dentro das comunidades científicas. Espero que a Revista Movimento consiga seus objetivos e procurarei nesta crítica aproximar do seu fogo pequenos gravetos.

Eu não teria realizado um comentário escrito ao trabalho dos prezados colegas Adroaldo Gaya, Marcelo Cardoso, Osvaldo Siqueira e Lisiane Torres, Crescimento e desempenho motor em escolar de 7 a 15 anos provenientes de famílias de baixa renda indicadores para o planejamento de programas de educação física voltados à promoção da saúde (Revista Movimento, 1997/2, páginas I-XXIV) se não fosse um pedido da direção da Revista transmitido em estilo franco e aberto pelo próprio Gaya. Não o teria feito, em princípio, pela razão principal de que seu tema não parece estar abertamente dentro de meu campo de reflexão. Porém, há mais uma razão que merece ser explicitada.

Entendo que a crítica é, minimamente, uma exposição das razões teóricas e empíricas dos acordos e desacordos. A

exposição das razões dos desacordos pode desagradar, ferir ou simplesmente magoar em contextos culturais como o nosso. Assim, enquanto membros de uma cultura que aparentemente valoriza os relacionamentos pessoais, temos dificuldades para conciliar ou compatibilizar os critérios orientadores dos mesmos com os critérios, bem mais formais e universalistas, da crítica acadêmica. O filósofo Kolakowski escreveu páginas brilhantes sobre as dificuldades da conciliação de valores ou critérios inconciliáveis.¹ Contudo, acredito que a única resposta é pragmática, local, e reside na tentativa de caminhar pelo fio da navalha. De fazer isto e aquilo, de ser colega e crítico.² Temos que postular que os colegas podem ajudar-nos a encontrar o caminho do aperfeiçoamento de nossas produções. Ou seja, que não são bem colegas se somente aplaudem ou ficam em silêncio e, assim, consolidam os erros que cometemos, sem contribuir para o aperfeiçoamento. Espero, ainda, que minha crítica seja criticada, relativizada e não me desagradaria se ela estivesse errada em aspectos importantes.

Desenvolverei minha posição a partir de dois tópicos. No primeiro, comentarei aspectos metodológicos do trabalho, levantando problemas, criticando os dados e interpretações, sugerindo aprofundamentos e cautela sobre as interpretações dos resultados da pesquisa e suas implicações para pensarmos o papel e as funções da educação física escolar. No segundo, fazendo de conta que os dados são válidos centrarei minha reflexão sobre as recomendações realizadas no artigo sobre a educação física escolar em suas relações com o binômio aptidão física-saúde.

A metodologia em questão

A partir de uma amostra de 929 crianças (500 meninos e 429 meninas), os autores propõem-se a) "esboçar o perfil e monitorizar algumas variáveis relacionadas aos fenômenos do crescimento e desempenho motor". Declaram que a amostra foi de tipo aleatória por conglomerado e apresentam os dados de crescimento de estatura e peso e de sete testes que refletiriam dimensões da aptidão física. (Não comentarei os testes por absoluta falta de competência, embora adiante saliente algumas características que se relacionam com suas interdependências e possibilidades de comparações internacionais.)

Acredito que a exposição dos resultados teria ganho em clareza se os autores apresentassem um quadro da distribuição absoluta e relativa por idade e gênero ou sexo da amostra, especificassem os modos de seleção dos componentes e informassem sobre os modos de aplicação e aferição

nos testes de desempenho.³ Sabemos que fazer boas amostras, para variáveis sensíveis como as do estudo, é uma tarefa difícil e correntemente ingrata. Sabemos que a aferição também é um problema - sério que envolve definição e controle na aplicação dos critérios e das condições. Pesquisas de grande tamanho e caras têm sido criticadas por falta de confiança quer na amostra quer nos indicadores utilizados e nas formas de aferição. Também sabemos que aferir o desempenho, em alguns dos testes propostos, implica critérios claros compartilhados entre os aferidores, sobretudo quando, e isto não é raro, lidamos com a presença não simultânea de mais de um aferidor. Conhecendo as providências de controle ou segurança, podemos avaliar melhor nossa confiança no trabalho ; realizado. Assim, o artigo teria ganho em confiança se esses processos tivessem sido expostos.

Começo, então, indicando elementos que despertaram minha atenção e que, estimo, mereceriam ter sido comentados pelos autores. Penso que os autores deveriam explicitar porque a amostra está formada por quase um 8% a mais de meninos que de meninas. É possível que essa distribuição reflita a do universo das escolas de Porto Alegre, cujo tamanho e composição em termos de distribuição de sexo e idade poderia ter sido apresentado. Contudo, as informações dos censos que indicam ligeiras vantagens no total Brasil para as mulheres e a reiteração de estudos que constatam que o abandono escolar é maior entre meninos que entre as meninas, levam a questionar o caráter aleatório da amostra e a suspeitar de um

desvio a favor dos meninos. Se o desvio existe, e embora ele em si mesmo talvez não seja significativo para a análise proposta, pode estar indicando um controle insuficiente na seleção da amostra. Além disso, uma diferença de 8%, entre os gêneros, pode ser muito significativa quando a distribuição da amostra ocorre por nove categorias ou classes de idade. Observe-se que a probabilidade teórica de cada subamostra por grupo de idade para os meninos é de 55,55% e a das meninas de 47,66%, se suportamos a mesma distribuição para cada idade. Se a distribuição por idade no universo e na amostra for decrescente, os últimos grupos de idade podem ficar com casos insuficientes para constituir distribuições normais, coisa que pressupõe a utilização da média e o desvio padrão como principais ferramentas da estatística. Com poucos casos, alguns indivíduos com valores extremos podem gerar sérios problemas.

Diante da ausência dessas informações, e de indicações sobre a estimativa do erro amostrai, deveremos nos limitar a comentários que podem ser feitos sobre os dados apresentados. Contudo, se os autores não sabem qual é o erro da amostragem, deveriam ser cautelosos nas análises das séries de dados e, sobretudo, afinar interpretações e serem altamente cuidadosos com as implicações. Tenho a impressão de que os autores foram levados pela tendência demasiadamente humana de su-pervalorizar os dados, procurando descrevê-los como se fizessem sentido, quando há casos em que claramente não o fazem para o leitor atento. Darei, adiante, exemplos dessa afirmação. Peço ao leitor

que leve em consideração o fato de que trabalhar com amostras confiáveis é altamente difícil pelo tipo de variáveis que está em jogo. Observe-se que as tabelas, estatisticamente construídas, sobre os valores de peso desejável em função da estatura, foram objeto de pesadas críticas metodológicas, assim como os estudos que procuram estabelecer relações entre indicadores de aptidão física e saúde. A elaboração de amostras confiáveis pode significar tempo e esforço considerável e suas dificuldades podem levar a aceitar amostras sobre as quais não temos alta confiabilidade. Mas, quando fazemos isso, corremos o risco de ter que gerar sentidos para dados que podem não ser bons.

Se observamos nas tabelas médias e desvios padrões referentes das variáveis por idade, em princípio as de peso e estatura, várias anomalias nos dados levam a pensar sobre possíveis imperfeições amostrais que poderiam comprometer os resultados. Um exemplo gritante é a queda de quase 10% no peso das meninas de 14 (50,58) em relação as de 13 anos (54,08), voltando a crescer significativamente para as de 15 anos (56,55). Se observarmos a tabela 2, referente a estatura, veremos que existe uma queda, embora estatisticamente não significativa, também entre as meninas de 15 (156,77) em relação as de 14 anos (157,37). Como não existem razões teóricas nem de sentido comum que expliquem essas variabilidades negativas, temos que nos inclinar a pensar que poderíamos estar lidando com desvios provocados por problemas de amostragem que maximizaram a presenças de

valores individuais extremos. Talvez o número de meninas nessas categorias seja insuficiente para o tipo de análise proposta. Os autores deveriam ter considerado que a desconfiança tem um enorme poder de contágio e que, então, as suspeitas se generalizam. Seria, portanto, interessante que os autores, como antídoto, esclarecessem as variações ou que explicitassem os critérios que levaram a não considerá-las em seus comentários.⁴ Um segundo aspecto, talvez mais significativo para pensarmos a imperfeição da amostra, é a tremenda variabilidade que apresentam os desvios padrões por sexo e idade. O desvio padrão é um indicador de dispersão do grupo estudado em relação a cada variável. Assim sendo, quanto maior o desvio, maior a dispersão ou maior a heterogeneidade.⁵ Acredito que o esperado fosse que o desvio padrão de peso e estatura por idade e sexo aumentasse nos períodos respectivos de "pique de crescimento", momento de maior heterogeneidade, devido à existência de ritmos individuais diferenciados, diminuindo depois. Esta predição parece realizar-se quando observamos os desvios padrões de peso dos meninos de 12 (9,90), 13(10,00), 14 (12,28) e 15 anos (9,24). No caso das meninas, os dados são inconsistentes e caracterizam-se por altos e baixos de difícil explicação, mais ainda quando os autores apontam que o pique de crescimento ou maior heterogeneidade começam por volta dos 10 anos. Os valores aos quais refiro-me são: 10 (7,37), 11 (6,98), 12 (10,44), 13(11,90), 14 (4,53) e 15 anos (11,19).⁶ Os desvios padrões de peso das faixas etárias dos meninos com menos de 12 anos sobem e descem sem re-

velar nenhum padrão e sem nos fornecer explicações para as variações na dispersão. Comentários semelhantes poderiam ser realizados em relação aos valores da estatura. Apenas para indicar problemas, observo que na faixa etária dos 13 anos, o desvio padrão da estatura cai inexplicavelmente para 0,88 quando é de 7,0 para a faixa dos 11 anos.⁷ As baixas e altas na dispersão das variáveis não podem ser deixadas de lado, pois elas poderiam estar indicando graus consideráveis de heterogeneidade em cada idade e por sexo, cuja primeira hipótese heurística é a de que podemos estar lidando com problemas na constituição da amostra e, mais adiante, no caso dos testes de desempenho, tanto de aplicação quanto de interação entre problemas amostrais e de aferição.

Continuarei dando alguns dos exemplos que acima prometi. Antes, permitam que realize um comentário pessoal. Para que um trabalho científico remova "preconceitos", arraigados na observação não controlada ou no senso comum, é necessário que seja muito bom. Deve, portanto, diferenciar aquilo que o senso comum não diferencia e, por vezes, também aproximar aquilo que o senso comum diferencia.⁸ Além disso, os cientistas devem poder estabelecer explicações para as "anomalias" em relação ao senso comum e não meramente registrá-los. Ou seja, o analista deve explicar as variações não esperadas nos dados (anomalias), teórica e tecnicamente, e não supor que são mero produto de variação da realidade. Feitas ambas esclarecimentos na direção de exemplos contrários para esclarecer minha posições.

(No teste de prensão manual, os autores não encontraram diferenças significativas para as meninas entre 13 e 15 anos. Consultei vários professores de educação física que afirmaram, a partir de observações não controladas e do senso comum, que elas existem. Ou seja, a variação podia ser esperada e, portanto, a não variação torna-se uma anomalia. Se levamos em consideração os comentários acima realizados, sobre o peso e estatura dessas faixas etárias de meninas, podemos inferir que os autores deveriam ser mais cautelosos na aceitação dos dados. (Morro de vontade de saber quantas meninas têm na amostra de cada uma dessas idades e também porque o desvio padrão das de 14 anos é tão baixo quando comparado com a faixa etária anterior e posterior!)

No teste de flexibilidade, não consigo entender porque os meninos têm um comportamento tão estranho, mais ainda quando comparado com a relativa estabilidade das meninas. Aos 7 anos apresentam uma média de flexibilidade de 19,56 que cai para 12,93 aos 10 anos e sobe para 17,86 aos 12. Uma contração seguida de uma expansão de tal magnitude, queda de 34% e aumento de 28%, também se torna numa anomalia que deveria ser explicada pelos autores. Assim, temos que suspeitar em problemas de amostragem ou em problemas na aplicação dos testes (São os mesmos os aferidores, os critérios e as condições?). Eu poderia aceitar diminuições ou aumentos não significativos, perdas graduais ou ganhos da mesma natureza, entretanto os altos e baixos de tamanha magnitude parecem-me suspeitos diante da ausên-

cia de explicações fisiológicas ou sócio-culturais. Assim, antes de comparar o desempenho dos meninos no teste de flexibilidade com valores de amostras internacionais, ou com a padronização de Cooper, haveria que revisar os procedimentos metodológicos. O comportamento heterogêneo dos dados não pode, como os autores pretendem, ser atribuído a pouca importância prestada à flexibilidade nas aulas de educação física. Se não lhe dermos importância na educação física escolar, esperaremos encontrar baixa, porém homogênea flexibilidade entre as faixas etárias ou, pelo menos, desvios padrões cujos desvios não são significativos. Como este não é o caso, é melhor, insisto, revisar os dados. Observo, para reforçar minha observação, que as curvas de flexibilidade, meninos, de outros estudos (gráfico 7, p.8), apresentam variações bem menores sobre a variável idade.

O teste de resistência, talvez devido a minha ignorância específica, deixou-me atônito. Não consigo entender como não há diferenças significativas entre os meninos de 7 a 11 anos e, pior ainda, entre as meninas de 7 e as de 15 anos (Quadro 10). Também não consigo entender a alta dispersão do desvio padrão: entre os meninos com um mínimo de 128,73 (14 anos) e um máximo de 221,18 (12 anos) e entre as meninas de 32,00 (14 anos) e 265,83 (15 anos) respectivamente, como específica a Tabela 9. Os autores dizem, referindo-se às moças, "que, no período entre 10 e 11 anos, provavelmente por consequência do aumento significativo de peso e estatura, a tendência da performance na prova de

resistência é inferior as demais idades." (p. XVII). Porém, o fato é que continua sendo não significativo quando se relaciona desempenho do grupo de 7 anos com o de 15 anos. Outro porém, o mesmo critério também deveria ser aplicado aos meninos. Os meninos aumentam no peso e na estatura a partir dos 11 anos, intensamente aos 13 e 14 anos, entretanto no caso deles a diferença é significativa. Será que o aumento não incide no caso dos meninos e sim no das meninas? Ou os autores introduzem argumentos teóricos e empíricos sobre os efeitos diferenciados do aumento no peso e na estatura entre meninos e meninas sobre a resistência ou não devem usar o argumento que usaram. Mais oportuno seria reconhecer que há dados anômalos e procurar outras pesquisas para ver se há curvas similares. Como os autores, no caso da resistência, não apresentam os gráficos dos outros estudos, estamos impossibilitados de fazer essas comparações.

Acredito que os exemplos são suficientes e há possibilidades de reestudar os desempenhos também nos outros testes. Os autores do estudo deveriam refletir sobre esses dados e pensar a relação existente com os desempenho por idade e sexo nos testes de desempenho e, portanto, indiretamente na própria comparação com valores de outros países.

Concluindo o ponto. Sugeriria que os autores fossem críticos em relação à amostra utilizada antes de realizar comparações internacionais, derivar implicações para a vida escolar, enfim, para realizar conclusões. Desejo que todos realizemos a aprendizagem de entender as dificuldades do trabalho com dados

(quantitativos, para nos contrapormos a uma certa ingenuidade que acredita que: se há dados há, portanto, realidade e verdade. É muito difícil construir boas amostras e também é bem difícil interpretar dados quantitativos. É difícil explicar as anomalias e antes de aceitá-las os cientistas criticam seus dados e fazem novas experiências. Os processadores de dados sem dúvidas facilitaram a vida do pesquisador. Contudo, seu poder deve ser posto em relação com a sensibilidade do pesquisador para mergulhar na matriz dos dados e sentir as inconsistências, os valores não esperados, anômalos e que levam na direção de inventar-se explicações. Recomendaria que os autores trabalhassem também a correlação entre os diversos testes de desempenho ou explicitassem quais são as experiências e análises consolidadas, pelo menos para esclarecer àqueles que somos ignorantes no assunto. Será que algum dos testes tem maior poder de predição que os outros?

Educação física escolar, saúde e aptidão física

Dos resultados, os autores derivam dois conjuntos de implicações e contribuições. Um dessem conjuntos diz respeito às implicações dos cruzamento - de idade e gênero com as variáveis de estatura e gênero e de desempenho -para a dinâmica da educação física escolar. Não comentarei as contribuições, pois considero necessária uma revisão dos dados como etapa prévia. Um outro conjunto trata da relação entre educação física, aptidão física e saúde e sobre este me deterei.

Os autores manifestam-

se aberta e positivamente sobre a preocupação da educação física escolar pelo desenvolvimento da aptidão física e pela saúde de crianças e jovens com todas suas implicações para o futuro. Os autores acreditam que a educação física escolar deve estar relacionada à saúde mediante o desenvolvimento da aptidão física "objetivando alterações no estilo de vida com o intuito de prevenir a ocorrência de doenças hipocinéticas ou de outras origens que, como sabemos, muitas delas têm suas raízes na infância" (p. XVIII). A aptidão física relacionada com a saúde seria a que considera o desenvolvimento da aptidão cardiorrespiratória, resistência muscular, força muscular, composição corporal e flexibilidade.

Procuram apoio para sua posição nos dados levantados, mostrando que os desempenhos dos membros da amostra de Porto Alegre, em alguns testes, porém, não em outros, são inferiores aos dos outros estudos usados para realizar as comparações ou aos padrões Cooper. Daí derivam um componente de preocupação que nos obrigaria a agir para superar a situação negativa, apresentando então suas propostas.

Observo que um outro leitor dos dados poderia dizer: "bom, não estamos tão mal, pois em vários dos testes estamos bem e não se pode estar bem em todos! Os nossos professores de educação física, apesar dos problemas, parece que não estão fazendo um trabalho ruim".⁹ Estou afirmando que os dados não são evidentes e demandam categorias valorativas para ser interpretados, para que façam sentido. As categorias valorativas, entretanto, não são abertas nem

necessariamente políticas. Eu sugiro que realizemos uma experiência mental. Pergunto aos autores e leitores: se os meninos e meninas da amostra tivessem obtido nos diversos testes escores melhores aos das outras amostras e aos padrões estabelecidos por Cooper. Abandonaríamos, nesse caso, o objetivo da educação física desenvolver a aptidão física? Diria que uma boa parcela de nós poderia responder negativamente a questão. Ou seja, o fato de desempenho ser melhor ou pior não incide na escolha do objetivo aptidão física-saúde para a educação física escolar. Talvez disséssemos: nossos resultados são bons porque fazemos o possível para que assim sejam e continuaremos a fazer todo o possível estimulados pelos positivos resultados conseguidos.

Quando nos situamos no campo da tradição que defende a saúde como um valor, dados positivos ou negativos, podem ser estímulo ou alavanca para a tradição. No primeiro caso, para superar, como se insiste desde o século passado, nossos problemas de saúde, de eugenia e de raça ou, hoje, de aptidão física, saúde e qualidade de vida. No segundo, para confirmar e dar estímulo às ações a favor da saúde. Assim, o que estou dizendo é que a interpretação dos dados para a ação ou intervenção depende dos valores da tradição na qual nos situamos e não dos dados que construímos.¹⁰ É bastante evidente, para o próprio senso comum, que em nossa cultura criou-se uma tradição, uma moralidade, que valoriza a saúde e a longevidade, estreitamente associada à perda de significado social do sofrimento enquanto experiência positiva

(os pobres, quando saudáveis, encontram na saúde um refúgio compensador para seus outros males). Pretendemos banir o sofrimento que seja provocado por causas fisiológicas, psicológicas ou sociais. Neste marco geral, a valorização moral da saúde tornou-se uma força social e cultural considerável. Assim, os conhecimentos (fisiológicos, psicológicos, históricos, sociais, estéticos e religiosos, entre outros) que explicam os mecanismos da doença e da saúde e as práticas associadas que promovem a saúde não podem estar ausentes do currículo escolar. Se alguém for contra essa posição geral, terá que enfrentar o ônus de explicar aos cidadãos porque a saúde não é importante. Se acreditarmos que há práticas alimentares, de repouso, de atividade corporal, de lazer e de trabalho, que desenvolvem e conservam a saúde, deveriam ser promovidas no ambiente da escola e consideradas como direitos dos cidadãos. Então, por exemplo, os conhecimentos e as práticas sobre o preparo de alimentos saudáveis, o que implica também dizer saborosos, deveriam estar incorporados ao currículo escolar, sem distinção de gênero e em igualdade de direitos com a atividade corporal para desenvolver a aptidão física.

Há, no entanto, uma tradição mor no Ocidente que insiste sobre uma formação moral, estética, intelectual e física das gerações.¹¹ A educação básica é, em princípio, a responsável por possibilitar essa formação em todas as crianças e jovens. A escola é, para nós, a unidade onde essa formação deve viabilizar-se no seio de um conjunto de relacionamentos interpessoais e

mediado pelo ensino e a aprendizagem, discursivo e corporal, de conteúdos disciplinares e atividades. Ao longo da história tivemos variadas de-codificações sobre aquilo que deveríamos entender por formação moral, estética, intelectual e física. Apesar das diferenças, devemos reconhecer que é uma tradição generosa e aberta e que talvez seja mais um ideal orientador que uma realidade, uma utopia, um farol que indica o rumo.

A abertura e a generosidade da tradição pareceria implicar que todos os conhecimentos e práticas que colaboram com a formação integral deveriam estar presentes na atividade escolar. Há, no entanto, uma impossibilidade material para realizar essa ambição e, todo currículo, de conhecimentos e atividades, é submetido a processos de seleção que, em verdade, são processos de conflito e negociação entre atores sociais que defendem seus próprios pontos de vista sobre os conhecimentos e a atividades. A aceitação de um currículo é apenas um momento de acordo ou de consenso, mais ou menos duradouro em função das pressões dos satisfeitos e insatisfeitos.

Nas sociedades ditas plurais ou pluriculturais, uma forma importante de, ao mesmo tempo, abrir-se para os diferentes pontos de vistas, ou exigências culturais, e possibilitar a negociação, é conceder uma considerável autonomia para cada unidade escolar a fim de que formule o currículo de conhecimentos e atividades que melhor se relacione com as exigências dos participantes do processo educativo. Passamos então a falar sobre os objetivos da educação em vários planos (cada

um com suas exigências e diagnósticos) e a procurar compatibilizar as exigências ou demandas formuladas em cada um deles. A proposta educativa de cada escola, então, ganha uma dimensão privilegiada e desenvolvem-se argumentos a favor da autonomia escolar.

Nos últimos anos, cresceu a crença que afirma que o relacionamento positivo da proposta escolar com as exigências de alunos e responsáveis é fundamental para o funcionamento da escola. As reivindicações de participação, de autonomia, de autogestão cresceram como forma de melhor relacionar proposta-clientela e também como valores positivos de funcionamento social e político em si mesmos.¹² O problema, então, não reside, como pareceria que os autores do texto pensam, em que os educadores físicos escolares assumam uma posição isolada e ativa a favor do desenvolvimento da aptidão física. O problema é como o desenvolvimento da aptidão física-saúde, do lazer-recriação, da cultura esportiva, da emancipação e outros objetivos toma forma e substância no contexto da proposta escolar. O problema é como o educador físico realiza contribuições para a proposta escolar a partir daquilo que considera significativo ser trabalhado nos conhecimentos disciplinares e atividades reunidos sob o nome de educação física. Como compatibiliza os objetivos específicos da educação física, de seu entendimento da mesma, com os objetivos da proposta escolar e como, nessa compatibilização, também participa ativamente na construção da proposta escolar. Mais uma vez estou falando de mediação.

De fato, os educadores físicos enfrentam um problema geral. Os professores de cada área disciplinar devem fazer esforços para harmonizar ou conciliar conteúdos de conhecimentos e atividades que consideram significativos para sua área com os valores orientadores da proposta de cada escola. Não penso que a tarefa seja fácil. Entretanto, a espera de uma solução geral por parte do Governo é a espera por um passe de mágica que jamais será realizado. Compete ao Governo criar condições para o agir dos cidadãos nos diversos âmbitos e não a função de regulamentar aquilo que deverão fazer. Suas diretrizes gerais, portanto, devem ser interpretadas a partir do contexto local da escola, embora também levando em conta as exigências mais gerais.

Particularizando os enunciados gerais, diria, por exemplo, que numa escola onde a educação física significa duas horas de "aula" ou de "atividades" no mesmo dia ou dois dias de uma hora, apresentam-se bastante limitadas as possibilidades de desenvolvermos a aptidão física. Estima-se hoje que uma atividade moderada e de manutenção implica aproximadamente numa prática semanal de três vezes, como por exemplo, uma caminhada durante quase uma hora. Muito mais difícil resultaria desenvolver simultaneamente a aptidão física e cultura esportiva. As coisas, no entanto, podem ficar melhores se o professor de história também trabalha com a história do corpo, da saúde e do esporte em sua disciplina. A situação também melhorará se o professor de biologia incorpora a temática da aptidão física e da saúde em suas aulas.

Estou insistindo sobre o ponto de que o educador físico não pode funcionar sozinho. Parece-me que deve entrar de cheio na procura da integração e da coordenação de conteúdos disciplinares e atividades. Pesquisas, como a realizada por Gaia *et al*, além das considerações críticas, podem fornecer argumentos para o educador físico articular seus objetivos específicos com os objetivos gerais da escola.

Sou da opinião que um objetivo central da educação física escolar deveria ser o de contribuir ativamente para tornar a escola num meio excitante e atraente para as crianças. Um dos efeitos, da tradição cultural que recusa o sofrimento como um valor, é que passamos a considerar a escola como um lugar que deve proporcionar prazer, gosto, emoções. Em nossas sociedades, o esporte tornou-se uma das principais atividades vinculadas ao prazer, ao gosto, à excitação e sua descarga, à emoção. Nossas crianças são socializadas nessa sensibilidade quando, desde pequenas, sentem as emoções dos adultos diante de uma corrida ou de um jogo de futebol que ainda não entendem. Declaram que gostam do esporte e das aulas de educação física que os desenvolve.¹³ O educador físico deveria, então, desenvolver a aptidão física na prática esportiva. Porém, também deveria promover na cultura esportiva a solidariedade, a sociabilidade, a cooperação, a criatividade e outros valores que consideramos valiosos, na medida que contribuem para fazer da escola um tempo e um espaço que mereça ser vivido.¹⁴ Faz-se necessário desenvolver a arte de mediar entre valores e objetivos, ao invés

De técnicas maximizadoras de um objetivo, se pretendemos manter o ideal de formação aberto e generoso.

Há um último tópico que merece ser comentado. Os autores enfatizam a contribuição da atividade corporal para a aptidão física e a saúde. Poderiam também ter tratado em suas considerações, o problema, indicado por vários pesquisadores, de que a pior situação, em termos de probabilidade de saúde, é a daquele indivíduo que durante um tempo de sua vida praticou atividade física intensamente e depois tornou-se sedentário. Essa peculiaridade não se aplica a outros campos, não se afirma de quem esquece das matemáticas ou da música aprendida, por exemplo, que está em pior situação de que aquele que nunca as aprendeu. Novamente, então, a questão do hábito da atividade corporal ou física regular associada com o prazer ou gosto em sua prática vem a baila. Uma educação física que não converta a atividade corporal promotora da saúde em atividade prazerosa regularmente realizada está condenada a provocar efeitos não desejados. A questão é que o número de ex-praticantes ativos parece ser significativo. A responsabilidade obrigamos a considerar esses dados do problema. Assim, a promoção da aptidão física de crianças e jovens parece que deveria estar acompanhada pelas preocupações em torno da criação de hábitos duradouros de atividade corporal em conjunto com outros hábitos que, também, destacam-se na promoção da saúde.

Sintetizando, eu diria que duas linhas de trabalho da educação física escolar merecem ser destacadas: sua contribuição

ativa e de peso para que a escola seja um lugar que mereça ser vivido e sua contribuição para a formação de hábitos de atividade física regulares e prazerosos que se tornem integrantes de nossos fazeres.

Notas

¹Ver particularmente Kolakowski, L. *O homem sem alternativas*. Nos marcos das dificuldades de conciliação do inconciliável ver, como exemplo, Lovisolo, H. *Educação Popular: da maioria à conciliação*, Ed. OEA-UFBA, Salvador, 1992.

²Isto é, aquilo é uma expressão usada por Marshal Berman. Tudo o que é sólido desmancha no ar, para caracterizar a atitude dos modernos diante da modernidade (reconhecimento e crítica, valorização e tentativas de superação, entre outras atitudes expectativas contrastantes e mesmo contraditórias).

³Se o politicamente correto demanda falar em termos de "gênero" ao invés do velho "sexo" e se o gênero implica para sua definição a dimensão da escolha como, por exemplo, em "homossexual masculino", não sei que terminologia utilizar quando categorizamos crianças que ainda não se colocam o problema da escolha ou pelo menos não a realizaram.

⁴Eu não conheço o teste de significância de Duncan usado na pesquisa. Contudo, é estranho que,

no quadro 2, sua utilização indique como não significativa a perda de quase 4 quilos entre 13 e 14 e também como não significativo a diferenças de quase seis quilos a mais entre os 14 e os 15 anos. Em contrapartida, o aumento de um pouco mais de dois quilos entre os 13 e os 15 anos é dado como significativo (sempre em nível de $p < 0,05$). O que pode estar em jogo são as grandes diferenças em termos de dispersão indicada pela excepcionalidade do desvio padrão do subgrupo das meninas de 14 anos.

⁵O trabalho mais esquivo que conheço sobre o desvio padrão em suas relações com a homogeneidade-heterogeneidade é o de S. Gould, *Manter a forma*, incluído como capítulo no *Sorriso do Flamingo*. Lembro ao leitor não especializado que supomos que na distribuição normal 2/3 das ocorrências estão entre um desvio padrão para cima e um para abaixo em relação à média.

⁶Segundo o estudo, a idade de início do pique de crescimento das meninas seria a de 10 e a dos meninos a de 12 anos.

⁷Os autores estabelecem a significância a partir do teste de Duncan que, segundo eles mesmos, maximiza o erro de aceitar diferenças onde elas não ocorrem (cf. Nota 7, p. XXIII). Eu teria optado por comparar os resultados do teste de Duncan com testes que maximizam o erro de aceitar a hipótese nula quando ela é falsa. No contraste de ambos tipos teria posto em jogo a "sensibilidade" do pesquisador em relação a seus dados.

⁸Solicito que meu comentário não seja lido como ataque ao senso comum. Inclino-me mais a lamentar a perda do senso comum do que ao coro de seus críticos, embora possa considerar o senso científico como um avanço relativo.

⁹Herbert Spencer, se vivo, poderia afirmar que os indicadores seriam ainda melhores se deixássemos crianças e jovens brincar, jogar e praticar esportes livremente, ao invés de ocupá-las com atividades reguladas e, especialmente, com as práticas que ele denominava de ginásticas.

"Tratei da questão dos valores como orientadores da intervenção in Lovisolo H. *Educação física: a arte da mediação*, Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

"Ver Lovisolo, H., *Estética, esporte e educação física*, Rio de Janeiro: Sprint, 1997, especialmente o capítulo 3.

¹²Eu tratei parcialmente essas questões em Lovisolo, H., *Escola e família: constelação imperfeita*, in *Ciência Hoje*, v.6, n.31, maio e 1987 e em *Engenharia escolar: motivação e autonomia*, in *Ciência Hoje*, v. 16, n. 91, junho de 1993.

¹³Cf. Lovisolo, 1995, op. cit., capítulo 2. ¹⁴Cf. Lovisolo, 1997, op. cit., capítulo 3.

**Hugo Lovisolo é Doutor em Antropologia Social pela Universidade Gama Filho.*