Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Diná Teresa Ramos de Oliveira

CAMPINAS
2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Diná Teresa Ramos de Oliveira

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jocimar Daolio

CAMPINAS
2002

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
OL4p
V ____ EX ____
TOMBO BC/ 49892
PROC 16-837/02
C ____ D X
PREÇO R$ 11,00
DATA ____
Nº CPD ____

CM00170293-7

BIB ID 246968

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

OL4p

Oliveira, Diná Teresa Ramos de
Por uma ressignificação crítica do esporte na Educação Física: uma intervenção na escola pública / Diná Teresa Ramos de Oliveira. – Campinas, SP : [s. n.], 2002.

Orientador: Jocimar Daolio
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Esporte. 2. Educação Física. 3. Pedagogia Crítica. 4. Escola. 5. Pesquisa educacional. 6. Pesquisa – Ação em educação. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado defendida por Diná Teresa Ramos de Oliveira e aprovada pela Comissão Examinadora em 26 de fevereiro de 2002.

Jocimar Daolio
Presidente

Eliana Ayoub
1ª Examinadora

Mauro Betti
2º Examinador

000231561

CAMPINAS
2002

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. (...) Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o "espectador" estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se da sua condição de "espectador" e assumir a de "ator", deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista.

Augusto Boal (*Teatro do Oprimido*)

Olhem aquele homem na rua, olhem-no;
Ele está mostrando como ocorreu o acidente (...)
Olhem agora: está fazendo o papel do atropelado
Dos dois personagens: o chofer e o ancião, este homem
mostra tão-somente o essencial para que
se compreenda como foi o desastre.
Mostra que era possível evitar o acidente;
e o acidente é compreendido, embora incompreensível.
(...)
NOSSO ATOR, NUM CANTO DA RUA, NÃO É
nenhum sonâmbulo com quem ninguém pode falar;
não é nenhum sumo sacerdote no seu divino ofício...
Podem interrompê-lo em qualquer momento,
e certamente ele lhes responderá com toda calma,
prosseguindo depois com sua exibição.
Mas, senhores, não digam:
'Este homem não é um *ARTISTA*'
Porque se vocês puserem tamanha barreira entre vocês e o mundo,
'VOCÊS FICARÃO FORA DO MUNDO';
se vocês não lhe derem o título de artista, talvez ele,
a vocês, não dê o título de homens.
A restrição que lhes pode fazer ele a vocês é muito mais grave,
do que a que podem fazer vocês a ele, por isso digam:
É UM ARTISTA PORQUE É UM SER HUMANO

Bertold Brecht (*Sobre o teatro de todos os dias* – grifos meus)

(...) e, do lado oposto, o outro artista, o homem, o homem que, por ser homem, é capaz de ser o que os homens são capazes de ser.

Augusto Boal (*Teatro do Oprimido*)

Dedico este trabalho aos protagonistas da Educação Física, especialmente às alunas e aos alunos da 5ª série que realizaram este trabalho comigo!

EU AGRADEÇO

Ao Jocimar, pela amizade e pela paciência, pelas risadas e pelo trabalho coletivo e, especialmente, por ter me orientado em meu primeiro grande vôo pelo mundo do conhecimento!

Ao Zoio, pelo nosso amor e por tantos projetos de vida (revolucionários)!

À Silvia e à Luciana pela coragem e ajuda nos momentos mais difíceis!

Ao Ney, Cacau e Pereira, por todo o carinho, cuidado, amizade e por me mostrarem as diferentes possibilidades da docência!

À D. Aurora, que sempre foi e é uma mãe maravilhosa e tem me mostrado o amor e o perdão como forma de viver!

Ao S. Jacinto, super pai, que me mimou por anos e ensina-me sempre que é possível mudar, mesmo aos 73 anos!

Aos meus irmãos de sangue e de vida, Jorge, João, Júlio e Nato, que já me proibiram de jogar taco na rua, que controlavam os meus beijos, que tentaram me proteger do mundo e dos homens e que me mostraram a importância do meu trabalho, mas acima de tudo ensinaram-me e ensinam-me a amar e a falar de amor!

Às pessoas queridas que fazem o C.B.C.E – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que têm me mostrado a ciência com rigor e (geralmente) com muita fraternidade e respeito, mas que, acima disso, têm produzido conhecimentos comprometidos com as transformações sociais tão necessárias ao mundo!

Aos protagonistas do Grupo de Teatro do Oprimido de Salto/SP, homens e mulheres maravilhosos, todos atores do seu cotidiano, que me inspiram novos papéis para a vida e para a Educação Física!

À Nana e ao Mauro, pela carinhosa e imprescindível orientação na minha qualificação!

Ao Fábio pelo carinho e pela disponibilidade com que me recebeu e ajudou!

Aos amigos e amigas conquistados ao longo da minha vida que, embora não encontrem muito significado nesse trabalho, compartilham de uma relação muito especial... a amizade!

Aos "meus" mullti-raças: Beleza, Linda, Foca, Belo, Nestor, Favela, Dialética e Belezinha, e também às agregadas Pedra e Gorda (*Blanc)*, tão diferentes e tão queridos, mas que têm em comum o fato de sempre trazerem alegrias e confusões, e que a todo momento estão dispostos a brincar e me chamam para brincar com eles... e o que às vezes é muito bom, não costumam me criticar!

E, enfim, o agradecimento especial às meninas e aos meninos da 5ª série B. A vocês a minha gratidão pelas oportunidades, pela alegria, bagunça, festa, impaciência e ansiedade que tivemos.

A Capes pelo apoio financeiro, pequeno, mas importante!

Obrigada,

Diná.

RESUMO

Por uma Ressignificação Crítica do Esporte na Educação Física: uma intervenção na escola pública

Esse texto apresenta a temática da ressignificação crítica do esporte e, diante de tal perspectiva, aborda a intervenção pedagógica desenvolvida diante de um processo de reflexão e de revisão da literatura que se realizou junto a uma 5ª série de uma escola pública do Ensino Fundamental de Campinas na qual trabalhei, orientada pela dinâmica da pesquisa participante, nas aulas de Educação Física. O esporte, conteúdo predominante das aulas de Educação Física, é produzido e reproduzido hegemonicamente em nossa sociedade na perspectiva do padrão espetacularizado e de alto rendimento que apregoa a lógica da necessidade da derrota do adversário e da própria vitória para se alcançar a satisfação individual na prática esportiva. Ao compreender o esporte como prática social que, portanto, pode assumir valores e significados diferentes em diversificados contextos sociais foi factível, diante da perspectiva da promoção da emancipação humana e preocupada com a necessária competência técnica para o seu ensino, identificar as possibilidades colocadas para a sua ressignificação crítica na Educação Física. Discussão que traz a cena a concepção histórico-crítica da Educação, na qual encontro a perspectiva historicizada, imprescindível para se compreender o papel social da escola, da Educação e também da Educação Física. Aliado a isso ocorre, no contexto das aulas de Educação Física, concomitantemente à apreensão do conhecimento da cultura corporal, o processo de socialização e constituição das relações humanas, os quais representam aspectos fundamentais para a sensibilização dos seres humanos para os problemas do mundo e para uma ressignificação social da cultura em geral e da cultura esportiva em particular. E esteve no desenvolvimento de tal perspectiva no cotidiano escolar o grande desafio deste trabalho.

Palavras-Chave: Esporte; Educação Física; Pedagogia Crítica; Pesquisa Participante; Pesquisa Educacional;

Autora: Diná Teresa Ramos de Oliveira
Orientador: Jocimar Daolio
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Faculdade de Educação Física – FEF
Dissertação de Mestrado (Fev/2002)

ABSTRACT

For a Critical New Meaning of Sport in Physical Education: an intervention in the public schools

This text presents the thematic of the critical new meaning of the sport and, before such perspective, it approaches the pedagogic intervention developed before a tough reflection process and of revision of the literature that, took place at a 5th grade of a public school of the Fundamental Teaching (Elementary) in Campinas-SP (Brazil) in which I worked, guided by the dinamic of the participant research, in the Physical Education classes, The sport, predominant content of the Physical Education classes, has been produced and reproduced socially in the perspective of the pattern wonderfully and of high revenue that divulges the logic always to need to be beating the other, or defeating somebody, to reach the individual satisfaction in practicing sports. When understanding the sport as social practice that, therefore, it can assume values and different meanings in having diversified social contexts it was feasible, before the perspective of the promotion of the human and concerned emancipation with the necessary technical competence for your teaching, to identify the possibilities placed for your critical new meaning in the physical education. Discussion that brings he scene the historical-critical conception of the Education,in which I find the perspective historisized, necessary to understand the social paper of the school, of the Education and also of the physical education. I point out that, allied to this, in the context of the physical education classes, work side by side with the apprehension of the knowledge of the corporal culture, the process of socialization and building human relationships,of which represent fundamental aspects for the human beings sensibilization for the problems of the world and for a social new meaning of the culture in general and, of the sporting culture. It was in the development of such perspective in the daily school days, the great challenge of this work.

Key-Words: Sport; Physical Education; Critical Pedagogy; Research Participant; Educational Research

Author: Diná Teresa Ramos de Oliveira
Advisor: Jocimar Daolio
Universidade Estadual de Campinas (State University of Campinas) - UNICAMP
Dissertation of Master's Degree (Fev/2002)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1

O Jogo já Começou? 1

Então, Vamos Jogar! 7

1. CONHECER O JOGO E ENTRAR EM CAMPO 16

1.1. Do Campo Pensado ao Campo Vivido 17

2. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO 31

2.1. Competências (Revolucionárias) para o Século XXI 39

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – UMA LEITURA CRÍTICA 52

3.1. Por uma Abordagem Pedagógica para o Ensino do Jogo Esportivo Coletivo: a necessária competência técnica 55

3.2. O Esporte na Educação Física e na Cultura Corporal das Alunas e dos Alunos da 5ª B 73

3.3. Esporte de Alto Rendimento e Esporte de Lazer: de uma permuta mercadológica para uma apropriação crítica da cultura esportiva 93

3.4. Para Superar as Táticas da Aptidão Física e do Esporte de Alto Rendimento nas Aulas de Educação Física 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

Por uma Ressignificação Crítica do Esporte 146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 154

APRESENTAÇÃO

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
(...)
Agora sou cavaleiro,
laço firme, braço forte,
de um reino que não tem rei

Geraldo Vandré e Théo de Barros
(Disparada)

O Jogo já Começou?

Procurando por uma jogada mais elaborada, que entusiasme os leitores, que deixe transparecer a emoção de alguns belos lances, que com a surpresa nos faça sorrir ou mesmo nos faça remexer na cadeira, elaborei este trabalho. Um texto um pouco diferente do tradicional para a forma final dessa dissertação, nem por isso menos acadêmico, é o que proponho. Seria muito mais fácil, introdução, discussão teórica, análise da pesquisa de campo e conclusão. Não que isto não ocorra, mas simplesmente procurei encontrar outra linearidade. Espero que você possa sorrir comigo e com o Jocimar, que me acolheu e incentivou neste meu primeiro lançamento mais ousado no mundo do conhecimento.

Neste trabalho você não encontrará uma nova concepção de Educação Física, uma leitura particular é possível; também não estará aqui qualquer resposta pronta para os problemas que nos inquietam cotidianamente. É provável que você se sinta estimulado a pensar, ainda mais, sobre as inúmeras e intensas situações vividas durante esta trajetória (tantas teses possíveis). Mas, enfim, o

que nos oferta este trabalho de quase três anos, poderíamos dizer dos meus 27 anos e também do trabalho de tantas outras pessoas?

Esse texto apresenta a temática da ressignificação crítica do esporte e, diante de tal perspectiva, aborda a intervenção pedagógica desenvolvida, diante de um árduo processo de reflexão e de revisão da literatura, que se concretizou em uma escola pública do Ensino Fundamental de Campinas, na qual trabalhei, nas aulas de Educação Física, orientada pela dinâmica da pesquisa participante (Ludke e André:1986).

Mas é só isso? Não, na verdade, a questão inicial com a qual cheguei no mestrado e que me trouxe a esta temática foi: "Quais aspectos devem ser considerados para se estabelecer diretrizes de ação pedagógica para o ensino do esporte coletivo nas aulas de Educação Física de forma comprometida com a aprendizagem e a transformação social, superando as inúmeras críticas ao ensino tradicional?" Tema que, diante do cotidiano escolar, assumiu desdobramentos imprevistos e que, neste momento, são por mim melhor compreendidos, pois se configuram como elementos imprescindíveis do processo de construção da ressignificação crítica do esporte e da dinâmica escolar.

Mas como é que eu, professora-pesquisadora, cheguei a tal tema?

Senta que lá vem história!

Meu diálogo inicial com o esporte foi estabelecido de forma mais intensa na *minha* 5ª série. É, faz algum tempo, isto foi em 1985, eu com apenas 11 anos de idade. Foi também com uma turma de 5ª série que entrei no campo desta pesquisa. Em minhas primeiras aulas de Educação Física, aprendi a jogar vôlei, ou melhor, a executar seus famosos fundamentos: toque, manchete e saque

por baixo; cortada, ainda não. Cheguei mesmo a representar minha escola, a E. E. de 1° Grau Prof. Adolfo Trípoli, da querida Vila Sônia, bairro da zona sudoeste de São Paulo. Minha carreira de "atleta" foi efêmera, participei de uma única competição escolar. Bem, na 5ª série, aos 11 anos, confesso que vivi uma situação extremamente desagradável, à qual me submeti e fui submetida. Naquele primeiro e único campeonato escolar do qual participei o objetivo era vencer, nem sei se *jogar*, mas ganhar. Lembro-me que em uma das rodadas da competição comemoramos a vitória porque o time adversário não compareceu. O importante era o aguardado resultado "positivo", mesmo não jogando. A satisfação estava relacionada ao principal significado do esporte para mim, vencer. Mas, perante uma única meta, ganhar o campeonato, que só poderia ser alcançada por uma das equipes, o sucesso estava ali reservado para poucas meninas, e este não foi o meu caso. Ao término do meu primeiro e frustrante campeonato escolar resolvi dançar e aprender a nadar.

Foi assim que conheci o esporte! Com certeza, este foi um dos fatores que me trouxe a um curso superior na área de Educação Física. Ainda que, a princípio, eu pretendesse trabalhar com futebol, com equipes e coisa e tal, enfim ficar mais próxima de uma grande paixão[1]. Havia também o fato de ser mulher e um desafio para mim era conseguir trabalhar com o futebol, algo até então quase exclusivo ao mundo masculino brasileiro. Ah! Lembra-se dos meus irmãos nos agradecimentos? Eles também me "inibiram" da tentativa de jogar bola!

---

[1] Só quem um dia se apaixonou, sabe a loucura que é viver uma paixão, e viver o Santos Futebol Clube de forma intensa e até desmedida também me trouxe até aqui... um dia, lembro-me bem, tarde ensolarada, pouco vento, findando 1995, Pacaembu lotado, do outro lado o Botafogo do Rio, então o "*juiz apita, baixam-se as cortinas, encerra-se o espetáculo*", a paixão esvai-se, sucumbe à lógica e à razão. Bem, esta já é uma outra história.

Enfim, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp), ano de 1994, 95... 98. Reviravoltas à vista. Envolvi-me durante a graduação com muitas coisas, das quais gostaria de destacar especificamente o movimento estudantil – Centro Acadêmico da FEF (CAEF), Encontros Nacionais dos Estudantes de Educação Física (ENEEFs), Conselho Nacional de Entidades de Educação Física (CoNEEFs), representação discente na Comissão de Ensino de Graduação da FEF e também nos departamentos da FEF - pergunta básica: e o que isso tem a ver com esta dissertação? Reconheço que a militância política-estudantil proporcionou-me algumas descobertas, foram um sem fim de conflitos gerados durante e pela militância. Confesso que até éramos felizes antes do movimento estudantil, mas hoje tenho/temos algumas grandes certezas: compreendemos melhor o mundo, sabemos onde queremos chegar, temos muito mais dúvidas e inquietações, geralmente somos mais audaciosos e corajosos e, por tudo isso, muito mais felizes.

Esta apresentação está um tanto complicada, eu sei. Mas esta dissertação não é simplesmente a forma textual das reflexões e discussões realizadas no período do mestrado. Ela é um produto possível da minha história, das relações que estabeleci especialmente no intenso e tenso mundo da Educação Física. Aqui eu lhe apresento a minha leitura de uma história.

Do envolvimento com o movimento estudantil às inquietações sobre o esporte e o seu ensino e o meu interesse específico em pesquisar sobre tal temática foram diversos acontecimentos. Passei por muitos artigos, livros e teses, os quais apresentarei ao longo desta obra; também foi muito importante participar, entre 1997 e 1999, de um grupo de estudos que discutia justamente o esporte e o

seu tratamento pedagógico, o qual continua trabalhando com orientação do professor Jocimar Daolio; desenvolvi também um trabalho com vôlei e basquete[2] (estágio sem supervisão) em praças de esporte da cidade de Campinas; tive, em duas ocasiões, uma ótima experiência no programa de auxílio didático na disciplina Pedagogia do Movimento III[3]; também foi importante o trabalho junto à Secretaria Paulista do Colégio Brasileiro de Ciências de Esporte, de 1997 a 2001; fora as muitas situações vividas, principalmente na FEF-Unicamp, das quais discordava, mas que, muitas vezes, não sabia como fazer diferente.

Conto de mim, dos caminhos por onde andei... Você até o fim deste meu trilhar saberá de alguns lugares por onde passei. Em muitos lugares não estive, outros não contei, seja porque não quis, porque não vi, ou ainda, porque não sabia como lá chegar. Assim, por estas/es professoras/es de Educação Física, por tantas praças, ruas, ladeiras, piscinas, quadras, aulas, academias, brincadeiras, esfolões, tombos, trabalhos e empregos, amigas e amigos, alunas e alunos... aqui cheguei.

Neste início de dissertação, você já sabe um pouco de mim, ou melhor, sabe exatamente o que contei. Trata-se apenas de um breve registro das experiências mais significativas que vivi ao longo dos meus 27 anos. Evidente que deixei muitos acontecimentos e situações de lado, caso contrário, a discussão do esporte tardaria a começar.

---

[2] Adoto no texto o uso da expressão vôlei e basquete, formas reduzidas de voleibol e basquetebol. As modalidades futebol e handebol, também citadas ao longo do texto que, ainda utilizam a expressão "bol" ao final, permanecem na forma original. Ainda que em linguagem corrente se utilize a expressão *hand* para o jogo de handebol, a mesma ainda não é aceita na linguagem formal, por outro lado o futebol, principal expressão da cultura corporal brasileira é usualmente referido como "jogo de bola", e aqui algumas vezes também expresso nessa forma mais popular.

Pergunta-me se pretendi aqui um tipo de etnografia da minha vida? Não é o caso. Trata-se apenas de uma interpretação de primeira mão da minha cultura[4]. Imagino que se você fosse contar a minha história, muito provavelmente acrescesse algumas situações aqui e tiraria outras. Podemos não concordar com os fatos a relatar, mas provavelmente concordamos com o objetivo de contar as passagens mais significativas da minha vida.

Bem, quanto à primeira pergunta – que dá nome a este tópico – posso afirmar que o jogo já começou. E mais, quando o início se deu eu não estava lá, nem você, disso eu tenho certeza. Agora é compreender as suas regras, as suas manhas, os caprichos... Querendo ou não, estamos todos no jogo - fazemos o jogo como espectadores ou protagonistas, podemos mudá-lo ou aceitá-lo, dar ou não a ele novos significados, reproduzir e/ou o recriar. A peteca já está no ar, todos em ação!

---

[3] Esta disciplina compõe a grade curricular do curso de Educação Física da Unicamp, sendo que a disciplina Pedagogia do Movimento I, tem como tema central o jogo; a disciplina Pedagogia do Movimento II, tem como tema central a ginástica; e a disciplina Pedagogia do Movimento III como tema central o esporte.

[4] Clifford Geertz, na obra *A Interpretação das Culturas* (1989), ao discutir sobre a cultura e o estudo antropológico, trata da descrição antropológica indicando-nos que "os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um 'nativo' faz a interpretação em primeira mão: é a sua *cultura*)." (p. 25)

Então, Vamos Jogar!

Bola de meia, bola de gude (...)
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração (...)
E me fala de coisas bonitas que eu
acredito não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito,
caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
viver como toda essa gente
insiste em viver
Não posso aceitar qualquer sacanagem
ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude (...)

Milton Nascimento e Fernando Brant
(*Bola de Meia, Bola de Gude*)

Há algum tempo me inquietava, ou melhor, me animava, a produção do conhecimento científico abordando o esporte e o seu ensino, especialmente travada no meio acadêmico da Educação Física. Tal discussão concentra-se, a partir de diferentes olhares lançados sobre o esporte, nas dimensões filosófica, sociológica, histórica, antropológica, biomecânica, psicológica, pedagógica e outras. Sendo que, por vezes, um dos temas presente nas discussões, como se observa no referencial teórico deste trabalho, é aquele que trata do modo como *vem sendo* ensinado o esporte, questionando a lógica de sempre precisar estar *vencendo* o outro, e de derrotar alguém para satisfazer-se na prática esportiva.

Vários estudos, como os de Mauro BETTI (1991), Valter BRACHT (1992,1997), COLETIVO DE AUTORES[5] (1992), Heloísa BRUHNS (1993), Elenor KUNZ

[5] Coletivo de Autores é a referência adotada por Carmem Lucia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht na obra por eles produzida "Metodologia do Ensino de Educação Física".

(1994), Luis Carlos RIGO (1995), Jocimar DAOLIO (1995,1997), Roberto PAES (1996), Fábio BROTTO (1999), Sávio ASSIS DE OLIVEIRA (1999), dentre outros, discutem os valores, sentidos, significados e características que o esporte assume historicamente na sociedade e hegemonicamente nas aulas de Educação Física, bem como as dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica crítica, promotora da apreensão da realidade, superadora do *status quo,* diante deste complexo fenômeno social que é o esporte.

Assim, propus-me a estudar o esporte, conteúdo predominante das aulas de Educação Física, orientada pela possibilidade da sua ressignificação crítica, da promoção da emancipação humana e da autonomia social e preocupada com o seu tratamento pedagógico. Exatamente ao compreender o esporte como prática social que, portanto, pode assumir valores e significados diferentes em diversificados contextos sociais, foi factível identificar as possibilidades colocadas para o seu ensino, para a sua prática, para a sua ressignificação crítica! E esteve no desenvolvimento de tal perspectiva no cotidiano escolar o grande desafio deste trabalho!

Logo no início desta partida, ainda em 1998, mais exatamente no projeto de mestrado – apresentado ao Programa de Pós-graduação da FEF - Unicamp, como requisito para a inscrição no processo de seleção para a área de Educação Motora – estava a questão do estabelecimento de "Diretrizes de Ação Pedagógica para o Ensino do Jogo Esportivo Coletivo", em que eu pretendia definir e desenvolver, a partir de uma ampla revisão bibliográfica e com um conjunto de aulas de Educação Física, alguns pressupostos orientadores da prática pedagógica com base no conteúdo esporte. Só que tais pressupostos,

principalmente no decorrer da minha inserção no contexto escolar, foram revistos e ampliaram as possibilidades desse trabalho. Assim, a opção recaiu sobre a intervenção no cotidiano escolar pautada pela perspectiva da pesquisa-participante, fundamentada nos debates em torno das concepções críticas da Educação e da Educação Física. Ou seja, a proposta inicial ampliou-se, e muito!

Houve um significativo acréscimo de leitura, tornando mais extenso o estudo da produção científica, desenvolvido essencialmente ao longo dos dois primeiros anos de mestrado, fruto da minha participação com os colegas da pós-graduação nas disciplinas cursadas, tanto na Faculdade de Educação Física, quanto na Faculdade de Educação da Unicamp. Além das disciplinas, outros espaços que possibilitaram a ampliação do quadro teórico e, mais do que isso, das relações humanas e do deleite das amizades, foram os Congressos, as Jornadas e Eventos dos quais participei que, ao apresentarem as últimas produções dos estudiosos da Educação Física, além de profícuos debates em torno de temas polêmicos, trouxeram-me novas reflexões e dúvidas também. É claro, a minha ida para a escola foi fundamental nesta trajetória, principalmente nos seus imprevistos e no entusiasmo vivido com as crianças. E por fim, para completar os aspectos mais significativos desta trajetória do mestrado, há a situação em que me encontro neste momento, o exercício da docência no ensino superior. Fato de destaque, pois uma das disciplinas que ministrei, ao longo de 2001, Manifestações Culturais Esportivas II, junto às turmas de terceiro ano da

Unicsul[6], nos propiciou uma ampliação constante da reflexão sobre a Educação Física, a ludicidade e o esporte.

Apenas um breve mas fundamental destaque que faço é que, aliado a todas estas situações vividas – de encontros, dúvidas, festas, tensões, paixões, aprendizados, disputas, desencontros, relações, amizades, conquistas – o que cotidianamente se dá é o meu amadurecimento profissional; mas, provavelmente, aliado a ele e representando a dimensão mais fundamental para o meu trilhar está a minha humanização e sensibilização para a realidade social, ampliadora das possibilidades da minha atuação no MUNDO.

Por isso é imprescindível destacar que foi exatamente com a minha participação no cotidiano escolar que a ressignificação crítica do esporte tomou corpo e concretamente configurou-se como o tema central dessa dissertação. Assim, este tema – ressignificação crítica do esporte – da forma como hoje está apresentado, só se consolidou e é defendido nesta dissertação a partir da experiência vivida, ou talvez enfrentada, com o árduo trabalho de campo realizado. Isto porque, com a experiência do cotidiano escolar, compreendi a questão das "Diretrizes" (presentes no meu projeto de mestrado) aquém da possibilidade de construção de um processo transformador anunciado, de tal modo que agora proponho uma concepção que não refuta a idéia de diretrizes, mas que dela apropria-se, ampliando-a.

[6] Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), é uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo, localizada na Zona Lesta da Capital, Região de São Miguel Paulista, na qual dou os meus primeiros passos na docência do Ensino Superior.

A questão que perpassa toda esta dissertação é a possibilidade, já postulada por outros trabalhos, de construir proposições críticas – significativas e ressignificantes para o ensino do esporte – como a que realizamos no processo de intervenção pedagógica na escola.

Bem, mas como "*O JOGO JÁ COMEÇOU*" e imagino que você, se já chegou até aqui, está querendo participar, preciso lhe apresentar como o jogo está organizado!

No primeiro Capítulo, todos poderão "*CONHECER O JOGO E ENTRAR EM CAMPO*". Abro esse capítulo com o tópico "*DO CAMPO PENSADO AO CAMPO VIVIDO*" (1.1), no qual apresento: as principais características da escola em que a pesquisa de campo foi realizada; o processo da escolha da escola; a minha inserção como professora-pesquisadora na realidade escolar; a turma da 5ª série B (5ª B) com a qual trabalhei nas aulas de Educação Física; algumas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; a opção pela pesquisa participante; e a proposta inicial de trabalho que sofreu várias modificações.

Entretanto, reafirmo, o cotidiano escolar e as aulas de Educação Física com a 5ª B foram, para mim, muito mais do que a noção tradicional de pesquisa de campo pode apontar. Foi nesse "campo" que se constituiu o debate em torno da ressignificação crítica do esporte e, também por isso, optei por discutir sobre a realidade escolar ao longo de todos os capítulos da dissertação. Por conseguinte, diferentemente do formato de apresentação mais freqüente das pesquisas que envolvem trabalho de campo, apresento aqui um "campo" expandido permeando o corpo da dissertação, com o que retrato também o curso da construção do tema central deste trabalho.

Explicito na dissertação o intenso e saboroso confronto de tensões e compreensões vividas – nos debates com o Jocimar, nas aulas de Educação Física, no cotidiano escolar, nos autores e obras apreendidos, no aprendizado com as alunas e os alunos etc. – que cotidianamente procurei e procuro mediar à luz do conhecimento sistematizado, bem como estabelecer outras mediações.

No segundo capítulo, apreendendo melhor o contexto escolar, debato sobre "*O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO*", mais especificamente da educação escolarizada. Parto, exatamente, do reconhecimento da dimensão social da educação e dos condicionantes históricos e sociais que a determinam, admitindo por outro lado a real possibilidade da influência da educação nos aspectos determinantes da sociedade. É na produção crítica da educação com uma aproximação à concepção histórico-crítica, que tem em Saviani (1995, 1997) o principal autor estudado, que encontro a perspectiva historicizada, imprescindível para compreender o papel social da escola, da educação e também da Educação Física.

Um último ponto ainda é apresentado neste segundo capítulo e vem ampliar e retomar alguns temas pouco considerados na Educação Física. É aquilo que chamei de "*COMPETÊNCIAS (REVOLUCIONÁRIAS) PARA O SÉCULO XXI*" (2.1), em que abordo, sucintamente, dois aspectos do contexto educacional. O primeiro tema está no debate em torno das propaladas novas competências para o século XXI, exigidas pela sociedade globalizada e por um projeto neoliberal de sociedade, em que são destacadas algumas distinções entre uma orientação crítica de educação e a perspectiva crítico-reprodutivista ou meramente reprodutivista diante de tais conceitos.

O segundo tema reflete o aspecto do processo educacional relativo à formação orientada para a sensibilização dos seres humanos diante dos problemas do mundo, a qual efetivamente ocorre concomitante à apreensão do conhecimento (pois, para um tema assumir a categoria de problema, assim precisa ser compreendido); no entanto, o que mais chama a atenção nesta reflexão são as relações humanas estabelecidas no contexto educacional e os processos de socialização que perpassam todo o processo educativo, aspectos de grande importância neste processo de sensibilização humana crítica. Desse modo, chamo a atenção para a questão da ação sensível dos seres humanos e o seu reconhecimento no contexto educacional, pois a mesma não tem recebido grande apreço das produções mais críticas da área.

No capítulo terceiro, "*EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – UMA LEITURA CRÍTICA*", a partir do conhecimento específico de que trata a Educação Física – a cultura corporal – aproximo-me do tema central deste trabalho, o esporte, diante de sua ressignificação crítica. É propriamente no desenvolvimento desse capítulo que a realidade vivida no cotidiano escolar ganha maior destaque e é discutido o processo de ressignificação crítica do esporte realizado pelos alunos e alunas da 5ª B e também por mim.

Assim, com a intenção de destacar a importância do conhecimento instrumental para uma perspectiva educacional emancipatória e crítica, e ampliar a compreensão do processo de ressignificação crítica do esporte nas aulas de Educação Física, apresento o primeiro tópico, "*POR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO JOGO ESPORTIVO COLETIVO: A NECESSÁRIA COMPETÊNCIA TÉCNICA*" (3.1), em que, abordo o eixo adotado no tratamento pedagógico dado ao jogo

esportivo coletivo, trato da valorização do componente lúdico e da ressignificação da competição no esporte e, além disso, discuto sobre o papel fundamental da competência técnica ante a perspectiva de ressignificação crítica do esporte, discorrendo sobre a ênfase presente ou ausente sobre tal questão em importantes trabalhos da área.

No tópico seguinte, apresento "*O Esporte na Educação Física e na Cultura Corporal das Alunas e dos Alunos da 5ª B*" (3.2), em que discuto a presença do esporte e as formas como ele era apresentado no contexto das aulas de Educação Física. Aqui, tem destaque o modelo hegemônico do esporte de alto rendimento e o processo de ressignificação crítica do esporte no ambiente escolar.

Com isso travo uma discussão sobre o "*Esporte de Alto Rendimento e Esporte de Lazer: de uma permuta mercadológica para uma apropriação crítica da cultura esportiva*" (3.3) e trago um último tópico "*Para Superar as Táticas da Aptidão Física e do Esporte de Alto Rendimento nas Aulas de Educação Física*" (3.4). Ao longo desses tópicos estabeleço algumas reflexões em torno do esporte, elemento hegemônico da cultura corporal e das aulas de Educação Física, que historicamente manifestam variados significados sociais, nos quais predominam os aspectos da orientação social vigente. Nesse sentido, apresento importantes aspectos da realidade escolar que trazem à cena tais questões. Tem destaque igualmente a preocupação com a mercadorização do esporte e os princípios e valores do modelo esportivo de alto rendimento, os quais estão presentes na concepção de Educação Física pautada na Aptidão Física, na esportivização da Educação Física, nas propostas tradicionais para o ensino do esporte e, notoriamente, faziam parte do cotidiano social da escola. Em virtude

destes aspectos, recupero a discussão do esporte ante a possibilidade e a importância da sua apropriação na esfera social do lazer. Enfim, tendo como eixo a perspectiva histórico-crítica, abordo o esporte como prática social, objetivando sua ressignificação crítica nas aulas de Educação Física e na sociedade.

E, finalmente, faço as minhas considerações finais, que chamo "*POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE*". Neste momento, apresento os principais aspectos que envolvem ações, atitudes, valores e sentimentos, os quais nos possibilitaram (aos alunos/as e a mim) ressignificar o esporte nas aulas de Educação Física e que poderão ser expressos pelos seres humanos ao apreenderem o esporte e o ressignificarem criticamente.

Assim, como hoje sou a coringa[7] desta história, eu os convido a participar do jogo, não como meros espectadores, mas como personagens. Afinal, todos são protagonistas da Educação Física que quero contar! Aliás, muitos papéis ainda estão por serem modificados e encenados!

[7] O sistema "coringa" é apresentado na proposta de Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1980), e também adotado na dinâmica do Teatro-Debate. Aqui neste trabalho quem faz a primeira encenação sou eu, posteriormente outros atores e atrizes, protagonistas da Educação Física, substituir-me-ão em cena e poderão propor soluções melhores que aquelas que por ora apresento.

1. CONHECER O JOGO E ENTRAR EM CAMPO

Prática é condição de historicidade caso contrário não acontece (...). É pois falsa a imagem de 'sujar as mãos' como se a prática fosse suja e a teoria limpa. Sujeira muito maior é ficar na teoria apenas, porque [insiste] na prática à revelia, na ingenuidade ou na esperteza. O teórico foge da prática porque teme a condenação histórica. Prefere criticar a propor.

Pedro Demo (1989:102-103)

Para que você compreenda o jogo, apresento ao longo do próximo tópico, "DO CAMPO PENSADO AO CAMPO VIVIDO", as principais características do contexto escolar, os elementos do planejamento que desenvolvi para subsidiar o meu trabalho na escola, a perspectiva de pesquisa participante adotada e também lhe adianto alguns acontecimentos enfrentados ao longo dos quatro meses em que assumi as aulas de Educação Física de uma turma de 5ª série que foram, gradativamente, modificando muito do pensado e trazendo o inesperado à cena.

Com isso levo-a/levo-o a um breve vôo panorâmico pela escola, em que serão privilegiadas as informações mais gerais sobre o contexto escolar e apresentada a turma de quinta série com a qual trabalhei nas aulas de Educação Física, que você conhecerá melhor ao longo da leitura. Entretanto, o mais importante é já começar a observar as dificuldades enfrentadas no decorrer do trabalho no ambiente escolar e as muitas modificações, sequer imaginadas por mim, mas efetivamente necessárias e realizadas na "agitação" daquela escola.

Por certo, abrir a dissertação com esse capítulo é mais uma forma para que você, conhecendo o jogo, entre em campo comigo e com as alunas e os

alunos da 5ª B. Espero mesmo que, ao final, você deseje participar de muitos outros jogos.

1.1. Do Campo Pensado ao Campo Vivido

Vou primeiro contar, ainda que panoramicamente e sem grandes detalhes, sobre o lugar, o dia, a hora, as principais características, os participantes e algumas regras desse jogo. Posteriormente abordo os princípios elementares do "Projeto de Intervenção Escolar", elaborado para subsidiar o processo de trabalho nas aulas de Educação Física e inicialmente apresentado à escola, o qual foi diversas vezes modificado. E com isso discuto, a partir dos estudos de Ludke e André (1986), algumas especificidades da pesquisa participante e o modo como ela foi perspectivada perante tal cotidiano escolar.

Entretanto, somente ao longo dos próximos *lances-capítulos*, quando os princípios do jogo já forem de domínio geral, apresento as peculiaridades e amplio as discussões. Nesse momento, novos participantes-autores serão por mim chamados e irão auxiliar a compreender tantas situações vividas, tantas regras observadas e infringidas, tantos detalhes quase imperceptíveis encontrados.

Enfim, a escola!

- Local de encontro: uma escola pública do Ensino Fundamental do município de Campinas, localizada no Distrito de Barão Geraldo;
- Principais cenários das nossas aulas: quadra de cimento, quadra de vôlei (de terra) e arredores; sala de aula da 5ª B.
- Principais participantes do jogo: os 30 alunos da 5ª série B da turma de 2000, sendo 15 meninas e 15 meninos;

- Outros participantes importantes: a professora titular de Educação Física da turma, a Diretora da Escola, a Coordenadora Pedagógica e eu, professora-pesquisadora;
- Quando: de setembro a dezembro de 2000 com a previsão inicial de duas aulas semanais de Educação Física dentro do horário letivo;
- Aulas de Educação Física previstas: 30 aulas, começando em 1° de setembro, durante todas as terças e sextas-feiras até meados de dezembro;
- Aulas de Educação Física concretizadas: 15.

Com este breve quadro já é possível observar, no mínimo, a existência de algum problema entre o número de aulas previstas e o número de aulas realizadas. Adianto que foram muitas as dificuldades encontradas ao longo destes quatro meses. Foram imprevistos, disputas políticas no interior da escola, reuniões e festas no horário da aula, feriados emendados extra-oficialmente, a escola abrigando um dos locais de votação do primeiro e segundo turno das eleições municipais de Campinas, a realização de um grande evento escolar (Olimpíada Cultural e Esportiva 2000 / OCE-2000 – vinculando-se diretamente às aulas de Educação Física), as graves dificuldades com a professora titular de Educação Física da turma da 5ª B que, após divergências com relação a organização da OCE-2000, dentre outros, impediram o desenvolvimento de algumas aulas previstas.

E foram justamente o não planejado, o não previsto, o não controle de tudo ou de todos, a fala que não estava no *script* etc. que – produzindo improvisos, dúvidas, revisões, reflexões, inflexões e flexionamentos – possibilitaram-me construir essa dissertação. Foi, portanto, naquele complexo e

contraditório cotidiano escolar que iniciamos um processo de ressignificação crítica do esporte e no qual este trabalho sedimentou-se.

Foi precisamente com a minha vivência como professora-pesquisadora, imbricada no cotidiano escolar, que acredito ter obtido os elementos mais interessantes e significativos desse trabalho. Foi o momento em que vivi, ou melhor vivemos – professora e alunas e alunos da 5ªB – situações inusitadas, tensas, mas também alegres e divertidas.

Bem, mas antes de chegar exatamente a essa escola[8] que eu escolhi e que também me escolheu, passei no início do segundo semestre de 2000 por outras duas escolas públicas, também de Barão Geraldo[9]. A opção de uma escola em detrimento das demais recaiu em três aspectos principais: no horário das aulas de Educação Física para a 5ª série, no número de aulas semanais de Educação Física e na disponibilidade da escola em me receber como professora de uma de suas turmas. Assim, foi privilegiada a escola com duas aulas semanais de Educação Física, sem turmas fazendo aulas simultaneamente e com a qual eu compatibilizava o meu horário com o das aulas de Educação Física das 5ªs séries e, além do mais, tratava-se da escola que se mostrou mais favorável e interessada no projeto.

Destarte, em pouco mais de dez dias a escola em que eu viria a trabalhar já estava definida e em exatos trinta dias eu já estava lá com as aulas de

[8] Não exponho o nome da escola pois há dados apresentados ao longo deste trabalho que podem trazer algumas implicações para pessoas da comunidade escolar e de mais a mais a referência completa da escola não representa um elemento significativo para a discussão. Assim, minha opção é por preservar as pessoas que constituem tal escola e garantir a apresentação e o debate de dados pertinentes ao longo do texto. Além disso, optei por usar nomes fictícios nas referências aos alunos e as alunas da turma da 5ª série B da escola.
[9] Nessas idas à escola sempre participei de pequenas entrevistas, apresentei o projeto a ser desenvolvido, conheci os espaços e geralmente os professores de Educação Física, procurei situar a concepção de

Educação Física. É verdade que a chegada à escola foi um pouco abrupta, mas eu me sentia preparada, ansiava ir para a escola e não pretendia esperar até o ano seguinte.

Então, em agosto – logo que a escola e a professora de Educação Física[10] autorizaram a minha participação – antes mesmo do início do trabalho, agendado para 1° de setembro, aproveitei para assistir algumas aulas da 5ª B e observar o que ocorria na Educação Física. Nesse momento, comecei de fato a apreender a escola, os alunos, as alunas, as aulas, a professora e, por sua vez, os interesses colocados, a ausência de compromisso, o modelo esportivo, a violência, o abandono, os significados do esporte, a alegria... Comecei também a prever algumas mudanças a serem feitas no "Projeto de Intervenção Escolar"[11] durante o processo de planejamento coletivo.

Ainda em agosto eu imaginava que os aspectos gerais do planejamento, que envolvia a proposta de trabalho para as aulas de Educação Física com ênfase no esporte, especificamente nas modalidades coletivas handebol e basquete, não sofreriam alterações. Supunha também que, verificada a condição de abandono em que a Educação Física para a 5ª B se encontrava, o simples fato de agora haver uma nova professora, de haver aulas abordando

---

Educação Física em destaque e também verifiquei a compatibilidade de horários dessas três escolas com os meus horários possíveis para o desenvolvimento do projeto.

[10] Ressalto que eu e a professora de Educação Física que cedeu as suas aulas para mim já nos conhecíamos. Dois anos antes deste reencontro eu havia ministrado algumas aulas em um curso preparatório para o Concurso Público e ela havia participado do cursinho e também passado no concurso. Inicialmente acreditei que o fato de nos conhecermos, da sua aprovação no concurso e por elogios recebidos, fossem os motivos para ela, sem qualquer tipo de restrição, ter cedido as suas aulas de Educação Física da 5ª B para mim. Naquele momento eu valorizava a participação da professora da turma acompanhando as aulas sob minha responsabilidade pois, imaginava-a uma crítica competente que traria importantes contribuições às aulas e que poderia também ampliar o seu conhecimento – ao que ela concordou. Posteriormente, compreendi que a professora em questão não estava envolvida com a escola e costuma faltar dias seguidos, além de ter fortes divergências com a Diretora da Escola.

novos conhecimentos e as atividades pautarem-se em atividades lúdicas, não encontraria muitas resistências do grupo. Não foi bem assim.

A preocupação central firmada no "Projeto de Intervenção Escolar" – principal referência para as aulas de Educação Física e com importantes elementos que subsidiaram os debates ocorridos em várias discussões e reuniões da escola – estava na perspectiva de "construção de uma intervenção pedagógica [nas aulas de Educação Física] participativa e promotora da ressignificação crítica do esporte". Como preocupação secundária, indicava que tal trabalho tinha também por objetivo a "explicitação dos principais aspectos a serem considerados para se estabelecer 'diretrizes de ação pedagógica para o ensino do jogo esportivo coletivo' de maneira comprometida com a aprendizagem e a transformação social". Aqui ainda estava presente a questão das tais diretrizes, que hoje, com certeza, encontram-se diluídas nesse trabalho e algumas sequer chegaram a fazer parte dele.

Diante disso, orientada por uma perspectiva educacional emancipatória e crítica e pela ressignificação crítica do esporte – à luz de grande parte da produção científica abordada nos próximos capítulos – eu havia estabelecido no Projeto de Intervenção Escolar para as aulas de Educação Física os seguintes aspectos como indicativos para a intervenção pedagógica com o esporte no desenvolvimento dos conteúdos pré-definidos basquete e handebol[12]:

- "*favorecer o conhecimento específico sobre o esporte e sobre as modalidades a serem abordadas;*

[11] Para subsidiar as aulas de Educação Física detalhei um "Projeto de Intervenção Escolar" que foi apresentado à escola.

[12] Embora estas modalidades, basquete e handebol, tenham sido estabelecidas previamente por mim, também foram definidas pelas alunas e pelos alunos da 5a B em um processo coletivo de escolha (votação) sobre aquilo que tinham interesse em aprender.

- *possibilitar a compreensão da lógica do jogo coletivo;*
- *desenvolver as técnicas específicas de cada modalidade de forma significativa e contextualizada;*
- *possibilitar a reconstrução do jogo;*
- *possibilitar a construção de jogos coletivos alternativos, em que os alunos pudessem elaborar as regras necessárias para a sua realização;*
- *estimular a criatividade dos alunos;*
- *promover a autonomia;*
- *solicitar as capacidades decisórias dos alunos;*
- *solicitar a participação dos alunos na construção da aula;*
- *promover a ludicidade e a busca do prazer na atividade;*
- *possibilitar o entendimento de outros jogos coletivos semelhantes (transferência da compreensão do jogo);*
- *possibilitar a identificação dos elementos comuns existentes entre as modalidades esportivas coletivas (bola, espaço, colegas, adversários, alvo a atacar e alvo a defender e regras);*
- *possibilitar a apreensão do esporte na sua totalidade, sem fragmentações*".

Além disso, para justificar a importância do desenvolvimento de tal "Projeto de Intervenção Escolar", e a perspectiva de ressignificação crítica do esporte, eu apresentava, a partir dos trabalhos de Bracht (1992, 1997), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Paes (1996), Assis de Oliveira (1999), Reis (1994), dentre outros, um conjunto de críticas ao ensino tradicional do esporte, afirmando: que ele ocorre de forma descontextualizada; de maneira autoritária; é excludente, valoriza os que sabem mais; limita a compreensão dos alunos sobre o fenômeno esportivo; promove o respeito as regras e normas de forma incondicional; é alienante e acrítico; valoriza somente o vencedor; promove o individualismo; é extremamente diretivo; apresenta sessões com repetições exaustivas de

movimentos estereotipados; está perdendo o caráter lúdico etc. Elementos os quais refutava e pretendia superar.

Um último aspecto definido no Projeto e desenvolvido nas aulas foi a concepção da intervenção pedagógica, baseada nas premissas da pesquisa participante (Ludke e André:1986), que trouxe para as aulas de Educação Física a perspectiva de planejamento participativo. Conforme o Projeto, e com poucas modificações ao longo dos quatro meses de trabalho na escola, a proposta de intervenção pedagógica exigiu um *Diagnóstico e Autodiagnóstico*, com as seguintes fases:

a) *Levantamento do projeto de Educação Física da escola e do projeto político-pedagógico da Escola – acesso aos documentos;*
b) *Observação de algumas aulas de Educação Física, com o objetivo de conhecer previamente os alunos e identificar os espaços e materiais utilizados, os tipos de aulas ministradas e a relação professor-aluna/o estabelecidas;*
c) *Diagnóstico junto aos alunos -*
   - *Apresentação do projeto – aulas de Educação Física com basquete e handebol;*
   - *Através de um questionário identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a Educação Física, sobre esporte e sobre os hábitos de ocupação do tempo disponível (o que fazem fora da escola). Esses dados também favorecerão a construção posterior do autodiagnóstico – material para orientação do professor/pesquisador;*
d) *Autodiagnóstico – a partir dos elementos apontados no item c)*
- *Construção coletiva, orientada pelo professor/pesquisador, sobre a Educação Física diante da realidade social e da escola, reflexão sobre possibilidades de desenvolvimento de modalidades esportivas e identificação do conhecimento prévio [dos alunos] sobre basquete e handebol;*
e) *Durante o desenvolvimento do Projeto o diagnóstico coletivo será elemento presente em todas as aulas mas, considerando as limitações de tempo de uma aula e a necessidade de levantamento*

de dados para subsidiarem a reflexão do pesquisador e produção do conhecimento, apontamos a possibilidade de acontecerem encontros com pequenos grupos. Recurso que também poderá favorecer com que crianças mais quietas ou tímidas tenham uma oportunidade para se manifestar, evitando assim constrangimentos inibidores e trazendo novos elementos para esta pesquisa.

Adianto, quanto ao primeiro aspecto apontado acima, que até o fim da minha participação nas aulas de Educação Física, a escola não havia construído o seu projeto político-pedagógico, ou sequer estabelecido um calendário para a sua elaboração, bem como os professores de Educação Física da escola, até novembro de 2000, também não haviam entregue o plano de ensino para o ano que findava.

As técnicas e instrumentos de registro de aulas definidos e adotados foram a gravação em fita cassete das conversas e também a gravação em vídeo da maioria das aulas[13]. Além disso, também fiz uma espécie de diário de campo, no qual, todos os dias após as aulas, eu fazia anotações sobre as minhas impressões e sobre aquilo que não havia ficado registrado no áudio ou no vídeo[14]. Além disso, sempre procurei transcrever a fita de uma aula antes da aula seguinte, com isso eu recuperava detalhes da aula anterior, fazia mediações que no correr da aula eu deixava escapar e com isso mantinha-me sempre atenta, ficando melhor preparada para a continuidade e ampliação do trabalho.

---

[13] A gravação em vídeo só começou a ser realizada em outubro, um mês depois do início das aulas, pois o empréstimo da filmadora e do tripé da Unicamp, por questões burocráticas não puderam ser feitos antes dessa data, mas acredito que tal questão não trouxe maiores prejuízos ao trabalho ou às análises realizadas.

[14] Uma situação que ocorria semanalmente era, após o término da aula de terça-feira que era a última aula do horário letivo: sempre haver alunos e alunas que me acompanhavam até o meu carro e faziam questão de ajudar a levar o material que usávamos em aula. Nestas ocasiões sempre conversávamos um pouco e alguns acontecimentos da aula eram discutidos, fato que proporcionava que eu viesse a saber de elementos novos do cotidiano escolar. Os alunos e alunas foram, decididamente, importantes informantes e mediadores das reflexões sobre os acontecimentos da escola.

Ressalto que ao longo do texto trago os elementos do cotidiano escolar mais significativos para o processo de intervenção escolar e para a propalada ressignificação crítica do esporte e, uma vez que não seria possível ou mesmo relevante, não apresento todos os detalhes daquela intensa e inesquecível realidade.

Saliento também a relevância da pesquisa participante, adotada neste trabalho, para o contexto educacional. A pesquisa-participante permite que, perante um espaço privilegiado de problemas e inquietações presentes na escola, pesquisador-professor e/ou professor-pesquisador desenvolvam uma produção científica da realidade investigada e concomitantemente uma intervenção crítica e promotora de transformações no ambiente escolar. Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa em educação configura-se "*como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada*" (p.2) e que, por se inserir em continuidade e aprofundamento da produção sistematizada, retoma também o caráter social da pesquisa, situando-se em um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações, comprometida portanto com essa realidade.

Diante disso, ao assumir a docência naquela escola, tinha claro que não havia ali apenas um campo de pesquisa, mas a atuação de uma educadora, professora de Educação Física, que assumia também a função de pesquisadora. O entendimento deste tipo de intervenção e levantamento de dados procurou situar a pesquisa dentro das atividades cotidianas do profissional de educação, demonstrando, assim, a possibilidade deste/a professor/a assumir também a dinâmica de produção de pesquisas. Nesse sentido, Ludke e André (1986)

explicitam a importância do educador aproximar da sua vida diária o desenvolvimento de pesquisas, tornando esta produção um instrumento de enriquecimento do seu trabalho[15].

Mas, o que eu não previa era o poder da dinâmica escolar em nossas aulas, que teve, por exemplo, nas Olimpíadas Culturais e Esportivas (OCE-2000) realizadas na escola uma questão central que provocou alterações na proposta de trabalho da Educação Física. É evidente que se eu houvesse adotado uma perspectiva de pesquisa cuja principal preocupação fosse com o esporte e os instrumentos de análise, resultados e generalizações a serem feitas, o papel do contexto escolar nas aulas de Educação Física seria ignorado e, ainda mais, eu sequer teria procurado intervir na realidade escolar ou na construção de tal OCE-2000. De tal forma, não restringi esta pesquisa ou me propus a estar na escola apenas para desenvolver uma experiência com o esporte por exatos dois dias na semana durante 50 minutos em cada dia.

A intervenção na realidade escolar, que se configurou no trabalho de campo, diferentemente da pesquisa experimental em educação, situou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como pesquisadora e, neste caso,

[15] Há uma interessante discussão nos estudos de Zeichner (1998) sobre a importância da produção de pesquisas realizadas pelos professores[-pesquisadores] em seu cotidiano escolar, mas que, segundo o autor, não vêm recebendo da academia e dos pesquisadores das universidades o devido reconhecimento. Tais produções são, no interior dos principais centros de pesquisa, compreendidas como pesquisas menores e com isso os seus resultados desprezados. Um problema mais complexo com relação a esta questão é apontado por Pedro Demo (1997), que indica que diante de tal concepção de ciência e produção do conhecimento ocorre uma separação artificial entre ensino e pesquisa, a qual representa uma cisão entre teoria e prática e a separação daqueles que pensam, "pesquisador", diante daqueles que fazem, "professor". Segundo ele, o que se observa nas universidades brasileiras é que muitos pesquisadores menosprezam a docência, preocupam-se exclusivamente com os resultados de suas pesquisas e com suas carreiras e com isso contribuem muito na dissociação entre o processo de saber com o processo de mudar. Acredito que com essa pesquisa tenha respeitado a preocupação de Demo quanto ao papel do pesquisador comprometido, compreendido como ator/atriz social, ciente da sua permanente atitude política e processual em seu trabalho e também em sua vida.

também professora, não busquei a neutralidade da minha presença neste campo, pelo contrário, pesquisadora e objeto de estudos estavam intrinsecamente ligados, e as minhas idéias, as explicações de mundo, os pressupostos defendidos, os valores, as contradições, permearam também toda a dimensão do campo, bem como desse texto e da minha vida. Quem construía os problemas, levantava as questões e se perguntava era a professora-pesquisadora, eram as alunas e os alunos, comprometidos com suas leituras da realidade e dos princípios possíveis aquele momento. "*Não há, portanto, a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda*" (Ludke e André,1986:05).

Diante disso, esse estudo, configurando-se como pesquisa qualitativa em educação, ao invés de questionários aplicados a um número elevado de amostras, a grandes levantamentos de dados e da adoção de indicadores da pesquisa sociológica positivista, buscou elementos da abordagem qualitativa em educação, sintetizados por Ludke e André (1986), a partir de outros autores, em cinco características básicas:

1. a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos (e todos os elementos presentes no contexto da pesquisa devem ser analisados, pois são determinantes para a compreensão da realidade escolar);
3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – "o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas"(Ludke e André,1986:12);
4. o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador;
5. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, vivi a escola como um de seus professores regulares. Com a minha inserção no cotidiano escolar, e não apenas nas aulas de Educação Física, aos poucos também fui incorporada pelos demais professores. Participava dos cafés, das compras de queijo, salame e doces na sala dos professores, tomávamos cafezinho, batíamos papo, também eram *trocadas algumas figurinhas*, isto é, falava-se sobre um ou outro aluno, problemas em sala de aula (quadra). Pude aos poucos, e apenas um pouco, compreender as dificuldades, problemas, valores e princípios defendidos por eles, por mim, pela coordenação e direção. Com esta minha incorporação à escola, também tive oportunidade de participar ou ser convidada para festas, churrascos, *happy hour* depois da aula e também para as reuniões de Horas de Trabalho de Planejamento Coletivo (popularmente conhecidas pelas suas iniciais - HTPC).

Já ao longo do primeiro mês de envolvimento com a escola, passei a ser considerada pela comunidade escolar – corpo docente, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e funcionários – como professora-colaboradora da escola. Mas só apreendi isso em outubro, na primeira reunião de HTPC que participei, quando eu já conhecia a maioria dos presentes, mas a diretora, apresentando-me, disse: "*Eu queria que vocês conhecessem a Diná, ela uma professora-colaboradora da escola*".

Nas aulas sempre procurei, mais do que realizar observações e tirar conclusões particulares, identificar as percepções, compreensões e explicações das alunas e dos alunos diante dos acontecimentos. Somente então havia novas conclusões, ou seja, a observação não se dava apenas de um ou outro fenômeno

isoladamente, mas sim tratava de uma observação de todos, que contava especialmente com as reflexões dos próprios alunos e alunas.

Então, depois de muito trabalho, finalmente em 1º de setembro, assumi as aulas de Educação Física da 5ª série B. Desenvolvemos[16] (alunas/os e eu), ao longo dos quase quatro meses de trabalho, um processo de planejamento e avaliação permanentes, o qual foi muito difícil e tenso. Primeiro vamos dizer que eu cheguei na escola demasiadamente pesquisadora-professora e somente ao longo do processo me assumi como professora-pesquisadora e também passei a ser vista dessa forma pela comunidade escolar. Nesse processo de mudanças entre o planejado na academia e o vivido pela professora, rompi a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores-pesquisadores alertada por Zeichner (1988), o que foi fundamental para o meu aprendizado[17].

Logo no primeiro encontro foi realizado um levantamento com as alunas e os alunos da 5ª B sobre o que faziam nas aulas, os esportes que conheciam, sobre o que gostariam de aprender e o que faziam fora do horário de aula. Contaram-me que, em todas as aulas, as meninas jogavam vôlei e os meninos futebol e que, apenas uma vez, tinham jogado basquete. Depois, responderam a um questionário e apontaram o que gostariam de aprender nas aulas. Então, apresentei-lhes a minha proposta de trabalho para as aulas de Educação Física, com o basquete e o handebol, o que acabou representando um aspecto

[16] A opção de tempo verbal nesse trabalho daqui em diante apresentará uma variação maior, quando estou discutindo, debatendo, refletindo, ainda que, com as autores e autores, continuo usando a primeira pessoa singular (eu), mas, para referir-me a mim e as alunas e alunos da 5ª B, usarei a primeira pessoa do plural (nós).

[17] Se tudo tivesse dado "certo", isto é, que o planejamento inicial tivesse sido praticamente cumprido, eu não teria aprendido tanto, muito menos essa seria a minha dissertação.

fundamental para o desenvolvimento do Projeto, pois tal proposta coadunava-se com o interesse de várias/os alunas/os da turma. Naquele momento, afirmei-lhes que eu só assumiria as aulas se as alunas e os alunos da 5ª B realmente quisessem aprender ao longo dos próximos meses essas modalidades novas. Ao final desse processo inicial de planejamento, o qual poderia ser modificado – e de fato o foi – mais uma vez consultei as alunas e os alunos se realmente tinham interesse em conhecer outras modalidades, se gostariam que eu fosse a nova professora de Educação Física e se queriam mesmo aprender outros esportes. A resposta foi um uníssono "sim".

Acredito que a esta altura você também entrou em campo conosco!

Daqui em diante destaco a compreensão que tenho da Educação, da escola, da Educação Física, do esporte e tudo isso ligado à realidade escolar vivida. Mas antes devo admitir que, com a minha inserção no cotidiano escolar, passei a reconhecer as contradições da minha própria prática pedagógica e, nessas circunstâncias, as definições, os conceitos, as *crenças,* assumiram rapidamente novas cores, novas tonalidades, isto é, passei a identificá-las em situações antes não percebidas.

2. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Temos repetido ainda que a educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação.

Moacir Gaddoti (1990:142)

Compreendo que a educação escolarizada tem um importante papel a desempenhar na sociedade, qual seja, o de favorecer a apreensão do conhecimento[18] produzido significativamente e acumulado pela humanidade ao longo do tempo e desenvolver com todos os alunos e alunas os recursos culturais essenciais para a apropriação da realidade concreta e não apenas da aparência da realidade, possibilitando, assim, a atuação complexa e sensível dos seres humanos em seu protagonismo social. Em suma, trata-se da educação orientada pela perspectiva da apropriação crítica e significativa do conhecimento culturalmente construído.

Nesse sentido, os principais autores discutidos ao longo deste tópico, que abordam de forma crítica a educação e trazem importantes elementos para a reflexão são PÉREZ GOMES, Moacir GADOTTI e Dermeval SAVIANI.

[18] Apreender o conhecimento e seus derivados é um termo que será usado outras vezes. Seu sentido é entendido como: apropriação crítica e significativa do conhecimento culturalmente construído, o que implica a possibilidade dos seres humanos em usufruir, participar, produzir, exigir e transformar a sua cultura, permitindo dotá-la criticamente de novos sentidos/significados.

Saviani (1995;1997), de uma perspectiva histórico-crítica[19], apresenta a escola como um dos espaços sociais que deve garantir a socialização do conhecimento cumprindo a sua função educacional e com isso sua função política. Aliado a isso, ressalta o autor, cabe à educação, comprometida com o acesso à realidade, garantir que o processo de dominação vivido na sociedade capitalista possa ser apreendido, permitindo às classe populares o reconhecimento da exploração a que são submetidas e, com isso, instando-as a se engajarem na luta de libertação. Assim, o autor atribui à educação a responsabilidade da mediação e socialização do conhecimento no contexto da prática social, voltada a uma escola democrática e orientada por uma sociedade realmente igualitária (Saviani,1997). Libâneo (1996), complementando esta discussão, enfatiza que a escola tem a responsabilidade do ensino e da difusão democrática do conhecimento historicamente acumulado, orientados para a emancipação humana através da prática social. Um outro autor, associado às correntes críticas da educação, Gadotti (1990:70), de uma perspectiva dialética, após refletir sobre a escola e a educação a partir da orientação gramsciniana, considera que

> *(...) a finalidade da escola e do processo formativo é o desenvolvimento harmônico de todas as atitudes do aluno, sem pretender captar dotes naturais. O que determina as opções do indivíduo não é uma natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.*

Pérez Gomes (1998), em uma brilhante discussão sobre as funções sociais da escola, as quais, segundo ele, devem orientar-se para além do

[19] Dermeval Saviani discute as teorias da educação no livro *Escola e Democracia* (1997), afirmando que existem três principais blocos de teorias: as não-críticas, as crítico-reprodutivistas (em ambas a história é sacrificada) e as teorias críticas (que precisam e consideram a história).

conteúdo, mas com grande valorização das condições de socialização e humanização construídas no contexto escolar, aponta que:

> *A função educativa da escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender para além das aparências superficiais do 'status quo' real – assumido como natural pela ideologia dominante – o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações (Pérez Gomes,1998:22).*

Evidentemente, a perspectiva apresentada atende a uma compreensão específica do papel social e político da escola e da educação em nossa sociedade que, ao pautar-se pela socialização e pelo acesso refletido ao conhecimento, tendo como eixo a emancipação humana e a transformação social, mostra-se em desacordo com o projeto histórico capitalista, bem como com a educação perspectivada por tal orientação, e explicita como horizonte um projeto antagônico de sociedade e de educação.

Para tanto, conforme discutem Brandão (1981), Saviani (1997), Gadotti (1990), dentre outros, se faz necessário compreender a educação como prática social ou fenômeno social, portanto, produto e produtora de várias determinações sociais. Dessa forma, não se permitindo que fiquem ocultos os interesses político-ideológicos, tão bem explorados no trabalho de Freitag (1979), presentes na educação e em todo contexto social. Analogamente, é possível que se assuma para a educação um projeto de sociedade com interesses opostos aos que estão hoje colocados, a partir do qual a educação não venha a reproduzir, valorizar e promover a sociedade capitalista, mas que, pelo contrário, resista e coloque em destaque as suas contradições. Portanto, não se trata de assumir as contradições

que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas, as quais, conforme as análises de Fernandes Enguita[20] (apud Pérez Gomes,1998:15), "*na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio, os mesmos direitos; na esfera econômica, no entanto, a primazia não é dos direitos das pessoas mas os da propriedade*", condição esta que traz em sua aparência uma escola igual para todos, que aceita as características de uma sociedade desigual e discriminatória (Pérez Gomes,1998).

Destarte, é imprescindível a explicitação do projeto político-pedagógico da escola que, embora sempre exista, por vezes está latente[21]. Conforme aponta Gadotti (1990:140), "*a Educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a*". Isto sem cair na indiferenciação alertada por Saviani (1997), simplesmente adjetivando ao termo educação a palavra político, logo – *educação é um ato político*. Consequentemente é necessário compreender que a dimensão política da educação está na sua função de socialização e no acesso refletido ao conhecimento, garantindo à população a apropriação dos instrumentos culturais necessários a sua emancipação e pondo em destaque o conhecimento da realidade omitido pela ideologia dominante. Por conseguinte, a educação cumpre a sua função política diante do processo histórico, o que implica o desenvolvimento e a transformação da sociedade, em que educação e política estão articuladas (Saviani,1997).

---

[20] Mariano Fernandes Enguita, *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

[21] A escola em que trabalhei ainda não havia redigido o seu projeto político-pedagógico (PPP), fato que já gera algumas interpretações, mas, independentemente de estar escrito ou não, ele podia ser encontrado na concepção de educação, escola, aluna/o, eventos escolares, processo ensino-aprendizagem etc. dos membros do corpo docente e da direção.

Trata-se, não da defesa da educação orientada por uma harmonia inatingível ou de um conformismo social e ingênuo – elementos observados nas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação – mas inversamente, da defesa de uma prática educacional orientada pela teoria histórico-crítica da educação, que reconhece na escola o conflito de interesses que caracteriza a sociedade, distinguindo-se das demais teorias ao apropriar-se da realidade histórica e das suas contradições (Saviani,1997).

Assim, pontuo o maior equívoco da teoria não-crítica e crítico-reprodutivista para que se compreenda e supere-se tal condição: pois, tais teorias não apresentam a consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação, assumindo, dessa forma, um caráter ingênuo e idealizado (Saviani,1997).

As diversas correntes consideradas do grupo da teoria não-crítica atribuem, segundo Gajardo (1986), um papel central à educação no seio da sociedade, equivocadamente considerando-a o motor do desenvolvimento econômico-social de uma nação. Logo, os programas de educação *funcional* voltados para a alfabetização de adultos e qualificação de força de trabalho para a indústria e a agricultura, sob tal orientação, foram e são, de fato, "*instrumentos utilizados para incorporar os setores populares à vida nacional e difundir os valores impostos pelas exigências da modernização social*" (Gajardo,1986:13).

Rigo (1995), neste mesmo sentido, orientado pelos estudos de Frigotto[22], vai apontar que a educação, bem como a Educação Física, estiveram por longo período especificamente vinculadas à inculcação ideológica dos valores

[22] A obra de Gaudêncio Frigotto estudada por Rigo, que trata dessa questão foi *A produtividade da escola improdutiva*, São Paulo: Cortez/Autores Asssociados, 1986.

do liberalismo, isto é, a orientação legal para a educação nacional voltou-se para a formação de homens e mulheres adequados à torpe realidade social. E exatamente com a identificação das leituras parciais e idealísticas da realidade contrapuseram-se interpretações de corte histórico, indicando que a situação de marginalidade e pobreza enfrentada pelas classes populares eram fruto de um problema social complexo (Gajardo:1986).

O contraponto às concepções educacionais idealistas – elitista, divisionária, discriminatória, a-histórica – aponta para a concepção histórico-crítica de educação que, ao reconhecer os seus condicionantes histórico-sociais, exprime a impossibilidade de se apreender o processo educacional sem referenciá-lo ao projeto histórico social em andamento. Deste modo, Saviani (1997:75), objetivando a pedagogia revolucionária (crítica), aponta que tal perspectiva,

> *(...) longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. (...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante.*

A partir desse olhar contra-hegemônico das concepções histórico-crítica, revolucionária e/ou dialética da educação que reconhece a educação condicionada e condicionante, identifica-se a possibilidade, ainda que circunscrita, do fortalecimento das transformações sociais necessárias à nossa realidade. Esta apresenta-se como uma perspectiva apta ao enfrentamento da orientação vigente para a educação contemporânea que, segundo Gadotti (1990), ao perpetuar e reproduzir o modelo hegemônico social, ocultando a realidade em transformação, apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade.

Para completar esta discussão, e respondendo ao questionamento feito por Saviani (1997), a escola coloca-se, sim, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana, abrigando em sua estrutura práticas pedagógicas emancipatórias, orientadas pela construção de uma sociedade igualitária.

Para tanto, tais práticas deverão enfrentar no ambiente escolar as práticas e discursos conservadores, que também defendem e produzem, como ressalta o Coletivo de Autores (1992), um projeto político-pedagógico conservador - semelhante àquele presente no ambiente escolar do qual participei. Embora não documentado formalmente, o projeto daquela escola trazia em seu bojo a compreensão austera e implacável sobre alunos e alunas que não se adaptavam à ordem imposta, referindo-se a esses como delinqüentes e indivíduos sem esperança de "darem certo". Essa situação também se aplicava a alunos e alunas que estavam comigo na 5ª B e que compartilhavam das nossas aulas, aos quais eu jamais considerei ou poderia tratá-los de tal forma.

Cheguei mesmo a ouvir de membros da Direção da escola que a Helen (nome fictício) da 5ª B era uma "marginal"; com certeza era, mas não no sentido dado pelo meu interlocutor – ela era cada vez mais *marginalizada*. Justamente aquela aluna que, para mim, precisava ser compreendida, exigia-me uma atenção especial e muita conversa, acabava punida e, com isso, era, cada vez mais colocada para fora da dinâmica escolar, distanciando-se da escola, das aulas, da turma da 5ª B. Alguns professores dessa escola chegaram informalmente a repudiar o fato de eu ter dado carona a Helen, mas não repudiaram a carona que dei no mesmo dia a outros dois alunos. Para muitos professores/as, ela era

apenas uma repetente, que matava aula, fumava cigarro no banheiro, ficava no muro da escola, namorava e, segundo uma professora que me parou no estacionamento e recomendou que eu não a colocasse no meu carro, tratava-se ainda de uma moça que "*andava com delinqüentes do bairro*"[23].

Realmente ela não condizia com os padrões desejáveis por grande parte da comunidade escolar, nem mesmo eu concordava com muitas das suas atitudes e isso eu sempre lhe disse. Mas, mesmo faltando em outras aulas, ela algumas vezes aparecia (pelo muro) para as aulas de Educação Física; outras vezes vinha apenas cumprimentar a mim e aos colegas e ia embora. Contudo, ao longo do semestre ela tornou-se mais assídua e, além disso, sua participação em aula cresceu, qualificando os nossos debates. Um aspecto importante que atribuo para isso é que na Educação Física não havia espaço para a marginalização, não que não ocorresse, mas não era consentida por mim e aos poucos também por muitos dos alunos e alunas. Sempre que uma aluna ou um aluno era discriminado ou alguma forma de violência, mesmo simbólica, ocorria nas nossas aulas, nós parávamos a atividade e conversávamos; inicialmente isso mostrava-se muito cansativo e, às vezes, desestimulava o andamento da aula. Mas, aos poucos foi incorporado pelo grupo (ainda com resistências) e foi fundamental para viabilizar a

[23] Parece-me que para muitos professores se ela viesse a abandonar a escola, tal fato seria encarado como algo bom. Talvez eles se sentissem vitoriosos pois o que tinham previsto havia se concretizado e era por isso que não valia a pena "perder tempo" com a tal moça. É evidente que cada um desses atores que compõem o ambiente escolar precisa ser compreendido ante a sua formação histórica, social, educacional, bem como devem ser consideradas as condições concretas para o trabalho docente. Não se trata com isso de redimi-los de algo ou de isoladamente culpá-los, mas sim de questionar e apreender a sua prática pedagógica e também o seu *discurso*. Estudos como o de Daolio (1995), que *explicam* quem é o professor (no caso, o estudo envolveu professores de Educação Física) são importantes para se compreender qual o docente que está na realidade escolar. Para tanto, o autor destacou a história de vida, a infância e juventude de tais professores e também o período e tipo de formação superior realizada – uma interessante forma de apreensão a respeito dos professores que também se mostra fundamental para o êxito de um projeto de Formação (Crítica) Continuada em Serviço de professores e de uma intervenção na perspectiva da pesquisa-ação.

apreensão da realidade e nos permitir ressignificar valores, atitudes e comportamentos.

Assim, destas reflexões emergem dois temas contemporâneos a serem debatidos diante da reflexão em torno do papel social da educação, os quais estão diretamente relacionados ao papel social da Educação Física. Trata-se da orientação contemporânea para a aprendizagem das "novas" competências para o século XXI e a preocupação com o processo educacional referenciado, concomitante à apreensão do conhecimento, pela ação sensível dos indivíduos diante dos problemas do mundo – temas que ampliam a compreensão dos significados da apreensão da realidade e do papel social da educação, debatidos ao longo deste capítulo.

2.1. Competências (Revolucionárias) para o Século XXI

O sonho pelo qual eu brigo exige
que eu invente em mim
a coragem de lutar ao lado
da coragem de amar

Paulo Freire[24]

A escola brasileira, destacadamente, norteada pelos interesses das classes dominantes e por intermédio das políticas educacionais nacionais, tem desempenhado predominantemente a função de reproduzir a força de trabalho e as relações de produção, apregoando a ideologia da educação como forma de

[24] Esta afirmação é atribuída a Paulo Freire. Certamente aqueles que conhecem um pouco da obra e também a trajetória do mestre Paulo Freire, mesmo sem acesso a fonte oficial, não duvidariam da autoria de tão forte e sensível afirmação.

ascenção social e de democratização de oportunidades (Freitag,1979). Mas este fato, em pleno século XXI, adquire nuanças particulares em função da conjuntura mundial.

As políticas educacionais nacionais, diante de um ordenamento mundial de economia globalizada e do neoliberalismo, estão ajustadas para assumir características específicas ao atendimento mais eficiente desta "nova" realidade mundial. Para tanto, na expectativa de se opor ao novo ordenamento orientado pela lógica social vigente, faz-se necessária uma reflexão atenta e cuidadosa, pois o atual discurso governamental para a educação é mascarado com a falácia da formação de seres humanos mais inteligentes e criativos, voltados para o trabalho coletivo, que nada mais são que indivíduos melhor adaptados às exigências e à estrutura social presentes.

O Estado, diante desse ordenamento social, *"edifica leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do modelo da economia globalizada"* (Nozaki,2001:63). Neste sentido, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação[25], os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997), que têm um fascículo para a Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais em processo de definição e pode-se, ainda, acrescentar a esta lista o Exame Nacional de Cursos – Provão. Estes aspectos legais da Educação Nacional têm recebido severas críticas de intelectuais da Educação e da Educação Física brasileira[26], pois tais leis e diretrizes colocam-se

[25] A LDB vigente (Lei 9394/96) não considerou o acúmulo de discussões dos setores mais progressistas da sociedade cuja versão democrática e participativa foi atropelada pela proposta do grupo do então Senador Darcy Ribeiro, lei esta que vigora na atualidade.

[26] A esse respeito ver "Educação Física Escolar Frente à L.D.B e aos P.C.Ns: profissionais analisam renovações, modismos e interesses", publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que

de forma comprometida com as exigências do projeto neoliberal, da consolidação da globalização na/da sociedade brasileira e do aprofundamento do Estado Mínimo (economia e empresários máximos). Neste mesmo sentido e relacionado diretamente à Educação Física, localizo ainda o Projeto Oficial do Governo Federal "Esporte na Escola", que volta completamente as aulas de Educação Física para o esporte, claramente situado na lógica do alto rendimento, do mercado esportivo e também da formação do consumidor a tal ordem[27].

Para Pérez Gomes (1998), a educação hegemônica capitalista se volta, evidentemente, para a lógica do trabalho deste modelo social, e exige também nas sociedades pós-industriais,

> *(...) o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Estas devem ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades ou instituições, empresas, administrações, negócios, serviços... (Pérez Gomes,1998:15)*

É nesta conjuntura que ganha destaque a educação e a formação profissional voltada para a capacitação de seres humanos com as propaladas *novas competências para o século XXI* [28], exigidas pelo ordenamento vigente,

---

em seus artigos discutiu a *"imposição de propostas educacionais neo-liberais e neo-conservadoras, disfarçadas sob o rótulo de modernizantes"* (CBCE, Ijuí: Sedigraf, 1997, 141p.). Ver também "Construindo o cenário do neoliberalismo: reflexões sobre o contexto de origem da LDB e PCNs" de Janaína Andretti Silva e Paulo Ricardo do Canto Capela, publicado nos Anais do XI Congresso brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

[27] O recente projeto do Governo Federal, vinculado ao Ministério do Esporte e Turismo, "Projeto Esporte na Escola", lançado em 2001, mostra-se em sintonia com a lógica do esporte de alto rendimento e o sistema (piramidal) de "descoberta" de talentos, favorecendo tal esporte no interior da escola e destacando a importância do "Brasil Nação Olímpica". A visão de esporte, de Educação Física e de Educação observadas, refutam completamente o debate produzido nos últimos 20 anos no interior da área, colocando a Educação Física e a escola, de forma clara e objetiva, voltadas ao atendimento do valioso mercado esportivo. Para chegar a tais asserções os principais documentos estudados foram: a *Cartilha* "Projeto Esporte na Escola: ponto para o Brasil", a página eletrônica do Ministério do Esporte e Turismo - www.met.gov.br/esportenaescola e a *elucidativa* entrevista do Secretário Nacional de Esportes, Lars Grael, publicada na *Revista do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)*, ano I, número 01, dezembro 2001.

[28] Tratar a questão da capacitação de profissionais sem levar em conta a situação do desemprego no Brasil é ignorar um problema crônico do país. Isto depende da criação de postos decentes de trabalho, e

mais especificamente para os postos do mercado de trabalho, ou seja, é a formação de seres humanos dotados de capacidade de abstração, criatividade, facilidade para o trabalho em grupo, capacidade decisória e de resolução de problemas (Dias:2001), dentre outros aspectos que, analisados isoladamente, podem conduzir a um grave equívoco.

O problema em si não está em também promover por meio da prática pedagógica tais "competências", mas sim, promovê-las orientadas para a preparação de mão-de-obra qualificada e acrítica para o mercado de trabalho. Nesse último sentido, as alardeadas competências para o século XXI colocam-se de forma meramente reprodutivista e evidentemente amparadas em preceitos educacionais funcionalistas, e se voltam para o atendimento funcional do mercado de trabalho, da sociedade de consumo e ao ordenamento social de uma sociedade globalizada e desigual.

Por outro lado, ao apontar *as competências (revolucionárias) para o século XXI*, indico que competências aparentemente semelhantes às colocadas anteriormente, podem, quando orientadas por outros significados e anseios, e compreendidas no interior de um projeto político-pedagógico (crítico), expressar a perspectiva de uma educação crítica, promotora da apreensão da realidade de forma reflexiva, criativa, participativa e emancipada, preocupada com cidadãos com disposição para o trabalho grupal, capazes de tomar decisões, resolver problemas, transformar a realidade apreendida, isto é, agir de forma crítica, coletiva, consciente e sensibilizada com os problemas do mundo.

---

evidentemente da construção de um conjunto de políticas sociais, que estão para além da questão da formação profissional, que deve ter como referência a realidade e as impossibilidades da estrutura social capitalista em responder com eficiência a tais problemas.

É evidente que isso não basta para a emancipação do próprio processo educacional, mas o que pontuo é que o centro da crítica não deve se ater aos elementos que compõem as competências anunciadas, mas sim nos interesses e na forma como estas são consolidadas no interior do processo formativo e com isso no tipo de socialização e humanização valorizadas.

Há um aspecto latente em toda essa discussão, algo que pode ser compreendido e que, por ora, indico como *educação da sensibilidade,* que representa um outro aspecto essencial no processo educacional e vem compor aquilo que chamei de competências revolucionárias para o século XXI. A educação da sensibilidade pode ser melhor compreendida ao se identificar que, concomitantemente à apreensão do conhecimento, estão as relações humanas estabelecidas no contexto educacional, elementos que perpassam todo o processo educativo, pois é na mediação do conhecimento e por meio das relações humanas estabelecidas e privilegiadas, nesse caso no contexto escolar, que se encontra uma real possibilidade de apreensão e ressignificação social da cultura.

Dessa forma, no caso das aulas de Educação Física – diante de uma intervenção pedagógica pautada pela perspectiva da cultura corporal[29] e da sua apreensão – têm-se também a possibilidade de humanização e de sensibilização dos seres humanos com relação às formas culturais das expressões corporais, dos significados do movimentar-se humano e do próprio corpo (pessoa). Nesse sentido, está a valorização de uma prática pedagógica voltada a um sujeito histórico, crítico e sensível à sua realidade, que só pode estar disposto a intervir

[29] Dentre os autores que defendem uma Educação Física crítica e na perspectiva da cultura corporal estão: Jocimar Daolio (1995; 1997) e Coletivo de Autores (1992), que serão posteriormente melhor discutidos.

em seu cotidiano à medida que identifica os problemas sociais da realidade à sua volta e com eles se sensibiliza e se compromete.

Portanto, a questão do sentir humano, brevemente apresentada no trabalho de Pérez Gomes (1998), pode ser compreendida como uma construção cultural no processo de socialização[30], que evidentemente, também se dá no ambiente escolar. Para tanto, o autor aponta, inicialmente, a contextualização e caracterização social em que ocorre o processo educacional, segundo o qual a escola transmite e consolida a socialização de "*uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade 'natural' de resultados em função de capacidades e esforços individuais*" que "*oculta a determinação social do desenvolvimento do sujeito como consequência das profundas diferenças de origem que se introjetam nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar dos indivíduos*" (Pérez Gomes, 1998:16 – grifos meus).

Essa relação entre a sensibilização humana e o processo educacional, também é destacada no trabalho de Kunz (1994). O autor, ao discutir o desenvolvimento da subjetividade aponta a escola como um dos elementos sociais que reagem de forma proposital nessa formação, evidentemente com a capacidade de produzi-las ou redimensioná-las. Só que, segundo Kunz, o papel social que a escola acaba desempenhando na esteira capitalista "é de se interpor entre a criança e a realidade de uma forma artificial, dificultando assim, uma

[30] Socialização é apresentada na obra de Pérez Gomes como as ações humanas desenvolvidas que põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações das conquistas sociais, o que, segundo ele, costuma-se denominar genericamente de processo de educação (1998:13).

aproximação real da criança com a realidade, o que permite o desenvolvimento de subjetividades submissas, preparada para servir a interesses dominantes" (Kunz,1994:103).

De uma perspectiva crítico-emancipatória e da didática comunicativa, Kunz (1994), enfatizando uma abordagem pedagógica do tema, aponta que na formação das subjetividades dominadas se coloca o controle de tudo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade. Há um "mundo das sensações" negadas e, por sua vez, "*uma formação estereotipada de ser humano*" (Kunz,1994:104).

Neste cenário os interesses e os desejos acabam modelados em prol da sociedade de consumo e, as formas de agir, sentir e pensar que, como bem destaca Kunz (1994), podem ser separadas apenas didaticamente, acabam também no interior da escola sendo modeladas, contribuindo para formar seres humanos que não se compreendem como sujeitos históricos, que não se percebem como oprimidos e opressores, que não se vêem no outro e com o outro pouco se importam. Trata-se de uma escola inserida e sintonizada com o todo social que ela compõe, a qual, embora pudesse atuar na formação de seres humanos críticos e sensíveis, acaba mantendo o "Ser humano" na ignorância:

> *Manter o Ser humano distante, ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir, é fragmentar sujeito e conhecimento, e evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância. Pode-se facilmente identificar onde e quando estes momentos acontecem na escola: na proibição de falar, no desencorajamento de expressões de afeto ou de emoção, como no riso e choro; pela censura à atitudes infantis; pela separação em meninos e meninas e, principalmente, pelo controle e disciplinamento de seu se-movimentar. (Kunz,1994:107)*

Justamente, é o *sentir*, *sentir* humano, *sentir-se* humano, *ser* humano, também determinado e construído culturalmente que, dessa forma, precisa e deve ser considerado como elemento a ser trabalhado em todo o processo pedagógico. Cabe, portanto, também à Educação Física, diante da apreensão da cultura corporal e da ressignificação crítica da cultura corporal e da cultura esportiva, apropriar-se da questão humana do sentir.

Afinal, nas aulas de Educação Física são socializados variados aspectos da sensibilidade humana e, principalmente, aqueles valorizados historicamente e que ocorrem de forma hegemônica em nossa sociedade. Em contraponto, isto exige dos educadores comprometidos com uma prática pedagógica crítica, emancipatória e transformadora, a imediata e cotidiana negação de tal forma de socialização e a apreensão da sensibilidade humana como elemento a ser tratado e enfatizado no cotidiano escolar.

Com isso, exige-se nas aulas de Educação Física, principalmente com relação ao esporte, um enfrentamento de situações e valores que promovem o consumismo e a sociedade de consumo, a competitividade alienada, o individualismo, a violência, o egoísmo, o prazer submetido a vitória, o fracasso na derrota, a padronização e rigidez do movimento, a parcialidade, o autoritarismo e outros. Elementos visíveis e corriqueiros no esporte hegemônico, que socializam os seres humanos em um tipo de sensibilização (humana) que em nada interessa à emancipação humana e à construção de uma sociedade justa, igualitária, fraterna, democrática e transformada.

Esses aspectos do apreender, sentir e agir podem ser compreendidos e identificados na valorização do preocupar-se com os problemas e dificuldades dos

outros alunos, de deliberadamente ajudar os colegas em suas dificuldades (solidarizar-se); de responsabilizar-se coletivamente, de colocar-se no lugar dos outros, de ser fraterno e afetuoso, de divertir-se no contexto esportivo independentemente do resultado final, de posicionar-se contra a violência, a discriminação de forma crítica e refletida. Aqui está a valorização de alguns aspectos da afetividade humana, aspectos importantes para uma atuação autônoma e responsável dos seres humanos no contexto social, que encontra nas aulas de Educação Física um espaço propício para esse processo de apreensão e sensibilização comprometidas com os problemas, contradições e misérias do mundo.

Essa temática também é apresentada por Bracht (1996) que, diante da problemática de se compreender a criticidade, afirma que esta não se dá exclusivamente na esfera cognitiva humana, mas também nas dimensões estética e afetiva[31]. Assim, defende o autor, uma educação crítica no âmbito da Educação Física, orientada pela apropriação da cultura corporal de movimento,

> *(...) teria igual preocupação com a educação estética e com a educação da sensibilidade, o que significa dizer 'incorporação' não via discurso, e sim via 'práticas corporais' de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo. (Bracht,1996:27)*

Considero este um indicativo importante para que não se recaia no equívoco da instrumentalização do conhecimento, como perspectivam as

[31] Não se trata de colocar a Educação Física referenciada por uma abordagem pautada no desenvolvimento cognitivo, que procura psicologizar as aulas, preocupando-se com a manutenção e o equilíbrio afetivo e emocional. Outras críticas sob esta perspectiva podem ser encontradas em Bracht (1992;1996). O aspecto que trago para esta reflexão está justamente em se reconhecer a "dimensão" da sensibilidade e assim garantir sua valorização na Educação Física, a qual se apresenta como elemento imprescindível diante da pretensão da ressignificação crítica do esporte, o que pode ser também justificado pelos estudos de Pérez Gomes (1998), que apontam para os amplos processos de socialização desencadeados no processo educacional.

tendências educacionais funcionalistas, pois, principalmente em se tratando da Educação Física orientada pela cultura corporal e preocupada com as intenções, sentidos e significados do movimento humano ou do movimentar-se humano, tal condição negaria, justamente, a possibilidade de valorizar as dimensões humanas desprezadas no contexto social capitalista da atualidade[32].

Não se trata, portanto, de alcançar uma suposta natureza humana, mas justamente de valorizar culturalmente as características negadas aos seres humanos e que atendem à sua emancipação e à transformação social que, no caso específico do esporte, conforme aponta Bracht (2000,2001), deve ultrapassar uma visão maniqueísta em ser contra ou a favor do esporte[33].

Nesse sentido, concordo com Bracht (2000,2001) quando aponta que não é a negação do esporte, atualmente distante de um projeto crítico de sociedade, ou então, a defesa do esporte perante à busca de uma suposta "essência" ou "natureza" do esporte, que trará mudanças no próprio esporte. Isto seria, segundo o autor, não reconhecê-lo como construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações. Defendo, portanto, o esporte sempre tratado humana e pedagogicamente, mas neste caso orientado por outros valores, princípios e significados que não os do alto rendimento. Quem sabe, um dia, até mesmo o esporte de alto rendimento seja transformado, ou então, fique restrito aos livros de história, aos *video tapes* e às histórias que contaremos às futuras gerações!

---

[32] Sobre a questão de uma educação da sensibilidade, a qual ocorre nos diferentes processos educacionais sociais, esta simplesmente não pode ser ignorada pela escola, nem deve ser assumida com exclusividade pela Educação Física, mas também por ela.

Assim sendo, defendo que na educação, no processo de socialização da mediação do conhecimento, que é, em princípio, uma mediação humana, uma real possibilidade pró-modificações do contexto social, na qual, segundo Pérez Gomes, "*o que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona o seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo [tradicional]*" (1998:18). É justamente no processo de socialização que

> *os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. (Pérez Gomes,1998:17)*

É, portanto, por meio da relação humana (crítica) e pedagógica que se amplia o conhecimento e se atua na ressignificação dos princípios, crenças, normas, valores e saberes humanos e sociais. Aqui se coloca a significação crítica permanente do próprio conhecimento, que no processo escolar está pautada, principalmente, na relação entre os alunos/as e destes com os professores.

Destaco que foi justamente com a minha participação, como professora-pesquisadora no cotidiano escolar, junto com alunas/os, professoras/es, direção, funcionárias/os, coordenação, mães e pais, que vivenciei concretamente essa realidade; portanto, não poderia deter minha análise limitando o papel social da educação exclusivamente ao conhecimento *conteudístico*, ignorando o processo de socialização que se impõe no ambiente escolar.

---

[33] Este é, segundo Valter Bracht, o primeiro dos quatro grandes equívocos/mal entendidos da Educação Física, os quais foram produzidos sob a influência das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte, principalmente diante do combate à orientação do esporte de rendimento.

Ressaltar esta discussão faz-se necessária, à medida que, ao tratar da Educação Física e da pedagogia do esporte, as *competências revolucionárias para o século XXI* – de seres humanos críticos e criativos, sensíveis com os problemas do mundo, comprometidos com a superação da desigualdade, com disposição para o trabalho coletivo (participação social) e iniciativa para a resolução de problemas, dentre outros – recebem destaque e, alguns destes, têm recebido pouca atenção no interior da área.

Portanto, evidenciar os pressupostos que organizam a proposta de Educação Física e da pedagogia do esporte, aqui debatidas, é fundamental para que fique clara a significativa diferença existente entre uma concepção emancipatória e crítica e aquelas que assumem a dimensão funcionalista e conteudística de Educação e de Educação Física.

Nesse sentido, a discussão aqui formulada trilha pela opção da perspectiva histórico-crítica da educação (Saviani,1995,1997; Gadotti,1990), com especial atenção para o processo de socialização (Pérez Gomes,1998), bem como o processo de construção da intervenção pedagógica, a partir das bases da pesquisa educacional de caráter participante (Gajardo,1986; Ludke e André,1986), orientada pela dinâmica da pesquisa-participativa e com uma aproximação com a etnografia da prática escolar (André,1995). Destaco que tal formulação teórica só foi/é possível diante da própria consolidação da crítica às proposições não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação, já que essas, segundo Gajardo (1986), favoreceram e favorecem a produção de proposições alternativas e superadoras de educação, bem como da pesquisa educacional, especificamente em sua

vertente participante aqui adotada, comprometida com a emancipação e a participação social.

Então, com a indicação da concepção histórico-crítica adotada para a educação, passo para o próximo ponto, em que aprofundo a reflexão em torno da compreensão da Educação Física, da cultura corporal e da significação e ressignificação crítica do esporte, com especial destaque para a vivência do cotidiano escolar.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – UMA LEITURA CRÍTICA

A minha aproximação do debate sobre a Educação Física situa-se a partir de autores da área que trazem elementos voltados à compreensão dos conhecimentos corporais – esportivos, lúdicos, expressivos, rítmicos, gímnicos, mímicos e outros – produzidos pelos seres humanos de forma significativa e historicamente acumulados, bens culturais, aqui considerados como cultura corporal.

O conhecimento a ser sistematizado e tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física é a cultura corporal de uma sociedade, de uma comunidade e de um grupo. Cultura corporal que se configura por formas de representação e expressão humanas significativas, produzidas ao longo da história, expressas na dança, na ginástica, nos jogos, nas lutas, nas acrobacias, no esporte (Coletivo de Autores:1992; Daolio:1995,1997).

Portanto, a Educação Física é aqui compreendida como disciplina escolar obrigatória e integrada à proposta pedagógica da escola[34], que se situa como componente curricular da Educação Básica e coloca-se como mediadora desse conjunto de conhecimentos *próprios,* ou melhor, específicos – a cultura corporal.

---

[34] A Educação Física é uma disciplina que deve ser desenvolvida durante toda a escolaridade, é o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira promulgada em 20 de Dezembro de 1996, que legalmente modificou o caráter da Educação Física de atividade para componente curricular da Educação Básica, afirmando, ainda, que esta disciplina deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. Em 12 de Dezembro de 2001 foi sancionada a Lei 10.328 que introduziu a palavra "obrigatório" no § 3º do art. 26 da Lei 9394/96, que passa a vigorar desde então com a seguinte redação "Art. 26 (...)§ 3º – a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da Educação Básica, (...)"

É por essa perspectiva de Educação Física, que se constitui a aproximação e localização do tema central desse trabalho - a ressignificação crítica do esporte diante do contexto das aulas de Educação Física e, uma vez que não se trata de "humanizar o capitalismo", a Educação Física e o esporte têm como referência uma perspectiva emancipatória e crítica.

Diante disso é que na discussão desenvolvida sobre a Educação Física e o esporte, intensificada na sequência deste trabalho, tenho adotado como princípio a apreensão da realidade escolar e social, a qual abriga, produz, expressa e traduz a cultura corporal e, especialmente, a cultura esportiva, que tem o esporte como prática social. Com isso a ênfase dada é na ressignificação crítica do esporte nas aulas de Educação Física e o principal cenário é o cotidiano escolar.

Assim, reconstruo neste capítulo, a partir de quatro tópicos, o processo de apreensão do esporte na sociedade e da construção da ressignificação crítica do esporte nas aulas de Educação Física. Para facilitar a apreensão deste capítulo mais extenso, brevemente retomo a apresentação sucinta de tais tópicos.

O primeiro tópico, "*Por uma Abordagem Pedagógica Para o Ensino do Jogo Esportivo Coletivo: a Necessária Competência Técnica*", discute o eixo do tratamento pedagógico adotado, os diferentes significados da competição e o componente lúdico no esporte e, além disso, trata da presença ou ausência do conhecimento instrumental ou competência técnica em importantes trabalhos da área.

Em seguida discuto sobre a presença "[d]O *Esporte na Educação Física e na Cultura Corporal das Alunas e dos Alunos da 5ª B*" (3.2), em que

abordo sobre as diversas expressões do esporte na cultura corporal dos alunos e alunas da 5ª B e, de forma mais detalhada, relato o processo da minha aproximação com o grupo, ampliando a discussão sobre o processo de ressignificação crítica do esporte nas aulas de Educação Física.

A lógica do esporte observada no contexto das aulas trazem-me para uma reflexão a respeito do "*ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO E ESPORTE DE LAZER: DE UMA PERMUTA MERCADOLÓGICA PARA UMA APROPRIAÇÃO CRÍTICA DA CULTURA ESPORTIVA*" (3.3). Aqui aprofundo a discussão sobre a esportivização da Educação Física, alicerçada na mercadorização do esporte e dos seres humanos, estabeleço uma mediação entre a lógica do modelo esportivo de alto rendimento que também tem destaque na esfera do lazer e aponto para a superação de tal ordem e para o papel a ser assumido pela Educação Física.

O ponto seguinte da discussão vem "PARA SUPERAR AS TÁTICAS DA APTIDÃO FÍSICA E DO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA", em que recupero a origem de tal concepção, explicito os seus interesses e significados sociais diante do esporte, contestando-os veementemente.

No entanto, o destaque desse capítulo está na mediação dos acontecimentos do cotidiano escolar – das situações observadas, da fala das alunas e alunos da 5ª B, do confronto entre os paradigmas da Educação Física postos nas manifestações e ações da comunidade escolar etc. – com o debate em torno da produção sistematizada do conhecimento.

3.1. Por uma Abordagem Pedagógica para o Ensino do Jogo Esportivo Coletivo: a necessária competência técnica

Para você conhecer melhor o jogo falta contar ainda sobre a abordagem pedagógica adotada para as modalidades esportivas coletivas e contar como me apropriei dela.

Para tanto, ao longo da discussão, conto das dúvidas e descontentamentos ante a proposta tradicional para o ensino do esporte, a qual refuto, bem como evidencio a questão da competência técnica específica e necessária àqueles que pretendem trabalhar com o ensino do jogo esportivo coletivo ou de outras modalidades do esporte.

Assim, passo a tratar dos principais elementos, acontecimentos e autores que contribuíram para a constituição da sistematização do ensino do esporte coletivo que serviu de referência para as aulas de Educação Física, nas quais trabalhamos principalmente com o basquete e o handebol.

Além disso, perante o objetivo específico desse trabalho, que não tratou apenas da análise de uma proposta pedagógica para o ensino do esporte ou de um *diagnóstico* da realidade escolar da Educação Física, mas compreendeu a ressignificação crítica do esporte, fundamentada na intervenção nas aulas de Educação Física, desenvolvo ao longo do texto uma mediação entre a questão da proposta pedagógica para o ensino do esporte (competência técnica) e o projeto político da Educação Física. Elementos que não se separam mas, por outro lado, também não se apresentam consubstanciados em diversos trabalhos da área, isto ocorrendo tanto em trabalhos com interessantes proposições para a pedagogia do

esporte, os quais se abstem do debate na/da Educação Física, quanto nas principais concepções críticas da Educação Física[35], com breves reflexões sobre a competência técnica correlata.

Kunz (1994:28,29), ao tratar da proposta de transformação didático-pedagógica do esporte, na perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória e da didática comunicativa, aponta a imprescindível vinculação entre a competência técnica, referida como Teoria Instrumental e a questão da sustentação teórica, defendida por ele na perspectiva da Teoria Critica. Estes elementos representam, segundo Kunz (1994:28,29), dois aspectos teóricos fundamentais para uma pedagogia do ensino dos esportes, a qual compreende necessariamente os "*pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, sem ser positivista ou tecnológica*" (Teoria Crítica) e os elementos específicos, no caso, "*de uma pedagogia crítico-emancipatória nas suas seqüências e procedimentos regrados*" (Teoria Instrumental).

O trabalho com o "ensino" do esporte, principalmente nas aulas de Educação Física, evidentemente demanda uma fundamental competência técnica, a qual, não pode ser abordada ignorando o compromisso político e social da educação, da escola e do trabalho com a cultura corporal e a localização destes em um projeto político-pedagógico crítico. A partir do que venho discutindo, é preciso também advertir sobre a importância da sensibilização humana para os

[35] Ao focar a questão da ressignificação do esporte, aproximo-me de uma determinada perspectiva de Educação Física e evidentemente contesto outras, mas não aprofundo o debate em torno das concepções teóricas da Educação Física, pois este não é o objetivo específico deste trabalho e existem trabalhos pertinentes como os de Paulo Ghiraldelli Júnior, *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física*. São Paulo: Loyola, 1988, e de Lino Castellani Filho, *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxo e perspectivas*. Campinas: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp, 1999, para citar apenas alguns, que se debruçaram sobre a história da Educação Física e abordaram as correntes teóricas da área.

problemas do mundo como elemento indispensável e inseparável da ressignificação crítica do esporte. Elementos que tematicamente abordo ao longo do texto e que cotidianamente ocorrem nas relações pedagógicas, logo humanas, que se repetem por todo o mundo.

Por ora, contarei sucintamente a respeito do meu processo de inquietação, distanciamento e aproximação com a pedagogia do esporte. Gostaria de dizer que se trata de uma grande "incomodação", a qual é e foi, certamente, fundamental à discussão travada ao longo do texto.

Observava nos meus estudos, já ao longo da minha graduação, que as perspectivas pedagógicas para o esporte, geralmente, não atendiam às mudanças pelas quais eu ansiava. Eu divergia, tanto das propostas encontradas nas escolinhas de esporte e na vasta bibliografia do ensino das modalidades, quanto daquelas oferecidas nas aulas de esporte que tinha na Faculdade. Outrossim, sempre me chamavam a atenção as interações e os sentidos e significados que tinham destaque em tais proposições pedagógicas, especialmente nas modalidades do esporte coletivo.

Na verdade, minha aproximação acadêmica com o esporte teve origem um pouco sectária, pois durante um período da graduação, eu pensava muito no esporte como algo a ser eliminado das aulas. Sim, fui maniqueísta, cometi o quarto equívoco anunciado por Bracht (2000,2001)! Realmente, ainda não me fazia muito sentido a possibilidade concreta de ressignificá-lo, de tratá-lo pedagogicamente e socialmente diante de outros valores.

Ainda que, ao final da graduação, permanecessem muitas dúvidas e inquietações, havia uma certeza: não existiam receitas e, pelo contrário, as

melhores possibilidades de responder a estes questionamentos estavam, justamente, no aprofundamento, ampliação e na produção do conhecimento. Mesmo porque não há respostas únicas e acabadas e justamente para superá-las é que este trabalho fazia-se necessário.

Vale explicitar que mesmo antes dessa dissertação ser iniciada, mas diante da minha pretensão de construir algo diferente e mais crítico no âmbito do esporte, observava a existência de um certo distanciamento dos trabalhos que tratavam de proposições pedagógicas para o ensino do esporte em relação à produção teórica da Educação Física. Mesmo discorrendo com propriedade, trazendo novas mediações, derrubando paradigmas e preconceitos consolidados no interior da área, trabalhos com esta orientação, como os de Garganta (1995), Graça (1995), Bayer (1994), dentre outros, abstinham-se do debate na/da Educação Física.

Por outro lado, concepções críticas de Educação Física, em muitos casos ainda deixavam lacunas sobre o tratamento pedagógico a ser dado a um conteúdo tão complexo como o esporte. Mesmo o trabalho do Coletivo de Autores (1992), considerada uma das mais importantes obras propositivas da Educação Física, ainda não correspondia à demanda da comunidade quanto à necessidade de uma competência técnica específica e compatível com a concepção crítico-superadora defendida, com isso, trouxe à cena a requisição do aprofundamento da questão.

Do meu ponto de vista, é na obra de Elenor Kunz, *Transformação Didático Pedagógica do Esporte*, de 1994, portanto, posterior ao Coletivo de Autores (1992), que aspectos essenciais da pedagogia do esporte, sustentada por

um referencial crítico tem maior destaque. Entretanto, a obra de Kunz (1994), mesmo contribuindo muito com a reflexão sobre o esporte e apontando importantes possibilidades para o seu ensino, priorizou a tematização do ensino do Atletismo, deixando assim em aberto uma possível apropriação de tal perspectiva para outras modalidades esportivas, principalmente para as modalidades coletivas tão populares e tradicionais na sociedade brasileira. Ao que Assis de Oliveira (1999), discorrendo sobre a anunciada reinvenção do esporte, abordada proficuamente em sua dissertação de mestrado, já havia apontado. Afirma ele sobre a obra de Kunz (1994), "*se essa alteração [transformação didático-pedagógica] é, de certo modo, tranquila em relação ao atletismo, não se vislumbra da mesma forma para outros esportes, especialmente os jogos coletivos com bola*" (Assis de Oliveira,1999:153).

A proposta de Kunz (1994) consiste na manutenção do significado central de cada modalidade esportiva e da transformação do sentido delas para os participantes, sendo que as principais alterações devem ser, "*em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa 'perfeição' a modalidade em questão. Esta 'perfeição' se concretiza a nível de prazer e satisfação do aluno e não no modelo de competição*" (1994,120). O autor explica melhor a proposta de transformação didático-pedagógica do esporte usando o exemplo da corrida de velocidade no atletismo,

> *(...) o significado do se-movimentar numa corrida de velocidade no Atletismo é justamente o correr à toda velocidade. Este significado da corrida de velocidade no atletismo, caso o conteúdo que se pretende trabalhar é o Atletismo permaneceria inalterado. Do contrário, também não estaríamos trabalhando com o conteúdo de uma modalidade esportiva chamada Atletismo. O mesmo deve acontecer com qualquer outra modalidade esportiva. (Kunz, 1994:119-120)*

> *(...) o mais importante nesta transformação, é que enquanto o significado dos movimentos esportivos permanece, o sentido individual e coletivo muda. Exemplificando com a corrida de velocidade do atletismo, o sentido desta corrida para um atleta é a "minimização de tempo" (...). (Kunz,1994:120)*

Busca-se na proposta de Kunz, nas palavras de Assis de Oliveira (1999:153), "*uma mudança de meta, de desafio, ou seja, busca-se a realização e a superação das próprias possibilidades que são, reconhecidamente, diferenciadas de um aluno para outro*". Com isso, Assis de Oliveira (1999:153-154), seguindo a lógica proposta por Kunz de identificação e manutenção do significado das modalidades, afirma que

> *No jogo coletivo com bola, seja ele o handebol, o voleibol, o basquete ou o futebol, no próprio significado central do jogo está a busca de um objetivo que, uma vez atingido por um dos grupos, configura imediatamente uma desvantagem para o outro grupo (...) Ou seja, no significado central dessas atividades esportivas está definida uma incompatibilidade de objetivos para as equipes participantes. Aqui, reside a maior dificuldade de alteração do sentido do jogo.*

Ainda assim, Assis de Oliveira (1999:154) aponta a possibilidade de haver mudanças nos jogos coletivos que favoreçam essa transformação didático-pedagógica, as quais exigiriam uma ampliação da capacidade reflexiva, mecanismos para a formação das equipes que privilegiassem o equilíbrio entre elas e também o fomento para que os jogadores mais habilidosos e experientes contribuíssem na aprendizagem dos menos habilidosos, isto para que os últimos não ficassem em segundo plano no jogo, somente fazendo "coberturas".

A citação anterior de Assis de Oliveira (1999) traz a compreensão de que o significado central das modalidades esportivas coletivas e competitivas é marcar mais pontos/gols que a outra equipe e que quando uma equipe tem menos

pontos/gols que a outra equipe, está em desvantagem, o que representaria uma incompatibilidade de objetivos para as equipes participantes. É exatamente isso o que costuma ocorrer no padrão hegemônico do esporte em que um placar inferior ao final do jogo representa um sentimento de fracasso, e mesmo um demérito para a equipe derrotada, por ser a vitória sobre a equipe adversária o sentido cotidiano dado ao esporte – aquele que leva as pessoas a participarem da competição.

Por outro lado, ao compreendermos que o significado central do esporte coletivo está em marcar pontos/gols e evitar sofrê-los, ao invés da compreensão apresentada por Assis de Oliveira (marcar mais gols), não há incompatibilidade de objetivos para as equipes participantes. A dificuldade está justamente na mudança do sentido que os participantes dão ao jogo, que diante da lógica do esporte de alto rendimento, está em vencer, ao invés de participar, compartilhar ou mesmo jogar.

Para tal mudança, não há problemas em competir, mesmo porque é do caráter competitivo em tentar marcar pontos/gols e não sofrê-los que está o significado central dos jogos do esporte coletivo. Com isso, há uma importante contribuição, para a superação desse modelo esportivo vigente, no próprio trabalho de Assis de Oliveira (1999), quando este aponta para a reinvenção do esporte e para a promoção de importantes mudanças...

> *mudanças que venham alterar a atual dinâmica do esporte, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva. (Assis de Oliveira, 1999:239)*

A disputa e a competição não representam portanto um elemento que deva ser extraído do esporte coletivo, mantendo o seu significado central. Assim, o que se coloca como fundamental, a qualquer uma das perspectivas postuladas, é a necessidade de alteração do sentido do esporte (Kunz:1994) ou a sua ressignificação crítica pelos seres humanos.

Destas breve reflexões fica evidente a necessidade de aprofundamento da temática e o próprio Kunz (1994) aponta que o acúmulo de discussões aparentemente ainda não forjou respostas consistentes o suficiente à Educação Física, desfiando críticas e desafiando o ensino do esporte. Pois, segundo ele, a tendência progressista da Educação Física escolar[36], apesar de mais de uma década de discussões acumuladas, não desenvolveu ainda "*propostas teórico-práticas ao nível do desenvolvimento concreto na realidade escolar*" (p.12). Aponta o autor a existência de uma preocupação com a realidade prática das aulas de Educação Física, mas não com uma proposta efetivamente testada nas escolas brasileiras. Exatamente esta situação levou-o a desenvolver a proposta, de "*transformação didático-pedagógica dos esportes*", experimentada nas aulas de Educação Física com o atletismo.

Na sua proposta de ensino do esporte Kunz (1994) afirma que o esporte não precisa ser tematizado pelo rendimento, mas sim no desenvolvimento do aluno, priorizando certas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados e,

[36] Elenor Kunz aponta alguns autores da educação física brasileira dentro de uma tendência progressista que na década de 80 estabeleceram críticas ao ensino dos esportes. São eles: João Paulo Medina, Katia Cavalcanti, Valter Bracht, Celi Taffarel e Vitor Marinho de Oliveira.

> *para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte que deve ir além da sua efetividade prática, como pretendem todos os teóricos da nova tendência da Educação Física Brasileira, embora ainda não se saiba exatamente como. (Kunz,1994:28)*

No estudo sobre o esporte como conteúdo pedagógico da Educação Física escolar, Paes (1996) também observou em suas pesquisas em escolas de Campinas, na qual houve uma aproximação maior com os professores de Educação Física, a necessidade e o interesse dos professores em acessar estudos que pudessem contribuir com o trabalho pedagógico. Com isso, afirma ele, apesar das inúmeras discussões acadêmicas abordando o esporte e o seu ensino, "*tais polêmicas ficam distante do cotidiano do professor que atua na escola, sobretudo na escola pública*" (1996:3-4).

Paes (1996) ressalta que o esporte deve fazer parte da Educação Física e que isso deve ocorrer de forma compatível com os objetivos da educação e, portanto, de forma contextualizada e sem fragmentações - inversamente ao que é observado em grande parte da produção acumulada na área. Segundo ele, com o desenvolvimento de seus estudos também "*Ficou evidenciada a necessidade de estudos específicos tratando do ensino do esporte como parte do conteúdo programático da disciplina Educação Física no Ensino Fundamental*" (1996:31).

É evidente a necessidade de novos estudos, principalmente realizados próximos à realidade escolar, mas aponto que já existe um acúmulo de produções com pertinentes sistematizações propositivas para o ensino do esporte – especialmente das modalidades coletivas – além de uma exaustiva crítica às concepções tradicionais do ensino do esporte. Com isso, aponto a preeminência de um encontro das formulações de ensino existentes, à luz da produção científica

da Educação Física, com a realidade da escola e do mundo a ser enfrentado. Evidentemente isto implica apropriar-se das criticas às proposições do ensino tradicional do esporte e dos significados por elas expressos e valorizados, bem como melhor explorar os trabalhos que apontam para pertinentes proposições de ensino como os de Garganta (1995), Graça (1995), Bayer (1994), dentre outros.

Diante disso, apresento sucintamente as principais propostas do ensino tradicional para o esporte coletivo e as críticas acumuladas e, em seguida, trato da abordagem pedagógica adotada para as modalidades coletivas esportivas nas aulas de Educação Física com a 5ª B.

Nas aulas de Educação Física e também nas "escolinhas" de esporte as aulas pautadas no ensino tradicional do esporte coletivo são representadas por duas propostas gerais: a forma centrada nas técnicas e a forma centrada no jogo formal. Existe também a possibilidade de uma combinação entre elas, originando o método misto. Métodos estes que não contemplam o esporte de forma complexa e dinâmica e limitam a sua apreensão.

A proposta centrada na técnica para o ensino do esporte coletivo é aquele em que o desporto é ensinado de forma fragmentada e, ainda assim, aprendido através da prática isolada (forma fechada) dos fundamentos básicos de cada modalidade, em que, somente após o domínio destes gestos técnicos padronizados a modalidade é jogada (Garganta:1995). Acredita-se que a soma das partes possibilita a compreensão do "todo". Assim, um aluno que souber executar perfeitamente os fundamentos do vôlei, no caso o saque, o toque, a manchete e a cortada, saberá jogar - o que não se concretiza. Quando um aluno/jogador não consegue realizar certos movimentos que atendem as

necessidades do desenvolvimento do jogo, enfrenta muitas dificuldades para jogar, mas conhecer somente estes gestos específicos, desconhecendo a lógica do jogo e os motivos que dão razão a certos comportamentos impedirá as possibilidade de se jogar de forma inteligente

No método centrado no jogo formal espera-se que os alunos descubram como jogar melhor, isto ocorrendo por ensaio e erro (Garganta:1995). Este método costuma ocorrer principalmente nas aulas de Educação Física escolar, em que o professor entrega a bola para os alunos e os deixa jogar livremente. Nesta situação o paradigma do jogo é aquele veiculado pelos meios de comunicação, com a adoção pelos alunos das regras oficiais conhecidas. Percebe-se que, correntemente, o jogo praticado na rua é muito semelhante a esse, só que um ocorre dentro da escola e o outro fora, mas ambos mantêm a rigidez da lógica do esporte oficial. Ou seja, acaba ocorrendo uma reprodução dos valores, princípios e formas do modelo esportivo hegemônico.

Poderia ressaltar um aspecto positivo no método global, a estrutura sempre em forma do esporte jogado, situação que possibilita espaço para a criatividade. Uma vez que o ensino não é fragmentado em fundamentos e repetições desconexas de movimentos do jogo fora de situações jogadas, há espaço para durante o jogo se criar, o problema é que a criação está limitada pela concepção de esporte para a vitória que os alunos-jogadores têm. Assim, nesse método ocorre a reprodução, não de gestos específicos de forma descontextualizada, mas de padrões de jogo e de atitudes conhecidas (Garganta:1995).

O ensino tradicional do esporte que, de maneira geral, expressa o quadro acima, acaba sendo excludente, descontextualizado, acrítico, fragmentado, pautado em formas autoritárias e extremamente diretivas, promotor do respeito às regras e normas de forma incondicional, com sessões de repetições exaustivas de movimentos estereotipados, que desvaloriza a ludicidade humana, a fraternidade, a solidariedade[37] etc.

Portanto, trata-se de uma perspectiva que não apresenta preocupação alguma para que alunas e alunos tenham autonomia diante do esporte, que possam criativamente e criticamente discutir, recriar e reconstruir o esporte e tenham conhecimentos para apreende-lo e ressignificá-lo diante da realidade concreta.

Tais proposições estão expostas na literatura específica que aborda o esporte coletivo e estabelece propostas para o seu ensino, as quais, na maioria das vezes, não apresentam maiores preocupações com o esporte como prática social, dotado de significados e, acima de tudo, não considera a dinâmica cultural do esporte. Isso pode ser confirmado com o trabalho de Reis (1994), que estudou as principais propostas de ensino dos livros de autores brasileiros para o esporte coletivo (vôlei, basquete, handebol e futebol de salão), as quais adotavam o "método parcial de ensino". Ela afirma:

> *O conteúdo dos livros encontrados limita-se a séries de exercícios, condutas que o professor deve ter, descrição dos gestos, exemplos de seqüências de planos de aulas. Tudo isto nos leva a concluir que tratam-se de manuais de ensino de determinado esporte, e a partir de um único procedimento de ensino*

[37] Essa síntese da crítica à lógica tradicional do esporte e do seu ensino foi produzida principalmente a partir dos trabalhos de Betti (1991) Bracht (1992), Kunz (1994), Reis (1994), Garganta (1995), Graça (1995), Paes (1996), Assis de Oliveira (1999) e Brotto (1999). Tais questões são melhor exploradas na sequência desse capitulo, quando aprofundo a reflexão sobre a Educação Física pautada no paradigma da Aptidão Física e do Esporte de Alto Rendimento.

> – *'o método parcial' [centrado nas técnicas], onde esses autores aconselham a utilização da demonstração do fundamento e/ou gesto técnico correto como procedimento de ensino. Pode-se afirmar que estes procedimentos de ensino são muito utilizados pelas Pedagogias Tradicional e Tecnicista. (Reis,1994:48-49)*

Terra (1996) identifica que as fontes de consulta bibliográfica para o ensino do Handebol limitam-se a descrever os aspectos técnico-táticos da preparação de atletas, bem como,

> *também se baseiam na análise biomecânica dos movimentos específicos, cujos conteúdos apresentam sentido e significado numa visão puramente desportiva e competitiva, sem preocupar-se em contemplar, efetivamente, uma perspectiva educativa. (Terra,1996:20)*

A crítica de Gréhaine & Guillon[38] (apud Garganta,1995:14) ao modelo tradicional do ensino dos jogos esportivos coletivos, da mesma forma, aponta que tais propostas "(...) *tem freqüentemente consistido em fazer adquirir aos praticantes sucessões de gestos técnicos, empregando-se muito tempo no ensino da técnica e muito pouco ou nenhum no ensino do jogo propriamente dito*". Nesse sentido, "*ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática)*" (Garganta,1995:14 – grifos do autor).

É importante esclarecer que a crítica exposta nos trabalhos de Reis (1994), Terra (1996) e Garganta (1995) não despreza ou negligencia o aprendizado técnico-tático, mas sim orienta-o a uma perspectiva não limitada a uma visão mecanicista ou meramente reprodutivista. Um aspecto de destaque da crítica com relação às principais propostas metodológicas para o ensino do esporte coletivo afirma que estas não têm considerado o esporte como fenômeno

[38] J.F. Gréhaigne e R. Guillon. "L'utilization des jeux d'opposition à l'école. *Revue de l'Education Physique, 32 (2): 1992, pp. 51-67.*

sócio-cultural, perspectivam o seu ensino de forma fragmentada, isolando o ensino de suas técnicas específicas; trabalham indiferentemente as modalidades esportivas na perspectiva das regras oficiais; realizam sessões repetitivas dos gestos técnicos, que têm como modelo as equipes de alto rendimento; dentre outros aspectos que poderiam ser destacados.

Uma proposta para o ensino do esporte que pretenda superar estas lacunas apontadas anteriormente terá que considerar o esporte e suas técnicas específicas como construções humanas e práticas sociais, em que a realização dos gestos técnicos específicos das modalidades deve ser desenvolvida de forma contextualizada, com movimentos que atendam a realidade dinâmica do jogo de maneira mais eficaz. Afinal, as técnicas ou gestos técnicos específicos do esporte foram e são produzidos, aperfeiçoados e realizados de forma significativa pelos seres humanos ao longo do tempo nas mais diferentes modalidades existentes (e por existir).

Daolio (1995:95) aponta que todo movimento humano representa uma técnica que faz parte de uma tradição social, "*toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados (...)*". Dessa forma, a execução de um gesto técnico esportivo é, ou deveria ser, um movimento que o jogador realiza de maneira a atender da melhor maneira cada momento do esporte, principalmente quando se trata dos jogos esportivos.

Além disso, o ensino tradicional do esporte, como vem sendo discutido, nega a possibilidade lúdica do próprio esporte, pois fazer séries com um mesmo movimento todas as aulas não diverte; coíbe-se a criatividade dos alunos, que

perdem a possibilidade de jogar de maneira dinâmica como exige um esporte coletivo; padroniza-se os movimento e impede-se a ressignificação do esporte e dos seus gestos, também tolhem-se as possibilidades de superação e reinvenção do esporte, bem como determina-se um único modelo de execução dos movimentos.

Aqui está a defesa das técnicas do esporte e do seu ensino, pois como produções culturais elas também foram construídas e aprendidas pelas pessoas e são dotadas de significados, por conseguinte, podem e devem ser ensinadas e ressignificadas. Deve-se, portanto, ensinar as técnicas específicas das modalidades esportivas, mas privilegiando situações semelhantes à realidade do jogo.

Como no esporte coletivo os acontecimentos são predominantemente imprevisíveis, e exigem dos participantes decisões quase que instantaneamente, de forma a atender melhor àquela circunstância da partida, é preciso que tenham uma "flexibilidade" do pensamento (logo, domínio ampliado da lógica do jogo) e conhecimento das técnicas corporais específicas. É interessante, para tanto, a construção de situações simplificadas, mas que requeiram respostas diversificadas e criativas como exige a realidade complexa do jogo esportivo coletivo. Assim, possibilita-se aos jogadores o domínio, tanto dos aspectos da lógica do jogo (fatores que dão razão a certos atos), quanto do conhecimento para realizar determinados movimentos que correspondam à decisão tomada.

Defende-se, portanto, de acordo com as discussões apresentados por Graça e Garganta (1995), privilegiar um ensino centrado em pequenos jogos - variáveis e dinâmicos -, em que se trabalharia o jogo esportivo coletivo de forma

não limitadora e com atividades lúdicas que solicitassem as capacidades decisórias dos alunos. Nesse caso, favorece-se a execução das técnicas corporais específicas, bem como a criatividade, porém sem a necessidade da repetição isolada do movimento. Todavia, no momento em que o jogador identificar que a sua limitação no jogo deve-se a dificuldades com a execução de gestos técnicos específicos da modalidade, essa repetição isolada poderá ocorrer, pois se faz necessária à ampliação da qualificação do jogador e do jogo, só que agora, ocorrendo de forma contextualizada e significativa.

Com isso considera-se que o aprendizado técnico-tático é um meio educativo, mas também é um fim em si mesmo, afinal também se trata de um conhecimento historicamente produzido, acumulado e que também é provisório e de tal forma deve ser apreendido.

É a valorização do ensino do esporte coletivo com propostas que possibilitem a compreensão da lógica do jogo, como a apresentada por Bayer (1994) e debatida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Cultura (1998)[39].

A proposta de Bayer, discutida pelo referido Grupo, aponta que o ensino do esporte coletivo deve ocorrer a partir do conhecimento dos elementos estruturais semelhantes às modalidades coletivas que, segundo Bayer (1994) são: um objeto, um espaço determinado, um alvo a atacar e outro a defender, a presença de parceiros, a presença de adversários e regras específicas.

[39] O "Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura", do qual o professor Jocimar Daolio é coordenador e do qual fiz parte, estudou alguns trabalhos sobre o esporte e a sua pedagogia e publicou um artigo sobre a "O ensino dos esportes coletivos: contribuições de Claude Bayer" no "II Congresso Brasileiro de Educação Motora, realizado em Outubro de 1998, em Foz do Iguaçu.

Além disso, coexiste um aspecto estrutural semelhante nos jogos esportivos, trata-se de uma situação de defesa e de ataque comuns às modalidades coletivas. Aspecto que possibilitará aos alunos/as um conhecimento sobre as modalidades coletivas e por sua vez a compreensão de outras modalidades que apresentam estes elementos em comum, como por exemplo basquete, handebol, futebol, o polo aquático, o hockey (*in line*, sobre patins e no gelo) além de outras modalidades coletivas que poderão surgir nos próximos tempos.

O principal aspecto do trabalho de Garganta (1995), que leva em consideração a proposta de Bayer (1994), está na perspectiva de ensino a partir do que ele chamou de jogos condicionados. Nesta proposta, que serviu de orientação para as nossas aulas na escola, os jogos esportivos coletivos são decompostos em jogos mais simples, com regras simplificadas, número menor de jogadores, mas com situações semelhantes às do jogo esportivo tradicional. Assim, a lógica do jogo está presente, mas de forma facilitada e com uma complexidade adequada às possibilidades do grupo de jogadores. São privilegiadas, ao longo do ensino do esporte, formas jogadas, sempre com situações competitivas, numa relação de disputa entre aqueles que atacam um alvo (seja gol, tabela, cone, arco etc.) e aqueles que o defendem. Essa proposta, pautada em formas jogadas, oferece aos jogadores uma experiência lúdica desafiante e imprevisível.

Nessa proposta articulam-se, segundo Garganta (1995), os aspectos fundamentais do jogo esportivo coletivo: a oposição, a finalização, a atividade lúdica e os saberes sobre o jogo. Elementos que se mostraram importantes no

processo de ressignificação crítica do esporte, mas que como apontei anteriormente, em poucos trabalhos apresentam-se articulados com a discussão a respeito da cultura corporal e de uma Educação Física crítica e emancipatória.

Mas, para compreender as críticas formuladas às proposições tradicionais da Educação Física para o ensino do esporte e apontar elementos para uma proposta superadora, faz-se necessário compreender também a lógica social de apropriação do esporte por uns em detrimento de outros, trazida pela lógica da mercadorização do esporte e de seus produtos; os tipos de socialização promovidos em tal perspectiva, os valores assumidos e os valores coibidos e negados aos praticantes e consumidores (à sociedade); a primazia da exacerbação da competição, do rendimento e do individualismo apregoada ao esporte e pelo esporte hegemonicamente, no qual se exacerba o resultado final da competição em detrimento do processo competitivo (o jogar); a realidade dos professores de Educação Física que produzem e reproduzem a pedagogia tradicional de ensino do esporte, dentre outros importantes aspectos que são explorados ao longo do debate.

Portanto, agora que você já sabe um pouco do trabalho na escola, também já sabe um pouco de mim e um pouco sobre aquilo que defendo, convido você a continuar comigo. Daqui em diante aprofundarei temas importantes da Educação Física e do Esporte e defenderei avidamente a perspectiva de uma ressignificação crítica do esporte, que não se esgota com este trabalho, mas no meu caso ganha um fôlego maior com ele e toma agora uma forma escrita.

3.2. O Esporte na Educação Física e na Cultura Corporal das Alunas e dos Alunos da 5ª B

A discussão em torno do mais destacado elemento da cultura corporal da nossa sociedade, o esporte, é focada nesse tópico a partir da vivência das alunas e dos alunos da 5ª B. Dentre as principais referências adotadas está a perspectiva, postulada anteriormente, que procura redimensionar o caráter lúdico do esporte e que valoriza a sua ressignificação crítica. Bem, posso afirmar que no contexto escolar, mesmo com muitos desencontros, nós ressignificamos o esporte.

No primeiro contato formal que tive com a turma da 5ª B, isto no dia 1º de setembro, no início do projeto e procurando conhecer um pouco melhor as alunas e os alunos, fazia-se necessário ouvi-los, fazer algumas perguntas, responder algumas dúvidas e saber do interesse ou não do grupo pelo desenvolvimento da proposta inicial a ser apresentada – para além do que eu já havia observado nas aulas com a professora titular ou mesmo com as professoras substitutas que se sucederam nas aulas de Educação Física. Na ocasião, conversamos um pouco e eles responderam um pequeno questionário com as seguintes perguntas:

" a) O que você faz nas aulas de Educação Física na 5ª série?

b) O que você gostaria de fazer nas aulas de Educação Física e que você não faz?

c) O que você faz fora do horário da escola?" [as principais coisas].

Observamos que, diante das respostas dadas à primeira questão (sobre o que faziam na aula), o elemento hegemônico das aulas de Educação Física para aquela turma e, verificado depois, também para aquela escola ao longo de 2000, era o esporte. As modalidades esportivas ofertadas eram vôlei para as meninas e futebol para os meninos; contaram ainda que uma única vez, em aula com uma professora substituta, tiveram basquete.

Responderam na segunda questão que gostariam de aprender algumas outras coisas, mas, como pode ser observado no quadro de interesses abaixo, o conteúdo em destaque era mesmo o esporte. Surpresa seria haver ênfase em outro elemento da cultura corporal.

Meninas	Número de votos	Meninos	Número de votos
Handebol	06	Handebol	03
Basquete	05	Basquete	02
Vôlei	05	Futebol	02
Futebol	03	Vôlei	01
Novos jogos	03	Jogar bola com as meninas	01
Natação	02	Musculação	01
Dançar Jazz	01	Aquecimento	01
Ginástica	01	Natação	01
Atividades diferentes	02	Queimada	01
Queimada	01	Estudar	01
		Namorar	01

Eu quero! Eu quero, Eh, Eh, Eh!, Oba!, Eba! (Meninas e meninos da 5ª B, 1° de setembro de 2000)[40]

Após responderem as três questões, as quais primeiramente foram redigidas individualmente e somente depois verbalizadas e colocadas na lousa, fui

[40] As citações apresentadas ao longo desse subcapítulo são as expressões verbalizadas e redigidas por alunas e alunos da 5ª B e demais membros da comunidade escolar, e procuram anteceder as reflexões sobre o tema a ser abordado. Pequenas alterações ortográficas foram efetuadas.

apresentar a minha proposta, que se coadunava com a deles. Afirmei que, caso quisessem que eu assumisse as aulas, nós trabalharíamos nas aulas com estas modalidades novas, pois era justamente o que eu tinha a propor para a turma da 5ª B – handebol e basquete. A essa altura a turma entrou em euforia, vários alunos empolgados e gritando: "Eh! Oba! Eu quero!" Eu também me contagiei dessa alegria: ali estava, rumo ao meu intenso aprendizado.

> *E futebol não vai ter?* (Flávio, 1° de setembro de 2000)
> *Você vai ensinar vôlei pra gente?* (Ana Paula, 1° de setembro de 2000)

Após esse acordo momentaneamente acertado, abri espaço para outras perguntas. Destacou-se, particularmente, uma preocupação dos meninos em não poder mais jogar bola (futebol) e de algumas meninas com relação ao vôlei - situação que eu também não sabia como resolver, que depois foi solucionada dividindo o tempo das aulas.

> *Essa turma da 5ª B não é muito interessada, você devia trabalhar com a 5ª A!*
> (Uma professora da escola, durante o meu primeiro intervalo na sala dos professores)

Por fim, saí da sala de aula com a impressão de que a 5ª B, diferentemente do que algumas professoras haviam dito no horário do intervalo, era uma turma participante, curiosa e agitada.

Nos elementos presentes no quadro de interesses acima, também é visível a compreensão das alunas e dos alunos sobre aquilo que consideram fazer parte da Educação Física e o que acreditam que devem aprender ou fazer nas aulas. Pois, principalmente os meninos, contam que fora da escola jogam bola,

empinam pipa, andam de bicicleta, e isso não foi citado como algo a ser feito nas aulas de Educação Física; outros jogos que poderiam aparecer nos interesses das meninas ou dos meninos, mesmo desconhecidos para mim, em momento algum foram trazidos para o questionário, ou mesmo para a nossa conversa. Com isso, já se colocavam em evidência as limitações dos interesses e, provavelmente, dos conhecimentos lúdicos e da cultura corporal que faziam parte de suas vidas, o que é confirmado nas respostas sobre o que faziam fora da escola.

No quadro acima, ainda há outras importantes características observadas. A opção por dividir as respostas entre meninas e meninos possibilitou observar, ainda que inicialmente, a existência de algumas características que, imediatamente, chamaram a nossa atenção.

> *Professora, a gente podia fazer jazz!* (Janaína, 1° de setembro de 2000)
> *Ginástica é coisa de menina.* (Alguns meninos)

A manifestação dança aparece uma única vez no quadro das meninas, assim como a ginástica[41]; por outro lado, a supostamente tradicional queimada foi lembrada apenas por uma menina e por um menino. Isto é, a queimada não fazia parte da tradição desse grupo, não sendo desenvolvida na escola e, segundo afirmaram, também não ocorrendo em outros contextos. A Taís – que indicou queimada – veio transferida de outra escola e nos contou que aprendeu o jogo nas aulas de Educação Física de lá e, como havia gostado, queria jogá-lo em nossas aulas. Muitos alunos e muitas alunas não conheciam queimada, sequer tinham visto esse jogo, ou então o conheciam por outro nome, o que a configurava como

uma novidade. Ainda assim, na hora de todos, coletivamente, posicionarem-se sobre o que gostariam de aprender nas aulas de Educação Física ninguém demonstrou maior interesse por queimada. De fato, não era uma brincadeira da dinâmica cultural desse grupo, bem como também não representa um conhecimento que é apresentado na mídia ou popularizado por outro meio qualquer de comunicação[42].

Ainda na segunda questão – "O que você gostaria de fazer nas aulas de Educação Física, que você não faz?", encontramos o futebol na resposta de meninas e meninos. A referência ao futebol na resposta das meninas é compreensível à medida que elas eram impedidas de jogar futebol, tanto pela professora responsável – que só lhes ofertava o espaço para o vôlei (um campo de *terrão (*terra*)* com dois postes e uma corda amarrada, deixando a quadra de cimento, um tanto sinuosa, para os meninos) – quanto pelos meninos que monopolizavam a quadra poliesportiva e não permitiam a participação das poucas meninas interessadas em jogar futebol. Isso ajuda a explicar o pequeno número de menções ao futebol nas respostas das meninas. Aqui fica a referência ao futebol vinculado intimamente à cultura masculina – é recente na cultura brasileira o futebol ser compreendido como uma modalidade também de mulheres.

Entretanto, a solicitação por futebol[43] ter aparecido duas vezes nas indicações dos meninos, causou-me algum estranhamento. Compreendi depois:

---

[41] Vários meninos, após a sugestão da dança e da ginástica para as aulas de Educação Física, posicionaram-se contrariamente a elas, afirmando que tais atividades eram coisas de menina

[42] A queimada, de fato, não foi desenvolvida em nossas aulas. Outros jogos foram priorizados e chegaram a ganhar vida própria para aquela turma, assim como ocorre com a queimada em outras escolas.

[43] O futebol jogado na escola era realizado no espaço da quadra poliesportiva de cimento, portanto tratava-se do futebol de salão ou futsal – a escola não tinha espaço para o futebol de campo. No entanto, a referência usada nessa dissertação será sempre futebol ou jogar bola, pois na escola era exatamente assim que nos referíamos e era tal referência que fazia sentido a todos nós.

nas aulas de Educação Física alguns meninos eram excluídos e excluíam-se do jogo de futebol realizado nas aulas - por isso solicitaram o futebol, afinal não costumavam jogar e gostariam de fazê-lo.

> *Eu não jogo não, só sai briga.* (Thierry, 18 de setembro de 2000)
>
> *Esse jogo é muito chato, eles só ficam brigando.* (Geraldo, 18 de setembro de 2000)
>
> *Quando eu erro, fica todo mundo reclamando.* (Vagner, 18 de setembro de 2000)
>
> *Vamos jogar (...). Ouça o que estou falando: vocês nunca vão aprender a jogar bola, nem a jogar nada, todo dia vocês ficam aí pulando muro.* (Insistente "convite" do João Paulo para que o Thierry, o Vagner e o Geraldo participassem do jogo de futebol, 18 de setembro de 2000)

Depois, o Thierry, o Vagner e o Geraldo explicaram-me que não entravam nas peladas das aulas de Educação Física, embora jogassem bola na rua ou no clube, por causa de haver muitas brigas no jogo. Eu já havia observado, durante o mês de agosto que, sempre que um menino errava um passe, os demais jogadores do seu time reclamavam, até xingavam. Além disso, os meninos da outra equipe costumavam debochar do "erro do adversário". Na verdade o Geraldo e o Vagner, mais hábeis que o Thierry, às vezes se aventuravam para completar o time, isto quando faltava alguém, mas eles mesmos disseram que muitas vezes respondiam à chamada e iam embora[44].

Para mim, ter compreendido tal situação logo nos primeiros encontros, fez com que eu me preocupasse mais com a ocorrência e valorizasse esse "tema" em nossas aulas. Percebi com isso que, gradativamente, também a questão da

[44] As quadras da escola ficam em um local com um muro baixo para a rua, fácil de pular. Com isso, quando a última aula era a de Educação Física, havia alunos que, após responderem à chamada, saíam da escola. O contrário também ocorreu, quando o Flávio e o João Paulo chegaram pelo muro para a nossa aula de Educação Física. Ambos disseram estar trabalhando e que só conseguiram chegar na escola no fim da tarde.

discriminação, do preconceito, da exclusão, do erro, dentre outras, passaram a ser trazidas para as nossas aulas pelo grupo, o que se deu principalmente pelas meninas.

Mesmo encontrando na escola algumas formas de oposição ao modelo hegemônico do esporte – por exemplo quando os amigos Geraldo, Vagner e Thierry não entravam no jogo de futebol, contada anteriormente, ou quando a Carla exigia participar e insistia em permanecer no jogo de vôlei, mesmo sendo discriminada –, a presença isolada de algumas formas de resistência, observadas ainda em agosto, não se mostrava capaz de mudar a ordem suprema que regia o esporte naquela escola.

Ainda que isoladas, tais resistências nos remetem a uma discussão de Paulo Freire (1997:27-28) que, ao abordar o *ensino bancário*[45], afirma que os educandos muitas vezes superam tal forma de educação, mantendo o gosto pelo novo, pela criação, pela rebeldia, pela aventura, imunizando-se do poder apassivador de tal situação a que os educadores procuram submetê-los, situação também vividas pelos alunos e alunas da 5ª B. Para Freire, "*esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de irem mais além de seus condicionantes*" (1997: 28).

Estas formas de resistência que ocorreram no interior da escola, e também ocorrem em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, podem ser utilizadas para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora reinante (Pérez Gomes,1998:19). De tal

[45] O ensino bancário submete os educandos a uma posição de receptores passivos de "depósito de conhecimento". O conceito de ensino bancário é abordado por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

forma, acredito que o fato de me solidarizar às alunas e aos alunos que demostravam resistências a tal modelo esportivo e suas conseqüências, e garantir espaço para a discussão dos problemas que a turma da 5ª B diariamente enfrentava, especialmente nas aulas de Educação Física, foi fundamental no processo de consolidação das resistências e resolução de alguns problemas. Com isso, a partir de setembro, iniciávamos um processo de superação das premissas do esporte de alto rendimento e, por sua vez, de ressignificação crítica do esporte. Essa nova realidade das aulas de Educação Física permitia evidenciar as contradições que permeavam o processo de socialização na escola que, segundo aponta Pérez Gomes (1998:19) "*é um processo complexo e sutil, marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais*".

Embora eu pudesse dar uma aula falando sobre discriminação, exclusão e preconceito – valores de destaque no esporte da escola e da sociedade, mas não inerentes ao esporte –, a questão fundamental era evidenciar situações em que isso ocorria e assim construir coletivamente um processo de sensibilização e de ação ressignificadas. O que fizemos foi, de fato, discutir sobre as situações de exclusão observadas em nossas aulas, procurar se colocar no lugar do outro e, além disso, compreender que poderíamos agir de forma diferente. No início, era eu quem fazia os destaques daquela trivial realidade – parava a aula e falava muito mais do que ouvia; gradativamente fomos invertendo isso. Não que todos os alunos e alunas tenham modificado completamente as suas atitudes e seus comportamentos, mas, processualmente, apreendemos que o que era tido como única forma possível de se fazer esporte, tratava-se de uma construção humana. A discriminação, a intolerância, o preconceito, a

intransigência, a exclusão etc. continuaram existindo, mas de forma menos habitual e sem o consentimento de grande parte do grupo.

> *Todo mundo erra, tá?* (Fabiane, 16 de outubro de 2000)
>
> *Se não erra, não tem jogo.* (Aline, Cibele e outras meninas, 16 de outubro de 2000)
>
> *Eeeeeeeehhh!!!* (Todas as meninas que estavam jogando vôlei comemoram o erro de saque da Ana Paula, inclusive ela, após sucessivos dez saques e ínfima disputa de ponto, 16 de outubro de 2000) [46]

Inúmeras questões, antes corriqueiras às aulas de Educação Física, passaram a representar um problema para as alunas e os alunos da 5ª B. Uns mais do que outros, passaram a apreender tais questões como passíveis de modificação, diferentemente do modo como era antes, quando para alguns sequer problema havia. A forma tradicional de jogar não mais os satisfazia – na verdade, a alguns jamais satisfez.

Aqui retomo a minha tese da sensibilização para os problemas do mundo, observada na demonstração da preocupação com o coletivo, com a minha amiga e com o meu amigo que, pelos mais diversos motivos, jogam bola diferente de mim e têm mais facilidades ou dificuldades que eu, que apresentam uma corrida boa, mas um domínio de bola ruim e, por isso, acertam menos passes, que não se divertem no jogo porque ninguém (nem eu) lhe passou a bola, que se magoam ao ouvir insultos etc.

[46] É muito interessante o fato da Ana Paula não aceitar errar propositadamente. Após sucessivos saques corretos ela fora solicitada por algumas meninas do seu e do outro time para que errasse o saque, afinal não estava saindo jogo; mas, não aceitou. Isso porque, o desafio explicado por ela, era justamente o contrário - tentar sacar na mão de uma jogadora do outro time para que a bola fosse colocada em jogo e o ponto disputado honestamente. Acredito que tal situação trouxe ao jogo um ar de dignidade.

Assim, foi o esporte que esteve presente em nossas aulas – a propósito, segundo estudo de Paes (1996) – nas quatro principais modalidades coletivas praticadas nas escolas de Campinas: futebol, vôlei, basquete e handebol. O futebol e o vôlei foram as modalidades que, respectivamente, meninos e meninas praticaram ao longo do primeiro semestre e exatamente as outras duas modalidades tradicionais do esporte coletivo, ainda não praticadas, e até mesmo desconhecidas de alguns – como no caso do handebol, foram as escolhidas por voto pela sala.

É interessante observar que foram as formas jogadas, que usam bola, envolvem um número maior de participantes e são atividades dinâmicas, aquelas escolhidas pelo grupo. Fica a dúvida dos motivos de serem estas as modalidades apontadas: se é porque fazem parte da tradição campineira ou mesmo da tradição da Educação Física, que de alguma forma eles devem conhecer; ou é pelo fato de serem formas jogadas, de envolverem outros elementos de interesse deles; ou por terem semelhanças com o conhecimento que eles já têm – modalidades do esporte coletivo; ou ainda o fato de serem estas as modalidades que recebem maior destaque nos meios de comunicação. Enfim, perante esses e outros fatores, havia toda uma legitimidade construída em torno do esporte e o interesse em aprendê-lo era comum ao grupo.

Outro aspecto que me chama atenção é o fato de haver cinco menções nas respostas das meninas sobre o interesse em aprender atividades diferentes e jogos novos, sendo que a Elizângela, que estava em exclusão (excluía-se e era

excluída) do jogo de vôlei na quadra, mas que às vezes jogava *toquinho*[47], sequer está no grupo que indicou jogos novos, ela apenas solicitou que gostaria de fazer natação nas aulas de Educação Física.

No entanto, só apreendi tal solicitação por atividades novas feitas por esse número significativo de meninas, conversando mais com elas e observando a lógica do jogo de vôlei – quase exclusivo às meninas – no qual era restrita a participação dos meninos. Se no jogo de futebol dos meninos havia reclamações, no jogo de vôlei das meninas isso era muito maior.

> *Eu não gosto de jogar vôlei porque as meninas só ficam me xingando.*
> (Contou-me baixinho a Elizângela, 1° de setembro de 2000)

Observava que no jogo de vôlei das meninas, a cada erro, ocorria uma insistente chateação, ou seja, o jogo era só reclamação. Os erros, inerentes ao jogo, consumiam um grande espaço de tempo, pois havia uma dificuldade geral da maioria das meninas da 5ª B em jogar o vôlei padrão, visto que o seu conhecimento mostrava-se insuficiente para aquele vôlei. A velocidade do jogo de vôlei, raras vezes era acompanhada por elas; muitas vezes elas não chegavam na bola; outras vezes, quando chegavam, não conseguiam mantê-la em jogo; ocorria também de uma menina ficar no saque por pontos seguidos sem sequer haver disputa de ponto, simplesmente porque a recepção do outro time não tinha êxito. Era destacada a incompatibilidade da exigência que elas mesmas se faziam às possibilidades concretas de jogar o vôlei oficial. Nisso, a dinâmica do jogo de vôlei

[47] Jogo que se constitui em uma "rodinha" de pessoas em que uma passa a bola para a outra, sem haver retenção da bola; com isso, são usados elementos técnicos presentes no vôlei como o toque e a manchete.

era amputada, tornando a partida sem graça e também gerando desânimo. Ainda assim, tal jogo, aparentemente, era mais interessante do que ficar jogando toquinho, ou não ficar fazendo nada.

Nessa lógica do jogo de vôlei oficial usado pelas meninas, qualquer erro de uma jogadora representa ponto da equipe adversária e uma interrupção do jogo, em que o seu recomeço é sempre com um saque da equipe que pontuou por último. Então, ocorria a cada parada, ante um erro, uma constante e impiedosa reclamação sobre quem errou e gerou o ponto da equipe adversária. Situação que difere do caso do futebol, porque mesmo que se erre um passe, um drible ou uma finta, isto não significa o ponto adversário e a bola ainda pode ser recuperada sem que haja uma parada no jogo, como no vôlei, abrindo espaço para uma avalanche de reclamações.

Também observamos no grupo algumas meninas com mais facilidade para jogar vôlei – como era o caso da Fabiane, da Helen, da Aline e da Taís, que já jogavam vôlei havia pelo menos um ano. Mas, especialmente a Helen e a Fabiane – respectivamente a mais velha do grupo com 13 anos e uma das maiores da sala que, notoriamente jogavam melhor que as demais – acabavam ocupando um espaço de domínio no grupo e o poder de reclamar até mais do que as demais, afinal, estavam em condições mais favoráveis que as outras meninas e erravam muito menos. Especificamente no caso delas, ocorria em toda aula de ficarem cada uma em uma equipe, nunca na mesma; outrossim, ambas ocupavam, sem maiores reclamações do coletivo, sempre a mesma posição na quadra ao longo do jogo – ficavam sempre no ponto mais próximo do centro da quadra no jogo de vôlei, na posição 6. Isto é, além de desprezarem a lógica do

rodízio de posições, em que há uma circulação das jogadoras em quadra, passando pelas várias posições e situações do vôlei – saque, ataque na direita, meio de rede e esquerda, bloqueio, defesa, ataque de fundo etc. –, elas ficavam no lugar em que, diante das condições de jogo do grupo, era o local em que a bola mais era jogada. Ou seja, elas – a Helen, a mais velha e a Fabiane, uma das maiores – que já sabiam mais, jogavam mais e quem sabia menos, jogava menos. Foi isso o que eu encontrei.

Ainda assim, as meninas da 5ª B, em todas as aulas, jogavam vôlei. Diga-se: um vôlei divertido e desafiador para algumas meninas e que a muitas visivelmente enfastiava e aborrecia. Com isso, eu me perguntava – por que as meninas não indicavam maiores sinais de ruptura com tal vôlei? Há alguns aspectos que permitem compreender melhor essa situação pois, para aquelas meninas, naquele contexto, o vôlei representava: a) uma modalidade que, praticamente, todas as meninas que estudavam no período da tarde jogavam nas aulas de Educação Física; b) o único jogo a elas ofertado, em que o conhecimento que tinham era fortemente controlado pela professora de Educação Física - que só dava a bola (de vôlei) para jogarem quando as equipes de vôlei estivessem divididas; c) uma indispensável e exclusiva oportunidade das meninas brincarem e se movimentarem de forma mais intensa - situação que historicamente, e também naquela escola, mostrava-se limitada pelas demais disciplinas no/do interior da sala de aula; d) além disso, ao vôlei também pode ser atribuída uma legitimidade simbólica, em que jogar vôlei conferia às meninas tal condição, tirando-as da condição de desigualdade perante os meninos, pois de modo semelhante aos

meninos que tinham uma modalidade "sua" (futebol), elas tinham um esporte que somente era por elas praticado[48].

Uma outra mediação, seguindo a mesma linha de orientação, também poderia ser aplicada aos meninos, afinal o seu jogo de bola (futebol), muito mais do que o jogo de vôlei das meninas e para as meninas, apresenta raízes históricas muito mais amplas e complexas. Entretanto, os meninos jogam bola (futebol) desde os primeiros anos de vida[49], conforme a tradição em nossa sociedade, e tal forma de encararem o seu jogo de bola é mais facilmente compreendida.

É provável que a maioria das meninas da 5ª B, ou todas elas (não tive preocupação em verificar isso), só tenham começado a jogar vôlei a partir da 5ª série com as aulas de Educação Física (sendo que poucas confirmaram já ter praticado futebol), mas o comportamento exibido por elas durante o jogo de vôlei revelava grande semelhança com a rigidez do padrão esportivo de alto rendimento reproduzido socialmente. Padrão que se repetia na quadra ao lado, em que os meninos disputavam acirradamente o seu jogo (futebol) - jogadas duras, entradas faltosas, pontapés desnecessários, promessas para a saída da escola, palavras afrontosas, além, claro, dos "fominhas" de plantão.

Contudo, mesmo com a ampliação do conhecimento e da vivência lúdica, com o envolvimento de meninas e meninos em outros jogos e brincadeiras

---

[48] Acompanhei várias tentativas frustadas de meninos querendo jogar vôlei e sendo impedidos pelas meninas. Posteriormente, quando modificamos tal situação, observei uma dificuldade técnica de vários meninos no jogo de vôlei com as meninas e, com isso, o seu imediato retorno para o futebol ou para a beirada da quadra de futebol. As meninas demonstravam "não" ter lugar melhor para ir. Aquele vôlei era, provavelmente, o melhor esporte que elas sabiam jogar e, aparentemente, não havia motivos para procurarem outra atividade, o que para os meninos não significava a mesma coisa, "o negócio" deles era "jogar bola".

[49] Vários meninos contaram-me participar de jogos de futebol no final de semana. O Felipe e o João Paulo, afirmaram que acompanhavam os homens da família – pai e tio, respectivamente – aos jogos das equipes em que estes jogavam, situação que costuma diferir das mulheres.

nas aulas de Educação Física, não poderei contar que o interesse maior dos meninos passou do futebol para o basquetebol e das meninas do vôlei para o handebol – modalidades, aparentemente, mais simples e que também os interessava. As meninas, e também os meninos, após quase quatro meses de trabalho, mesmo com acesso às novas modalidades do esporte e a alguns outros jogos, ante uma abordagem lúdica – com as aulas consideradas "boa", "importante", "legal", "divertida" etc. –, mantiveram a sua preferência, respectivamente por vôlei e futebol. Mas, o essencial nessa questão está, justamente, nas modificações observadas nas atitudes, nos valores, nas disposições e interesses expressos por elas e por eles durante os jogos e também na fecundidade das discussões estabelecidas. Ficou evidente a ressignificação crítica do esporte e justamente nas modalidades mais significativas para o grupo.

Futebol, futebol, futebol! (Meninos da 5ª B, 2000)

Um aspecto de destaque no decorrer das aulas foi o fato dos meninos apresentarem maiores resistências quanto a deixar o jogo de bola para praticar jogos novos, embora as meninas, de forma menos intensa, também tivessem proposto vôlei. Eles demonstravam interesse nas aulas, divertiam-se, mas o que queriam era a bola no pé. Esse foi um problema que enfrentamos logo nas primeiras aulas, pois os meninos também queriam jogar bola e insistentemente pediam isso. Os jogos novos, no início, despertavam grande interesse da maioria e nós não jogamos vôlei ou futebol, mas ainda em setembro modificamos o trabalho que vínhamos realizando. Assim, os jogos novos – formas jogadas com bola, regras simplificadas, número reduzido de participantes e também grandes

jogos envolvendo meninos e meninas em uma única atividade estruturalmente comparável ao handebol e ao basquetebol – passaram a dividir a aula com o futebol, o vôlei e outras atividades. Combinamos iniciar a aula com os jogos novos, estes ficando com a parte um pouco maior da aula - os 30 minutos iniciais - e o tempo restante - por volta de 15 minutos – tínhamos aula "livre", momento no qual outras atividades poderiam ser desenvolvidas.

Um aspecto que me chama a atenção é que dentre os elementos encontrados na resposta sobre o que gostariam de aprender de novo [atividades que não faziam] na Educação Física há apenas três referências diretas a aprender jogos novos e duas para queimada, mas por exemplo, brincar de pular corda não aparece, amarelinha também não, pega-pega, esconde-esconde ou qualquer outra brincadeiras tradicional não é indicada. Nas respostas encontramos somente futebol, vôlei, handebol, basquete, natação, aquecimento, ginástica, jazz, musculação, jogos novos, queimada, atividades diferentes, namorar e estudar. Isso evidencia que as brincadeiras não fazia parte daquilo que acreditam ser um conteúdo de aprendizado na escola. Não que todas essas atividades ou a maioria delas não envolvessem o brincar, mas a valorização de tal conhecimento não recebeu menção explícita do grupo[50].

Aliás, aqui faço uma inferência para aquilo que alunas e alunos dessa 5ª série, com idade principal de 11 anos, variando de 10 a 13 anos, podem mesmo compreender como papel social da escola, que se relaciona com a noção de

[50] Provavelmente, se perguntada a uma criança de cinco, seis, talvez, até nove ou dez anos, sobre o que ela gosta de fazer, a expressão brincar receberia várias citações. Com isso apenas ressalto a discussão sobre a questão da construção social do valor do brincar como um tema importante e a possibilidade de ser aprofundado em outros estudos.

aprender algo que tenha um valor maior depois. Não que estejam equivocados, mas sim que o brincar não é algo valorizado e supostamente não precisa ser feito nas aulas (que devem tratar de coisas importantes), mas é lógico que eu as/os via sempre brincando alegremente e bagunçando muito e, além do mais, como escreveram e falaram, brincavam fora do horário da escola. Nesse ponto, dois aspectos (talvez paradigmas) me chamam a atenção, que precisam ser melhor discutidos. Primeiro, a construção social de que coisa séria não pode ser divertida e, segundo, de que brincar não é coisa séria - nessa lógica a Educação Física, em que se brinca e se diverte, torna-se duplamente não séria, ou mesmo desimportante[51].

Assim, também procuramos identificar o que as alunas e os alunos da 5ª B faziam além do período escolar, e o brincar tinha *cadeira cativa*. Tal questão foi primeiramente compreendida com a terceira pergunta do questionário inicial, de 1º de setembro, quando perguntados: *O que você faz fora do horário da escola?* As alunas e os alunos expressaram nas respostas tanto situações relacionadas a tarefas e trabalhos cotidianos que realizavam, quanto a atividades realizadas no tempo disponível e sem obrigações.

Primeiro, gostaria de lembrar que a turma da 5ª B freqüentava a escola no período da tarde, com aulas de Educação Física também no horário letivo; portanto, os períodos da manhã e da noite eram os momentos em que poderiam fazer suas demais obrigações e usufruir do seu tempo disponível (lazer). É preciso

[51] Aliás, algo é sempre sério para alguém, alguém que tem um certo ponto de vista. Os trabalhos de Vigotsky, especialmente o capítulo "O Papel Social do brinquedo", do livro *A formação social da mente* (São Paulo: Martins Fontes, 1984) apresenta elementos importantes para uma perspectiva emancipatória e crítica do brincar, do brinquedo e da criança.

lembrar, ainda, que a escola era pública[52] e as alunas e os alunos eram filhas e filhos, em sua maioria, de trabalhadores, pequenos comerciantes e funcionários públicos. Tal fato ajuda a compreender a presença da questão do trabalho doméstico e das obrigações familiares dividindo o tempo das meninas com a televisão, com as brincadeiras, alguns passeios, além do famoso vôlei.

> *Eu acordo cedo, arrumo a casa, quando tem lição eu faço, depois do serviço vou brincar um pouco, quando é 11:30 vou tomar banho e venho para a escola.* (Alessandra)
>
> *Eu fico assistindo TV, brinco, ando de bicicleta e uma vez brinquei de vôlei.* (Elisângela)
>
> *Eu limpo a casa e eu gostaria de fazer treinamento na escola na parte da manhã.* (Fabiane)
>
> *Jogo vôlei, assisto desenhos, limpo a casa, faço lição, assisto filme, brinco com o meu cachorro.* (Taís)
>
> *Eu assisto TV, ando de patins, brinco de várias coisas.* (Vanessa)
>
> *Ando de patins, jogo vôlei com a minha irmã e assisto TV.* (Marina)
>
> *Fico com os meninos, fico no muro da escola e só.* (Helen)
>
> *Faço curso, brinco na rua, dou banho no meu cachorro, passeio com meu pai e meu cachorro para tomar sorvete etc.* (Cristina)
>
> *Brinco com a minha amiga Joice e às vezes jogo vôlei com a bola que eu tenho, assisto TV e leio às vezes.* (Ana Paula)
>
> *Eu costumo jogar vôlei e assistir televisão.* (Aline)
>
> *Brinco, saio para passear, para comprar, assisto TV, vou a casa de amigas, fico em casa dormindo, às vezes vou para acampamentos.* (Cibele)
>
> *Eu brinco e assisto TV.* (Carla)
>
> *Eu brinco bastante de vôlei e de futebol, escolinha e também leio livros que tenho em casa.* (Janaina)
>
> *Eu pego o ônibus [...] ou [...], chego e pego o [...], porque é isso, Diná.* (Bruna)

[52] A escola localiza-se no Distrito de Barão Geraldo que, mesmo sendo mais afastado da cidade de Campinas, apresenta bairros mais abastados e abriga, inclusive, duas grandes escolas particulares, tradicionais da cidade e também a Unicamp e seus discentes. A escola em questão fica em uma parte de Barão Geraldo, distante da Unicamp, bem menos abastada e recebe alunos e alunas de um grupo socioeconômico menos favorecido.

Nessa última frase da Bruna, ela trata da questão do seu deslocamento entre a casa e a escola. Acredito que, com essa frase, ela quis mostrar que daquilo que ela mais fazia fora da escola estava o tempo do ônibus entre a casa e a escola, trazendo a idéia de que isso a impedia de contar sobre outras coisas. O fato dela contar tal dado me traz a idéia de que gostaria que eu soubesse disso. Só posso dizer que, realmente, ao longo do semestre, eu acabei tendo uma preocupação mais acentuada com ela e com mais alguns outros alunos da turma[53].

Já os meninos destacam, além dos muros escolares, um tempo mais permeado pelos elementos da cultura corporal e também da cultura esportiva[54]:

> *Eu gosto de jogar baralho e soltar pipa e jogar bola e passar cortante.* (Flávio)
> *Jogo bola, ando de bicicleta.* (Felipe)
> *Eu treino no sábado e às vezes jogo bola no domingo.* (André)
> *Vou na locadora jogar fliperama.* (Aguinaldo)
> *Eu fico jogando bola.* (João Paulo)
> *Jogo bola, jogo* video game *e ando de bicicleta.* (Vagner)
> *Eu costumo jogar bola, mas eu quero que tenham outras coisas.* (Thiago)
> *Jogo bola e* video game *e empino pipa.* (Thierry)
> *Eu fico namorando e jogando bola.* (Rafael)
> *Fico namorando.* (Leandro)

Com as respostas aos questionários e conforme fomos nos conhecendo melhor, as crianças contaram-me um pouco da família, do local em que moravam,

[53] A Bruna participava pouco do grupo e era uma das meninas que mais tinha dificuldades em jogar vôlei, sofrendo discriminação e preconceito das demais garotas. Ela mesma contou que antes quase não jogava, pois todo mundo brigava com ela. Depois, começamos a enfrentar tal situação, não só eu e ela, cada vez mais outras meninas e também os meninos passaram a não aceitar mais isso. A Vanessa, que mais a chateava, foi quem mais comemorou o dia que ela pela primeira vez conseguiu sacar *direitinho.* Só nesse momento percebi que ela jamais havia acertado um saque, mas todas as garotas que jogavam com ela sabiam disso e demonstraram a maior satisfação com aquela realização.

do seu cotidiano doméstico, dos motivos de algumas faltas, das obrigações, das condições socioeconômicas menos favorecidas, ou mesmo mais favorecidas, até mesmo do candidato a prefeito escolhido no qual gostariam de votar e, além disso, também do trabalho remunerado que alguns esporadicamente realizavam, como guardar carro na rua e cuidar de cavalos em um estábulo do bairro.

É possível observar que as respostas das meninas da 5ª B são muito mais ligadas ao lar do que a dos meninos. Além do trabalho doméstico e do popular jogo de vôlei, há várias menções das meninas a assistir televisão, diferentemente dos meninos que, no máximo, usavam-na para jogar *video game*. Isso realça que, provavelmente, para as meninas a televisão ocupasse um tempo significativo de suas vidas e também fosse um aspecto interessante e valoroso de ser contado. Os meninos, assistindo ou não televisão, tinham outras coisas para me contar: era a bicicleta, o jogo de bola, o *video game*, o fliperama, a pipa, o cortante, o namoro etc.

Mesmo não sendo um caso específico desse grupo, chamo a atenção, na atualidade, para as obrigações que têm as crianças de famílias pobres, diferentemente das obrigações das crianças de famílias mais abastadas com seus tantos cursos - inglês, computação, jazz, natação, violão, piano, tênis, coral etc. São crianças que participam do convívio escolar e ainda não foram completamente abandonadas pelo poder público mas que, muitas vezes, têm suas possibilidades de brincar, de não fazer nada e de "viajar", restringidas pelo grande número de trabalhos domésticos e obrigações familiares (cuidar de irmãos e até

[54] A origem machista de nossa sociedade e o machismo vigente ainda hoje também é compreendido quando nenhum menino menciona fazer trabalhos domésticos (talvez o façam) e várias meninas o fazem e contam.

mesmo sobrinhos mais novos que elas, ajudar no pequeno comércio familiar etc.). Saliento essa questão, pois trata-se de um fator que também interfere na possibilidade do esporte ou de qualquer outro elemento da cultura corporal ter um outro sentido na vida dessas crianças, principalmente no seu lazer, e portanto precisa ser considerada pelas educadoras e pelos educadores comprometidos com a emancipação humana e com a transformação social que se impõe[55].

Ainda que, direta ou indiretamente, os temas da cultura corporal, em especial o esporte, estejam ligados à esfera do trabalho (como, por exemplo, nas aulas de Educação Física), é na esfera do lazer que tal conhecimento é destacadamente observado: são os meninos que jogam bola na rua ou no clube, enquanto as meninas jogam vôlei e handebol com as amigas. Mas não basta ter tempo para o lazer e espaço público para fazer esporte quando a lógica que, em linhas gerais, rege o esporte como atividade de lazer, segundo Bracht (1997), é a lógica do Esporte de Alto Rendimento (EAR). Então, para discutir questão tão fundamental a uma pretensa ressignificação crítica do esporte, abro um novo tópico.

3.3. Esporte de Alto Rendimento e Esporte de Lazer: de uma permuta mercadológica para uma apropriação crítica da cultura esportiva

Com o objetivo de compreender o esporte e nele intervir, é preciso identificar suas características predominantes na atualidade, as quais em grande

[55] Trata-se, pois, de uma contenda a ser travada juntamente com os problemas da infância pobre, do trabalho infantil, da ausência de espaços públicos, ausência de animação e equipamentos de lazer, a violência urbana etc. a ser tratada na escola e enfrentada pela sociedade.

parte já foram explicitadas pelas alunas e pelos alunos da 5ª B. O esporte é, sem dúvida, não só nessa escola mas em toda nossa sociedade, o mais eminente elemento da cultura corporal, no qual, mesmo reconhecendo a pluralidade das formas de manifestação do fenômeno esporte, destacam-se duas perspectivas (Bracht,1997:12):

- a do esporte de alto rendimento ou espetáculo e
- a do esporte como atividade de lazer.

Na cultura brasileira, podendo estender para várias outras, a segunda perspectiva é predominantemente determinada pela primeira, senão exclusivamente determinada pela primeira e, assim, o esporte de lazer mais contribui para a hegemonia da lógica do esporte de alto rendimento, do que o contrário, o mesmo ocorrendo com o esporte que acontece na escola que, quase sempre, acaba assumindo a lógica do esporte de alto rendimento e os seus significados. Diante desse contexto, Bracht (1997:14) afirma que "*é o esporte de alto rendimento, que em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer*". Nesse sentido, o autor afirma que os principais aspectos da inter-relação entre as duas perspectivas são:

- o esporte na esfera do lazer socializa as pessoas para o consumo dos seus produtos e sub-produtos;
- os espaços (instalações) do esporte de alto rendimento e de lazer podem ser os mesmos;

- o esporte como atividade de lazer oferece a oportunidade para a "descoberta" de atletas, subsidiando a demanda gerada pelo esporte espetacularizado.

Diante de tal quadro há uma dificuldade, de acordo com Assis de Oliveira (1999:120), de se reconhecer no esporte de lazer e no esporte de alto rendimento uma autonomia entre estas dimensões, pois "(...) *as organizações que dominam o esporte-espetáculo buscam incorporar/encampar as formas alternativas para não perder o controle, o poder de determinar as formas legítimas de prática*".

São questões, de maneira geral, expressas no esporte tanto praticado na escola como nos clubes de competição, ambos pautados no modelo de alto rendimento. Kunz (1991,1994) compartilha da mesma opinião e afirma que o esporte, nos mais variados contextos, tem a sua orientação pelos mesmos princípios e regras do sistema esportivo universal - o *Princípio da Sobrepujança* a idéia de que qualquer um pode vencer nos esportes, (*a meta* é *clara* - sobrepujar o adversário); e o *Princípio das Comparações Objetivas* que surge diante da necessidade de se oferecem "chances iguais" a todos na disputa esportiva, levando à padronização do espaço, dos locais e das regras, o que, por sua vez, condiciona o praticante a ações mecânicas e automatizadas. Este último aspecto remete justamente a uma discussão feita por Oliveira (1996) na qual o autor discute sobre o que os brinquedos eletrônicos não permitem que se faça. Trata-se, aliás, do que eles exatamente determinam que se faça, condicionando as atitudes do jogador para marcar pontos e continuar no jogo. Tais brinquedos ensinam exatamente aos jogadores como se tornarem consumidores de diversão e não

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

produtores dela, condicionando o praticante a ações mecânicas e nada criativas - mais um tema a ser considerado nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, o esporte – de modo semelhante aos jogos eletrônicos e a outros produtos da industrial cultural do brinquedo[56] – acaba por exigir atitudes e movimentos cada vez mais normatizados e padronizados, dos quais, diante dos princípios da sobrepujança e da comparação objetiva, destacados acima, se depreendem, segundo Kunz (1991:110), outros princípios específicos que variam conforme a modalidade esportiva e, com isto, *"o sentido/significado desenvolvido e adquirido pelas atividades do movimento humano assim realizadas apenas privilegia o aumento de rendimentos do movimento humano"*. O que leva, segundo Maraun[57] (apud Kunz,1991:109-112), a algumas tendências produzidas pelo sistema esportivo, que são:

1. *Tendência do Selecionamento*, na qual os alunos são, de forma consciente ou inconsciente, selecionados, classificados pelas suas habilidades/inabilidades esportivas;
2. *Tendência da Especialização,* que limita a oferta de modalidades do esporte, perspectivando um aprimoramento das técnicas e do rendimento em uma modalidade específica;
3. *Tendência da Instrumentalização,* na qual o conhecimento adotado para o ensino do esporte é aquele da produção teórica do treinamento esportivo.

---

[56] Paulo Salles Oliveira no livro *O que é brinquedo* (1984), discute sobre a mercadorização dos brinquedos e das brincadeiras, localizando a indústria cultural como limitadora da expressão lúdica na infância e, por sua vez, limitadora da mais destacada forma de apropriação da realidade pela criança – o brincar.

[57] Maraun, H-K. "Unterrichtssituationem verstehen lernen". In: *Sportpaedagogik – Annaehrung, Versuche, Betrachtungen.* S.H., 1982, p.80-85.

Bracht (1997) sintetiza as principais características do esporte de alto rendimento em: competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização e cientifização. Já Guttmann[58] (apud Bracht,1998:10) aponta para sete características básicas do esporte: "*1. secularização; 2. igualdade de chances; 3. especialização dos papéis; 4. racionalização; 5. burocratização; 6. quantificação; 7. busca do recorde*". Características com as quais concordo existirem e ainda acrescento o selecionamento (exclusão) e a espetacularização.

Alguns destes elementos foram trazidos pelas alunas e pelos alunos tanto para o jogo de vôlei e de futebol, abordados anteriormente, como para os outros jogos que realizamos nas aulas. Mesmo quando propus um grande jogo desconhecido ao grupo, como ocorreu no "passa 10"[59] observávamos durante a brincadeira aspectos constituídos na lógica do esporte de alto rendimento. Na aula em que apresentei o jogo, deixando-as/os jogarem livremente por alguns minutos, a ênfase que deram ao jogo foi ganhar. Como previa o objetivo do jogo, buscaram fazer os dez passes, mas para tanto não importava que poucos jogassem de fato. Com isso, os menos hábeis (conhecidos do grupo) não recebiam a bola e quem errava era constrangido e bravateado e, às vezes, quando não ocorria a interceptação do passe do "adversário", uns tentavam arrancar a bola dos outros de forma mais dura. Isso tudo ocorrendo entre os mais hábeis, que claramente se divertiam. Logo, com o decorrer do jogo, havia meninas e meninos do meu lado,

---

[58] Guttmann, A., Ver: Vom Ritual zum Rekod. Schorndorf: Karl Hofmann, 1979

[59] O "passa 10" que jogamos era disputado por duas equipes e consistia na tentativa da equipe que estava com a posse de bola trocar passes entre os seus integrantes, com o objetivo de conseguir passar dez vezes a bola; a outra equipe devia tentar impedir e "roubar" a bola, passando a contar os passes. Quando uma equipe conseguia os dez passes, automaticamente a bola era entregue a outra equipe, e assim sucessivamente. Apresentei o jogo ao grupo exatamente dessa forma e, conforme foram surgindo os problemas, eram construídas novas regras para tornar o jogo mais dinâmico, participativo e divertido para as/os participantes.

alguns reclamando e outros pedindo uma bola para fazer outra coisa mais legal. Ao parar a aula, realizamos uma longa conversa, que ainda assim contou com desqualificações daqueles que não acertavam o passe ou que mal conseguiam receber a bola. Imediatamente iniciamos um processo coletivo de enfrentamento dessa situação – muitas meninas e muitos meninos já estavam sensibilizadas/os para a existência do problema, mas até ali não demonstravam querer superá-lo ou não enxergavam possibilidade para tal. Foi uma novidade a construção de novas regras para o jogo, que inclusive "impunham" o fim dos xingamentos como condição a ser respeitada. Ao longo das aulas o jogo foi diversas vezes modificado, as regras gradativamente passaram a ser respeitadas, mas alguns meninos mais hábeis não convencidos ou sensibilizados com o respeito às diferenças, e querendo vencer, continuaram forçando-nos a interromper[60] a brincadeira. Ao final do semestre continuava havendo situações como essa, mas de forma bem menos acentuada.

Relembro ainda que, no mês de setembro, no início do Projeto, existiam algumas resistências ao caráter lúdico atribuído às atividades, como a brincadeira de pega-pega e os pequenos jogos, que guardavam pequenas semelhanças com o basquete ou com o handebol. A legitimidade para muitos estava nas modalidades tradicionais, no esporte. Então, após algumas aulas, quando compreendi isso, passamos a fazer o caminho contrário - partir do handebol ou do

[60] As alunas e os alunos da turma detestavam quando parávamos a aula; às vezes, eu achava que estavam mais bravos porque a aula tinha de ser parada exatamente pelo fato de uma regra ter sido infringida, ficando bravos com o infrator porque ele atrapalhou a brincadeira. Lembro-me do dia em que a Cibele, a Vanessa e a Alessandra reclamaram que eu falava muito, que eu falava demais, que a aula ia acabar e elas não tinham jogado nada. Situação interessante, porque me fez rever a minha falação (quem me conhece deve imaginar que tal reclamação procedia...), mas também me deu a oportunidade de mostrar a importância da colaboração do grupo e que, muitas vezes, não era só comigo que elas tinham que reclamar, mas com aqueles que não contribuiam e provocavam dispersão.

basquete e transformá-los em jogos mais simples, até mesmo em um outro jogo. Assim é que outros tantos jogos puderam ser feitos e dois deles, em especial, ganharam espaço privilegiado e prestígio social no grupo, passando a ter vida própria independente do basquete ou do handebol - o "passa 10" e o "bola à torre".

Até então, o mesmo padrão esportivo, com competidores separados por sexo, vigorava nas aulas de Educação Física – o exemplo maior disso era o futebol/meninos e vôlei/meninas. O fiéis amigos Thierry, Geraldo e Vagner, durante a parte final "livre" de uma das nossas aulas – para a qual eu sempre usava a expressão "*Agora, quem quiser jogar vôlei, vai jogar vôlei, quem quiser jogar futebol, vai jogar futebol e quem quiser fazer outras coisas vai fazer outras coisas*" – foram jogar toquinho, pois não queriam participar do futebol, segundo eles, muito violento (embora bem menos do que antes). Então, perguntei-lhes porque não participavam do vôlei e o Thierry me disse: "*Vôlei é coisa de mulher*". Mais um processo de discussão que se sucedeu com eles e em aulas posteriores foi trazido para o grupo. Depois disso, o Thierry jogou vôlei por duas vezes e alguns outros meninos também se aventuraram naquela quadra de terra.

As atividades separadas por sexo nas aulas de Educação Física representaram mais uma resistência do grupo. A primeira vez que propus que se dividissem em trios mistos para fazer um pequeno jogo – o que foi de fato uma provocação minha – houve um tumultuo, quase um motim da turma. Com aquele pedido eu havia infringido um dos ritos consagrados da Educação Física daquela escola - menina fica com menina e menino com menino. Então, fomos ouvir os argumentos do grupo. Pedi que me explicassem por que meninos e meninas não poderiam fazer um jogo juntos. Foi interessante que, enquanto alguém

apresentava um problema, outros traziam um contraponto. Lógico que todos não saíram convencidos dessa mudança, mas o convencimento consolidou-se justamente com a realização daquela atividade e de outras mais (mistas).

Um dos pontos centrais da resistência das meninas, quanto a fazer aula com os meninos, era justamente o fato deles serem mais fortes e mais violentos. Quanto ao primeiro ponto não havia diferença visível de força entre meninos e meninas, havia sim uma diferença entre o uso da força que eles sabiam fazer, e faziam, diferentemente delas. A Fabiane, que era maior que todos os meninos da sala, disse brava "*Eles são muito brutos, eu não jogo com eles*". As outras meninas concordaram com a Fabiane e desfiaram uma série de comentários na mesma linha: eles machucavam, empurravam, não sabiam brincar com meninas etc. Aos poucos, convenci-as/os, isto com a ajuda de alguns alunos e alunas, sobre a participação semelhante de mulheres e homens na sociedade. Então, o jogo com meninos e meninas no mesmo grupo foi realizado, mas naquele dia nem todas/os se divertiram, mesmo sem haver maiores problemas.

Observando os meninos no futebol, com contato pessoal intenso, havia sentido no que afirmavam sobre a violência. Mas era preciso perceberem que poderiam jogar juntos, contanto que tivessem mais cautela, responsabilidade e compreendessem como desnecessária e prejudicial o uso de violência. Isso rompia com o consolidado paradigma do jogo de bola deles.

Um outro problema quanto a meninas e meninos fazerem atividades juntos, foi trazido para mim pelo Vagner. Ele afirmou que as meninas não sabiam correr. Ora, isso não era possível, pensei comigo, mas depois eu entendi o que ele quis dizer – as meninas realmente tinham uma dificuldade maior do que os

meninos para participar de jogos de invasão, de jogos que envolviam deslocamentos, como futebol, handebol e mesmo o "passa 10".

Em uma aula realizamos simultaneamente dois jogos de "bola à torre"[61]: uma meia quadra só com meninas e a outra meia quadra só com meninos. A diferença na organização do jogo, na ocupação de espaço, na circulação de bola, na construção de jogadas era completamente adversa. Os meninos já dominavam a lógica do jogo de "bola à torre", o que reafirma a noção de transferência de compreensão da lógica do jogo abordada por Bayer (1994) e Garganta (1995), afinal o jogo de futebol (dos meninos) era muito semelhante ao novo jogo. Já entre as meninas, que só faziam vôlei, algumas chegavam a ficar perdidas em quadra, sem saber o que fazer ou para onde ir. Seguindo o que o Vagner havia dito, naquela situação elas não *sabiam* correr, pois o jogo era muito complexo para o conhecimento que a maioria das meninas tinha. Aos poucos essa diferença diminuiu, elas que nunca haviam feito jogos com essa característica passaram a fazê-lo, mas continuava evidente a diferença.

> *A gente deveria praticar mais futebol, que futebol a gente é muito ruim!*
> (Vanessa, na nossa avaliação final)

O próprio grupo de alunos e alunas perguntou-se durante uma aula porque as meninas eram "canela" (expressão do André) jogando futebol, isto é, porque as meninas, geralmente, não sabiam jogar futebol e, com isso, chutavam a canela dos meninos, tinham a perna dura etc. A Helen, que sabia jogar futebol e

[61] O jogo de "bola à torre" que realizamos era disputado por duas equipes e consistia da troca de passes entre os seus integrantes que, após um certo número de passes definidos, deveria passar a bola para o jogador Torre (sem time), que ficava dentro de uma área definida da quadra. O objetivo era, após os passes definidos e seguindo as regras estabelecidas, passar a bola para o jogador Torre. Tratava-se de um jogo semelhante ao "passa 10", mas que agora tinha um alvo definido.

às vezes jogava nas aulas, não jogava futebol como um menino – ela simplesmente era uma menina que, diferente da maioria das meninas da escola, havia aprendido a jogar futebol. A resposta veio com as meninas, que afirmaram jogar vôlei melhor do que os meninos, o que para aquele grupo era a verdade e todos concordaram. Apreendemos que ninguém ali havia nascido sabendo jogar futebol ou vôlei.

Mesmo conversando muito nas aulas, em pouco mais de três meses de contato, não foi possível conhecê-los a ponto de saber de todas suas compreensões, verdades, valores, pré-conceitos e preconceitos etc. Somente os temas de maior destaque foram amplamente debatidos. Outros temas surgiram, porém, diante das nossas condições reais, nem todos puderam ser aprofundados. Mas foram todas essas atividades, as dificuldades, a minha persistência, outras mediações não descritas e o envolvimento do grupo com a proposta, que se mostraram fundamentais para o desencadeamento do processo de apreensão e de ressignificação crítica do esporte.

Mesmo não os tendo observado fora do ambiente escolar, o que teria sido muito interessante, é provável que o esporte que faziam fosse desenvolvido da mesma forma, isto é, caracterizado pelo modelo de alto rendimento. Uma vez que os jogos novos na escola ("passa 10" e "bola à torre") sofreram esse processo de esportivização pela lógica do alto rendimento, acredito que os outros elementos da cultura corporal, principalmente o esporte, fossem assim praticados pelas ruas e lares.

Mas, agora, a questão se modifica, pois será que as mudanças consolidadas e em consolidação na escola também poderiam ser encontradas

com eles e com elas na rua? Se o projeto englobasse todas as aulas de Educação Física da escola ou, melhor ainda, o projeto político-pedagógico da escola, acredito que tal situação poderia ser observada. Mas, assim isoladamente, talvez fosse observada também de forma isolada, como por exemplo quando – na conversa final, que fiz com pequenos grupos de 4 ou 5 alunos – a Bruna me contou que estava jogando handebol na rua e que ela ensinou as amigas. A Bruna! É lógico que acredito que as ressignificações na escola alcançam as ruas, afinal é esse um dos pontos fundamentais do processo educacional[62].

Além dessas, há também outras passagens, pequenas histórias e sacadas geniais das alunas e dos alunos da 5ª B que sempre me surpreendiam, mas o que pretendo destacar nessa discussão é o papel das aulas de Educação Física ante a construção de novos sentidos e significados para a cultura corporal e, por sua vez, para o esporte e a apropriação disso na esfera do lazer.

Com isso, há que se considerar a importância da Educação Física na apropriação da cultura corporal em sua estreita ligação com o lazer da sociedade[63]. Afinal, o conhecimento da cultura corporal e, por sua vez, da cultura esportiva ocupam eminentemente, na vida das pessoas, em sua absoluta maioria, a esfera do lazer, pois poucas são as pessoas que se tornam trabalhadoras do

---

[62] Recupero aqui a reflexão de Saviani perspectivando a pedagogia revolucionária (crítica). Apresento no trecho abaixo de Saviani alguns parênteses com acréscimos meus. Afirma Saviani (1997:75) que, de uma perspectiva critica, *"Longe de entender a educação* (a Educação Física e o esporte) *como determinante*(s) *principal*(is) *das transformações sociais, reconhece ser ela* (eles) *elemento*(s) *secundário*(s) *e determinado*(s). *(...) entende que a educação* (a Educação Física e o esporte) *se relaciona*(m) *dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento*(s) *determinado*(s), *não deixa*(m) *de influenciar o elemento determinante."*

[63] O lazer é aqui considerado atividade ou fruição realizada no tempo disponível para que as pessoas intencionalmente descansem, divirtam-se e ampliem as suas possibilidades do acesso refletido aos bens culturais (Marcellino,1995;1996). Tempo disponível (*livre),* não orientado pelo consumo alienado, mas sim, ainda na sociedade capitalista, do tempo não vinculado às obrigações em que o trabalhador não está no trabalho, no qual as alunas e os alunos já cumpriram as suas tarefas escolares e domésticas.

esporte/atletas e muitas destas têm carreiras curtas e/ou abreviadas pelos mais diversos motivos[64].

Portanto, a escola e a Educação Física, comprometidas com uma prática pedagógica crítica e emancipatória, necessitam considerar a principal esfera social em que o esporte se manifesta: a dimensão da apropriação, uso, fruição, intervenção, e participação das pessoas no seu tempo disponível[65]. Mas, como ressalta Bracht (1997), o esporte como atividade de lazer, também traz em seu bojo a lógica do esporte espetacularizado e de alto rendimento.

Dessa forma, é imprescindível que a escola e, essencialmente, a Educação Física reconheçam a presença do esporte na comunidade da qual a escola faz parte e, com isso, ampliem as suas possibilidades de intervenção no ambiente escolar e, por sua vez, sejam partícipes da construção de uma expressão mais crítica da cultura corporal no lazer e na sociedade. Indo mais

---

[64] Os atletas, na atual lógica esportiva tornam-se, muitas vezes, seres humanos subordinados a equipes, a regulamentos, competições, treinamentos abusivos e a contratos escravagistas e, também se submetem (são submetidos) ao uso de substâncias dopantes, dentre outros. Nesse sentido, o atleta representa apenas um elemento da engrenagem da organização esportiva (Betti, 1991:51), o qual ainda pode ser trocado, substituído e, em caso de baixo rendimento/produção ou mesmo problemas de saúde, abandonado. Um agravante dessa realidade é a maneira corriqueira com que tais situações enfrentadas pelos atletas são tratadas nos pactuantes meios de comunicação. Estas são questões essenciais à apreensão do fenômeno esportivo, fundamentais para a recuperação da singular capacidade de indignação dos seres humanos e que necessitam ser trabalhadas na escola.

[65] O universo da cultura esportiva, representa um dos elementos do lazer da sociedade, no qual as pessoas podem praticar o esporte e/ou envolver-se com outras dimensões do esporte, na perspectiva dos interesses intelectual, turístico, social, artístico, manuais. Segundo Marcellino (1995), estes interesses, geralmente, manifestam-se simultaneamente havendo a predominância de um deles. Estas características representam os diferentes interesses possíveis com relação a cultura esportiva a serem assumidas no lazer. Portanto, além da dimensão "prática", representa uma opção de lazer crítico como conteúdo de interesse intelectual, por exemplo: leituras de periódicos esportivos, cursos, a leitura desta dissertação; de interesses artísticos: freqüentar exposições, produzir fotografias, assistir filmes, apreciar a estética de um belo lance, a plasticidade de uma pirueta; de interesses turísticos: a realização de encontros em diferentes cidades de associações e agremiações esportivas, visita a cidades vinculadas à história do esporte, com a possível identificação de diferenciados valores do esporte em épocas também distintas; de interesses sociais: quando jogadores estabelecem vínculos de amizade, e participam de confraternizações, festas, reuniões etc.; de interesses manuais: na produção artesanal (no tempo disponível) de materiais a serem usados no esporte, como tacos, bolas, alvos, etc. Mas, para tanto, é necessário conhecimento, reflexão e opção.

longe, é possível ainda articular o projeto político-pedagógico da Escola e a construção das políticas públicas de lazer do bairro e até mesmo da cidade.

Evidentemente, tal orientação contrapõe-se às perspectivas que compreendem o tempo de lazer e o esporte de lazer como aquele em que o trabalhador deve recuperar a sua força de trabalho, de um tempo de controle social, do lazer voltado à distração diante dos problemas cotidianos, da obtenção de um pouco de prazer, de prevenção às doenças hipocinéticas, de consumo alienado dos produtos especialmente produzidos pela indústria cultural etc.[66]

Uma fundamental contribuição na compreensão do lazer e uma relação mais profunda com a Educação Física está na reflexão em torno do duplo aspecto educativo do lazer, apresentado por Marcellino (1995;1996), em que o lazer é considerado veículo e objeto de educação. Pode também a escola valer-se desta relação e assumir como um dos seus objetivos a educação para o lazer, que tem como referência, segundo o autor, a superação da atitude conformista/passiva dos seres humanos no tempo de lazer, que pode alcançar, no processo de ampliação do conhecimento, o nível crítico e criativo e, no qual, conseqüentemente, está também a ampliação da compreensão da realidade social, complexa, dinâmica e contraditória.

Mas, para a construção de outras atitudes, valores e significados com relação ao esporte, é preciso identificar a rigidez das determinações sociais do esporte hoje – não rigidez no número de modalidades oferecidas, pois há uma grande oferta de atividades esportivas e de práticas corporais esportivizadas que

[66] Nelson Carvalho Marcellino discute na obra *Lazer e Educação* (1995) as várias concepções funcionalistas do lazer na sociedade.

são multiplicadas em quantidade e oferecidas ao público consumidor – que têm em sua multiplicidade de manifestações a predominância do esporte pautado e preso ao padrão do alto rendimento, destacadamente apregoado pelos meios de comunicação e encontrado no lazer da sociedade.

Não estou aqui pretendendo limitar a Educação Física à esfera do lazer, mas evidentemente é preciso reconhecer que são poucos os alunos que saem da escola e das aulas de Educação Física e vão para a esfera profissional do mundo da dança, da ginástica ou mesmo do esporte. Por outro lado, também não se trata de negar a dimensão profissional do esporte, mas evidenciá-la e compreendê-la socialmente e, para tanto, o ensino do esporte "*deve possibilitar o seu entendimento enquanto prática social construída historicamente, que pode ser criticamente assistida e alterada, criativamente ensinada, exercitada e inclusive exercida na sua dimensão profissional*" (Soares, Taffarel e Escobar, 1992:220).

Em todos os casos o esporte precisa ser considerado, conforme propõem Soares, Taffarel e Escobar (1992:219), como uma "*prática social que institucionaliza temas da cultura corporal universal, e que se projeta numa dimensão complexa que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e pratica*" e se coloca diante da necessidade de ser apreendido como tema da cultura corporal de forma crítica e reflexiva, o que, segundo as autoras, dar-se-á possibilitando a compreensão da construção histórica do esporte, "*(...) dos seus nexos lógicos internos com a realidade social, do reflexo disso na consciência enquanto expressão da realidade concreta e da realidade criada*" (Soares, Taffarel e Escobar, 1992:219).

Dessa forma, defendo que se coloque para a Educação Física a mediação do conhecimento da cultura corporal, expresso no esporte, mas também nas brincadeiras, nos jogos, acrobacias, na dança, ginástica, nas lutas, orientada principalmente de forma a promover com as alunas e os alunos condições concretas de usufruir e transformar (se assim o desejarem), mas de forma crítica e emancipada, a cultura corporal.

Para tanto, é também importante compreender como está construído o processo de eficácia simbólica da cultura esportiva, na qual socialmente os seres humanos aprendem a valorizar e reproduzir os ritos, procedimentos, comportamentos, atos e atitudes encontrados no rígido padrão do modelo de alto rendimento. O esporte, portanto, em suas inúmeras manifestações, só pode ser compreendido à medida que inserido em sua dinâmica cultural, que é uma dinâmica social, histórica, política, econômica etc.

Esta dinâmica cultural é discutida por Daolio (1998). O autor, ao criticar as tendências da Educação Física pautadas exclusivamente nas ciências biológicas e, portanto, limitadas à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades, mas evidentemente valorizadoras do atual padrão esportivo, aponta que tais perspectivas ignoram a pluralidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento. Nesse sentido, Daolio (1998:19 – grifos meus) afirma que, "*quando se considera, entretanto, a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais, há de se considerar os processos de <u>significação</u>, ou seja, aquilo que dá sentido ao movimento humano é o contexto onde ele se realiza*".

Evidencia-se que, dessa maneira, as formas de significação da cultura corporal são fruto de um processo efetivado em contextos diferentes, mas que, no

caso do esporte, a sua dinâmica cultural fica muito comprometida, pois está intencionalmente restringida e manipulada pelo modelo vendável/consumível do esporte espetacularizado, o que interfere direta e incisivamente nos variados contextos. Este é um ponto-chave para compreender o processo de significação cultural do esporte, em que se identificam vários aspectos que contribuem, orientam e procuram determinar e manipular o fenômeno esportivo ao padrão espetáculo, também encontrados no ambiente escolar, os quais vinculam-se diretamente as tendências da Educação Física apoiadas no paradigma da Aptidão Física e do Esporte de Rendimento.

Portanto, para ressignificar socialmente o esporte, ante uma mediação pedagógica, é preciso – além de alterar as aulas de Educação Física, a relação professor-aluno, as relações de gênero nas aulas, os procedimentos pedagógicos, a formação profissional etc. – apreender e superar os paradigmas da Educação Física que consolidam os significados do esporte de alto rendimento.

3.4. Para Superar as Táticas da Aptidão Física e do Esporte de Alto Rendimento nas Aulas de Educação Física

Considero ao longo deste tópico, diante da Educação Física e do seu papel na apreensão dos conhecimentos da cultura corporal (potencializadores de transformações também na esfera social no lazer), algumas das principais tendências da área que me fizeram e me fazem adentrar de forma intensa e mais consistente na questão do esporte, da sua significação social e da sua

ressignificação nas aulas de Educação Física e, por outro lado, confronto a Educação Física pautada no paradigma da Aptidão Física, consonante com o modelo esportivo hegemônico, que o produz e reproduz na realidade escolar.

Uma primeira aproximação importante é com a abordagem crítico-superadora, orientada por uma perspectiva histórico-crítica, formulada pelo Coletivo de Autores (1992:18), que considera a Educação Física como a "*matéria escolar que trata pedagogicamente temas da cultura corporal, ou seja os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros*". O Coletivo de Autores, destaca com relação ao esporte a necessidade de evidenciar as características e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, de forma a que nas aulas de Educação Física o esporte seja desmitificado e desenvolvido de forma a que os alunos o apreendam e tenham condições de fazê-lo diferentemente do modelo do alto rendimento, que representa uma forma de controle social.

Daolio (1997:91), de uma perspectiva antropológico-social, afirma que a Educação Física é parte da cultura humana, e "*se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes*". Para o autor, esta disciplina escolar deve promover a sistematização do seu conhecimento específico ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, partindo do conhecimento popular trazido pelos alunos. O autor, neste sentido, afirma que a Educação Física deveria

> *partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno adquira um conhecimento organizado, crítico, autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento. (Daolio,1997:91)*

Ao partir da compreensão da Educação Física, referenciada pela cultura corporal, não se tem o movimento humano ou a melhoria da aptidão física como objeto de estudo e aplicação da Educação Física, como pode ser observado em diferentes concepções teóricas da área. A preocupação central, aqui, está na apreensão do conhecimento específico da Educação Física, compreendido como cultura corporal que é produzida historicamente num contexto social.

A concepção de Educação Física pautada na cultura corporal encontra nas reflexões produzidas pelas ciências humanas, principalmente pela antropologia social, os aspectos mais importantes e significativos para a sua formulação. No entanto, lembro que também o conhecimento das ciências biológicas traz elementos importantes para a discussão da cultura corporal que, necessariamente, tem como cenário a realidade social.

A perspectiva da cultura corporal difere muito das concepções de Educação Física que se fundamentam pelos princípios das ciências biológicas e/ou psicológicas. Segundo Bracht (1992;1996), as concepções pautadas nas ciências biológicas têm como referência para as aulas de Educação Física e para os educandos uma preocupação com o crescimento físico, o desenvolvimento fisiológico, o desenvolvimento motor, a melhora da aptidão física, e com o aumento da força, da velocidade, da capacidade cárdio-respiratória, da flexibilidade do educando. Além disso, nas concepções pautadas nas ciências

biológicas e psicológicas a preocupação é também com o desenvolvimento cognitivo e com a manutenção do equilíbrio afetivo, emocional etc.

Em contraponto a estas perspectivas que se colocam de forma funcionalista na sociedade, e apropriando-me dos postulados críticos da Educação Física, trato da compreensão do movimento humano para além da dimensão biológica ou psicológica, pois situo o ser humano e seu movimento de forma social, histórica e cultural, não fragmentada.

Castellani Filho (1993), ao sistematizar uma crítica geral às abordagens que consideram o "*homem*" de forma dual (física e intelectual), afirma que tais perspectivas consideram o movimento humano desprezando sua dimensão humana e que, dessa forma, não vêem tal movimento como uma construção histórico-social, "*(...) não o reconhecendo concretamente, objetivado na realidade social em que se materializa como linguagem corporal repleta de sentido e de significado humanos*" (p.123).

Essa crítica é também apresentada no trabalho de Kunz (1994), em que o autor identifica esta noção de movimento como construída no processo de racionalização pela qual passa a sociedade industrial e, por sua vez, o esporte e também a Educação Física. Nesse contexto, o movimento humano realizado é reduzido a ações regulamentadas e padronizadas e o rendimento configura-se no princípio máximo de todas as ações, estando orientado por grandezas mensuráveis e abstratas e, assim, "*o corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica*" (Kunz, 1994:24).

Tais compreensões, que fragmentam os seres humanos, o corpo e o movimento humano, estão manifestas em algumas teorias/concepções da Educação Física, as quais foram caracterizadas por Bracht (1992), que se pautou no quadro explicativo com relação às teorias da educação desenvolvido por Saviani (1997). O autor identifica na Educação Física a predominância de duas abordagens funcionalistas, que assumem para a área o papel de contribuir com o desenvolvimento social. Uma delas é a perspectiva de Educação Física que defende a melhoria da aptidão física dos indivíduos, com vistas a torná-los mais aptos e úteis para atuar na sociedade; e uma segunda visão é aquela que agrega a melhoria da aptidão física ao desenvolvimento psicológico, denominada bio-psicológica, que vê no papel da Educação Física a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e a manutenção do equilíbrio afetivo ou emocional. Aponta Bracht (1992:180), com relação às abordagens da aptidão física e bio-psicológica, que

> *Nestas duas visões, porém, a análise da relação da Educação Física com o contexto social é funcionalista, na medida que o seu papel é formar física e psiquicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível (dentro da atual estrutura social), o papel a ele atribuído na prática social.*

Conclui o autor, baseando-se nos estudos de Saviani (1997),

> *Desta forma, são visões a-históricas do papel social da Educação Física, como também, circunscrevem-se no âmbito das teorias a-críticas da Educação, por não reconhecerem os condicionantes sociais da Educação, da Educação Física e da atividade pedagógica. (Bracht, 1992:180)*

Ampliando estas reflexões em outro artigo, no qual discute as diferentes concepções do objeto da Educação Física, Valter Bracht (1996) posiciona-se defendendo que o saber específico da Educação Física está na cultura corporal de

movimento. Perspectiva que se contrapõe aos dois enfoques anteriores – bio-psicológico e aptidão física – visto que, estas ainda que discorrendo sobre a educação integral do ser humano, voltam a Educação Física ao desenvolvimento físico-motor ou melhoria da aptidão física, ao desenvolvimento motor e ao desenvolvimento cognitivo. Prossegue Bracht (1996:24), afirmando que

> *As duas definições, construções do objeto da EF, tratadas até aqui [biologia, psicologia do desenvolvimento], permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas.*

Diante deste quadro e identificando que a abordagem de Educação Física da Aptidão Física, observada nas visões acima, representa uma concepção consolidada e metodologicamente organizada – e, segundo o Coletivo de Autores (1992), apresenta destacado interesse no ensino do esporte, irei, em contraponto a ela, pontuar alguns elementos da crítica formulada a esta abordagem. Para tanto, procuro recuperar na literatura da área a identificação das destacadas diferenças entre uma abordagem não-crítica ou reprodutivista, vinculada ao ensino tradicional do esporte, e uma abordagem que se pretende crítica e emancipatória, orientada pelos pressupostos da teoria histórico-crítica da educação e referenciada pela cultura corporal.

Segundo afirma Castellani Filho (1993,1998), dentre outros autores, é nesse antigo referencial – uma Educação Física vinculada ao eixo paradigmático da aptidão física e que assume a perspectiva reprodutivista e funcionalista – que se apóia a visão hegemônica da Educação Física brasileira, embora, na atualidade, incorpore papéis diferenciados,

> *(...) vinculando-a [EF] a caracteres inerentes à – que entende ser sua – função higiência e eugênica, acoplado à idéia do rendimento físico/esportivo, malgrado as mudanças havidas na organização social do trabalho na sociedade, (...) levou a secundarização da busca do corpo produtivo e ao deslocamento do foco das atenções sobre o corpo, do momento de produção para o de consumo, matizando, desta maneira os corpos mercador/mercadoria e consumidor. (Castellani Filho, 1998:42)*

Isto é, compreender a Educação Física pautada no paradigma da aptidão física, é hoje localizá-la não como aquela exclusivamente voltada ao desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos, mas também como aquela que se apropria da manifestação esportiva, como produto mercadológico, bem como, hoje, relaciona a atividade física e o esporte ao "produto" saúde[67]. Uma Educação Física hegemonicamente orientada para a formação do corpo/ser humano mais adequado e adaptado ao contexto social capitalista.

Um ponto austero desta realidade, ao menos para aqueles que pretendem superar tal concepção de mundo, está no fato dessa ser a orientação da maioria dos cursos de formação profissional. Conseqüentemente, o conhecimento que orienta esses cursos é aquele que se localiza nos fundamentos das ciências biológicas e identifica na melhoria da aptidão física o saber necessário para a intervenção pedagógica (Castellani Filho, 1998).

Este fato ocorre desde os anos 1960/1970, quando da reformulação das políticas públicas para a Educação Física escolar que, inspiradas, segundo

[67] No trabalho de Yara Maria de Carvalho (1993) são apresentados os fatores sociais, históricos e políticos que construíram, nas palavras da autora, "o mito atividade física/saúde", o qual, à época, estava fortemente vinculado à formação de corpos higiênicos. Na atualidade, esta relação entre atividade física (esporte) e saúde, ainda que por motivos diferenciados, é observada no discurso que procura vincular a realização de atividade física (e a Educação Física na perspectiva da aptidão física) com a melhoria e manutenção da saúde. Lembre-se do lema de uma das campanhas governamentais para a promoção da saúde: "Esporte é Saúde. Pratique!". Ou seria esta campanha para a promoção do esporte? Tal campanha, em todo caso, atinge a ambos: esporte e saúde. Ainda assim, o elemento que permanece na relação vigente esporte/saúde é o caráter funcionalista e reprodutivista, vinculado ao caráter mercadológico observado na sociedade brasileira, tanto no esporte, quanto na saúde.

Rigo (1999), no ideal da tecnocracia e do cientificismo, instituíram como objetivos oficiais para a Educação Física, a partir da 5ª série, a iniciação esportiva e a aptidão física. É também nessa mesma época que se tem, segundo estudos de Castellani Filho (1983), a obrigatoriedade da Educação Física para o Ensino Superior. Trata-se do período da Ditadura Militar Brasileira, da cassação dos direitos democráticos dos cidadãos, bem como dos direitos de organização dos estudantes, quando "*nesse cenário, coube à Educação Física a função de, em entrando no Ensino Superior, colaborar, através de seu caráter lúdico-desportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação do movimento estudantil*" (Castellani Filho,1983:99). Evidencia-se, mais uma vez, o pretenso caráter alienador e funcionalista atribuído legalmente à Educação Física e que, em muitos casos, foi assumido por ela[68].

Assim, a perspectiva da Aptidão Física pode ser entendida como aquela que, segundo o Coletivo de Autores (1992:36), "*procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma*" e que

> *apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: capitalista. (Coletivo de Autores, 1992:36)*

Trata-se, portanto, de uma proposição que se vincula, segundo o próprio Coletivo de Autores (1992), à filosofia liberal e trabalha no sentido da

[68] Acredito que outros estudos precisam abordar esta discussão pois, para além da questão legal, coloca-se a possibilidade da Educação Física e do Esporte terem sido usados, uma vez que eram permitidos e incentivados, para a manutenção da organização das forças resistentes durante este período. Fica aqui o registro de um tema a ser aprofundado, que me foi suscitado com a entrevista do Deputado Federal Aldo Rebelo (PcdoB) à Revista Caros Amigos de agosto de 2001.

socialização (inculcação) de tais valores, ou seja, não há ingenuidade dos seus articuladores. Portanto, também não se pode situá-la de forma ingênua como apoiada exclusivamente nos fundamentos biológicos, pois está fundamentada em preceitos filosóficos, políticos, econômicos, que têm como referência a manutenção e expansão da sociedade capitalista. Ou seja, estava e está em jogo muito mais do que a simples presença do esporte nas aulas de Educação Física! Para ampliar essa discussão, irei me apropriar principalmente do estudo de Rigo (1995), que traz mais subsídios sobre tal questão e retoma alguns aspectos presentes já na origem de tal concepção.

Rigo (1995) identifica que é exatamente por via da concepção de Educação Física pautada na aptidão física/iniciação esportiva que se deu a efetivação da socialização dos pressupostos do liberalismo nas aulas de Educação Física. Tal situação pode ser observada no Decreto Lei número 69.450 de 01/11/1971[69], que aponta explicitamente para a Educação Física voltada para o binômio aptidão física/iniciação esportiva. Período (1969-1979) estudado por Betti (1991), no qual se consolida também a efetivação do binômio Educação Física/Esporte, em que o discurso pedagógico apoia-se no valor educativo do esporte[70].

---

[69] O Decreto Lei 69.450, de 01/11/1971, no seu artigo terceiro, destaca: "a Educação Física desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracteriza-se por: I. no ensino primário, por atividade física de caráter recreativo, de preferência, as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, do senso moral e cívico, além de outras, que concorram para completar a formação integral da personalidade; II. No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento integrado, de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas, dos indivíduos possibilitando-lhes, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, de hábitos sadios; III. No ensino superior (...). 1. A aptidão física constitui-se a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, no nível dos estabelecimentos de ensino. 2. A partir da quinta série de escolarização deverá ser incluída, na programação de atividades, a iniciação esportiva". (Grifos meus)

[70] Um dos períodos estudados por Betti (1991) é o período de 1969 a 1979, período que se vincula diretamente ao binômio Educação Física/Esporte. Segundo o autor, no período subsequente, de 1980 a 1986,

No entanto, o mais interessante é compreender tal intento legal diante do contexto das políticas educacionais dos anos 1960/1970 - regime ditatorial militar, acordos MEC-USAID – que tinham como referência educacional a implementação da *Pedagogia Tecnicista* no Brasil (Rigo, 1995). Justamente, é a concepção de Educação Física pautada na Aptidão Física que compõe o grupo das Pedagogias Tecnicistas que, por sua vez, localizam-se, diante dos elementos apresentados por Saviani (1997), no grupo das Teorias Não-críticas da Educação.

A Pedagogia Tecnicista, segundo Saviani (1997), localiza no indivíduo a questão da marginalidade, tido como incompetente, aquele que não tem o conhecimento, sendo portanto um indivíduo ineficiente e improdutivo. Neste caso, a importância fundamental da Educação estava justamente na superação da marginalidade através da formação de "*indivíduos eficientes, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade*" (Saviani, 1997:25). Um dos objetivos legais da Pedagogia Tecnicista, especialmente da corrente denominada de Teoria do Capital Humano, foi a preparação para o trabalho mas, segundo os estudos de Frigotto[71] (apud Rigo, 1995), isso não passava, neste caso, de uma farsa pois, com tal indicação de qualificação para o trabalho, escondiam-se outros interesses,

---

o objetivo da Educação Física pode ser considerado como aquele da transformação social, embora não haja um método, como o "método" esportivo do período anterior, mas o objetivo agora não é mais a aptidão física/iniciação esportiva e está voltado – ao menos é o que indica a literatura – à formação do pensamento crítico, da criatividade e da conscientização. Só que o que predomina, conforme também identifica o autor, é a presença do fenômeno esportivo nas aulas de Educação Física, que conta ainda com o apoio da política nacional para o desporto que, segundo Betti (1991), tem também no viés do Desporto Educacional, uma das suas perspectivas - ser um meio de descoberta e desenvolvimento de futuros participantes do Esporte-perfomance, o que manteria resquícios do modelo piramidal. Por estes e outros aspectos observados é que identifico ainda hoje a Educação Física profundamente ligada ao esporte, o que é mais grave com a destacada presença de um único modelo de esporte – do Alto Rendimento, contando nos dias atuais também com o Projeto Esporte na Escola do Governo Federal, através do Ministério do Esporte e Turismo.

[71] Gaudêncio Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

> *(...) objetivos não revelados, entre eles, a disseminação de valores liberais importantes para aquele momento, tais como: o individualismo, a crença no mérito individual, como meio para ascensão social, com isto, desconsiderando as diferenças sociais de classe. (Rigo, 1995:86)*

Rigo (1995), no artigo que sintetiza a discussão apresentada em sua dissertação de mestrado "A Pseudoconcreticidade da Esportivização da Educação Física escolar ou... A Educação Física fora de forma", traz alguns aspectos mais polêmicos para a discussão. Ele aponta que, neste processo de esportivização da Educação Física orientada pelo modelo do Esporte de Alto Rendimento (EAR), ou melhor, pela "pseudoconcreticidade da esportivização escolar" – que foi perspectivada, ao menos legalmente, via políticas públicas educacionais das décadas de 1960 e 1970 – são notórias as contradições observadas entre a realidade escolar e os objetivos explícitos da iniciação esportiva e a promoção da aptidão física. Segundo Rigo (1995), têm destaque as seguintes contradições:

1. Diferenças exorbitantes existentes entre a realidade escolar e os clubes/instituições que promoviam/em o Esporte de Alto Rendimento – EAR, diante dos aspectos infra-estruturais (espaço físico, materiais etc.), do tempo para as aulas (reduzido na escola, em relação ao clube).
2. Diferenças entre os recursos humanos, que na escola têm apenas o professor de Educação Física, enquanto nos clubes coabitam técnicos, preparadores físicos, médicos, psicólogos, nutricionistas, massagistas, envolvidos com o treinamento dos atletas.

3. O fácil acesso no EAR à ciência e à tecnologia, e aos bens materiais produzidos, melhorando os treinamentos, enquanto na escola têm-se "varas de bambu".

Tais aspectos indicam um descompasso entre os objetivos oficiais explicitados em lei e a sua concretização, sendo que

> *A aptidão física e a iniciação esportiva, ao constituírem-se em parâmetros para a prática pedagógica, parecem mesmo, terem se limitado a um mero simulacro, uma mera imitação. Assim, o que realmente a Educação Física Esportivizada conseguiu concretizar, foi a introjeção dos códigos, valores e ideário do Esporte de Rendimento nas suas práticas escolares. (Rigo, 1995:89)*

É exatamente neste período, no qual oficialmente vincula-se a Educação Física ao desenvolvimento da aptidão física/esporte, que se observa a consolidação da construção dos valores liberais na sociedade brasileira, os quais encontram no esporte um excelente meio propagador para os seus objetivos. Nesse período, afirma Assis de Oliveira (1999:29),

> *o esporte faz da Educação Física partícipe, na sua especificidade, do modelo de sociedade assentado na produtividade, na eficácia, na eficiência e, sobretudo no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, na formação do corpo dócil e disciplinado, apolítico, acrítico e alienado.*

Será que já mudamos muita coisa? Tal situação, vivida há cerca de 30 anos, sobrevive ainda hoje, diante da maioria dos cursos de formação superior que assumem, ou melhor, mantêm concepção semelhante, visto que, conforme Castellani Filho (1998:45), é no âmbito das ciências biológicas que os profissionais da Educação Física localizam o saber necessário para a atuação profissional, "*pois é assim que, ainda hoje, especialistas em Educação Física são 'informados' – e formados – sobre o 'rol de conhecimentos' de suas práticas*".

Na realidade escolar, afirma Rigo (1999: 124), a partir desta orientação do EAR "*as aulas de Educação Física que tentam tematizar os esportes tornam-se em sua maioria, sinônimo de práticas corporais fragmentadas, discriminatórias, chatas, pouco lúdicas e distantes da cultura das crianças*". O que ocorre é uma Educação Física elitista e discriminatória, uma vez que, diante de tal paradigma, as aulas com inspiração no EAR são para poucos e a maioria é excluída e se exclui (Rigo,1995).

Enquanto isso, eventos como aquele realizado na escola em que lecionei, a Olimpíada Cultural e Esportiva - 2000, reforçam ainda mais tal lógica. Em uma das discussões, durante o planejamento, sobre as formas e os significados da premiação da Olimpíada Escolar e Esportiva[72], tive a oportunidade de ouvir de um dos dirigentes da escola, o seguinte:

> *Eles têm de aprender, eles têm de aprender que vão ter que se esforçar para chegar no ouro, na prata e eventualmente no bronze. Não chegaram, que pena! Vamos nos esforçar no próximo ano. E acho mais, que a equipe vencedora deve ser premiada no final com um troféu.*

Está aqui colocado o exemplo de um dos elementos da filosofia liberal, que apregoa que por mérito próprio e esforço pessoal se alcança o objetivo almejado. Afirma Betti (1993) ser este um princípio da ideologia liberal, presente no século XIX, que destacava a noção da competição pela vitória entre os indivíduos em igualdade de condições – situação desde então encontrada no esporte.

---

[72] Tal tema está aprofundado no artigo "Olimpíada Cultural e Esportiva: do projeto político-pedagógico da escola à constituição de políticas públicas", que apresentei no "XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte", Caxambu - 2001, a ser publicado nos Anais.

Todavia, a escola e a Educação Física não podem ser compreendidas apenas perante sua função político-ideológica pois, como afirma Rigo (1995), também mantêm relações econômicas significativas para a manutenção e reprodução do capitalismo. Relações essas fulgentes no esporte que é, segundo Kunz (1994), valorizado em todo o mundo, ao menos no sentido econômico – a propósito, esse é o seu aspecto maior de interesse e motivação na atualidade. Mesmo a Educação Física não colocando todos os alunos e as alunas da escola para fazerem aula, ela promove a formação de trabalhadores e consumidores melhor adaptados à sociedade. Em todos caso, a Educação Física compatibilizou os preceitos do liberalismo com a esportivização das aulas.

Portanto, a esportivização da Educação Física deve ser entendida não como todos os alunos e as alunas da escola praticando esporte, mas como a presença constante do fenômeno esportivo, amparado pelos preceitos e valores do Esporte de Alto Rendimento (EAR) no contexto escolar.

Na escola em que lecionei, a presença do esporte trazia algumas das principais características do modelo de alto rendimento – competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização, cientifização do treinamento e espetacularização que, segundo Bracht (1992,1997), acaba por promover: o respeito incondicional e irrefletido às regras, ensina a vencer através do esforço pessoal, traz em seu bojo a aprendizagem da convivência com vitórias e derrotas, ensina a competir, desenvolve o respeito pela autoridade (do professor ou do árbitro), dentre outros. Elementos que em nada contribuem para o fim da desigualdade social e remetem à predominância da aceitação de situações de exclusão, de selecionamento, de discriminação, de hierarquização, de

conformismo etc. Aspectos estes que contribuem para um tipo de socialização, que "*pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes, como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade*". (Bracht,1992:181)

Em um sentido mais amplo, afirma Pérez Gomes (1998), que as alunas e os alunos, diante dos mecanismos de socialização que compõem o ambiente escolar, assimilam os conteúdos explícitos do currículo – e o esporte é um deles – mas o que se efetiva é a interiorização das mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, os quais "*vão configurando um corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências do 'status quo', a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente*" (Pérez Gomes,1998:17). No caso da Educação Física, assevero, isso também ocorre com alunas e alunos que não participam das atividades propostas ou diretamente das aulas.

É diante disso que

> *precisamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização, através do esporte, estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos que se estendem para além da situação imediata do esporte. (Bracht,1992:183)*

O que exige compreender também que

> *muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: a orientação para o rendimento e a competição, a cientifização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo (...). (Bracht,1997:97)*

Desse modo, constrói-se hegemonicamente o sentido cultural que os seres humanos dão ao esporte, um sentido histórico, social, contextual e que sofre

categórica determinação da lógica da sociedade capitalista e, conseqüentemente, do modelo do esporte de alto rendimento, não obstante, do modelo idealizado pelos meios de comunicação como aquele a ser atingido, praticado ou no mínimo consumido, o qual raras vezes é questionado e, sobremaneira, reproduzido como verdade absoluta em parte das escolas nas aulas de Educação Física[73].

Cabe destacar o fato da Educação Física hegemônica – alicerçada no paradigma da aptidão física/esporte – não mais assumir os destacados papéis sociais de outros momentos em que estava detidamente voltada à formação do corpo (homem/ser humano) apolítico-acrítico-alienado e se volta à formação do homem produtivo (Castellani Filho,1993). Pode-se dizer, um homem predominantemente produtivo, mas que deve permancer apolítico-acrítico-alienado[74] na lógica capitalista. Diante disso, a Educação Física incorpora o papel de formação do homem consumidor, mercador e mercadoria, que de forma articulada à constituição do corpo capitalista produtivo encontra no próprio homem a mais nova e rentável mercadoria (Castellani Filho,1993).

É pela influência da instituição esportiva que, fundamentalmente, a Educação Física é instrumentalizada para a socialização de valores e preceitos do

---

[73] Ressalto que as escolas diurnas geralmente contam com a disciplina de Educação Física em sua grade curricular; entretanto, as aulas desta disciplina, muitas vezes, ficam restritas à entrega das bolas pelo professor ou a aulas pautadas nas concepções funcionalistas e reprodutivistas da Educação Física. Situação semelhante que encontrei na escola que foi o palco deste estudo, em que se observava o esporte, seus valores e princípios, quase intocáveis. Não pretendo aqui localizar um culpado ou uma vítima, mas se faz necessário compreender o processo de desresponsabilização e o aviltamento do Estado com as políticas públicas educacionais. Retrata bem esta situação as condições objetivas de trabalho dos professores, os quais, segundo Celi Taffarel (2000:06), estão sem acesso ao conhecimento científico, com excessivas cargas horárias em sala, privados de políticas de incentivo à capacitação docente, sem financiamento, sem grande capacidade organizativa desenvolvida etc.

[74] É a formação do ser humano que deve ser "crítico" apenas no sentido restrito do termo pois é este um comportamento exigido na sociedade globalizada, como apregoam as propaladas "novas competências para o século XXI". Aliás, ele deve mesmo é ser criativo para, trabalhando em grupo, resolver os problemas da "sua" empresa no "seu" trabalho alienado. A Educação Física neste sentido, talvez esteja apenas formando um consumidor mais exigente, que exija um produto esportivo de melhor qualidade. Fica a dúvida, outros sentidos são apresentados por Lino Castellani Filho (1993), na seqüência do texto.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

esporte de alto rendimento e do capitalismo e para a formação de consumidores (Bracht,1997), voltando a Educação Física também à formação do corpo/homem esportivo e competitivo (Assis de Oliveira,1999). Em suma, a Educação Física e o seu elemento maior, o esporte, pautado no modelo de alto rendimento, contribuem para a formação de seres humanos mercadores, mercadorias, consumidores, seres esportivos e competitivos, isto é, produtivos ao sistema capitalista.

É garantido nesse projeto de Educação Física e de mercadorização da cultura corporal o fenômeno esporte. Um produto altamente vendável/consumível, que exerce grande influência na sociedade e assume, na atualidade, como principal característica diante da sua associação aos meios de comunicação, a forma de um grande espetáculo modelado a ser consumido pelos passivos espectadores (Betti,1993).

A cultura corporal em nossa sociedade é constantemente remodelada, diante de um processo de esportivizacão e espetacularização, que a torna uma mercadoria de consumo passivo vendida pelos meios de comunicação e ofertada às pessoas que não têm ou tiveram acesso a uma reflexão crítica da sua própria cultura. O que significa também a perpetuação de certo duplo aspecto educativo do lazer, só que agora exatamente ao contrário do que defende Marcellino (1995), pois a lógica aqui é a oferta de um lazer mercadoria a ser facilmente consumido, ofertado a um indivíduo dotado de uma atitude conformista e acrítica, tanto na contemplação, quanto na atuação do produto lazer ofertado. Portanto, um lazer *passivador*[75] para um indivíduo *passivizado* e, por sua vez, esmagado pela força

[75] Passivar é um verbo que refere-se a tornar passivo, que por sua vez quer dizer inerte, que não atua, indiferente, apático – faço uma alusão à idéia da ação que leva e promove a passividade dos seres humanos.

da determinação social que perpetua e forma novas gerações deste consumidor padrão, que é alienado e aliena-se diante do tratamento predominante dado pelos veículos de comunicação ao fenômeno esportivo mercadorizado e ao consumidor esportivizado. Mais, trata-se ainda da mercadorização[76] de tudo o que se relaciona aos seres humanos, ou pior, a mercadorização do próprio ser humano[77].

A questão central que se coloca para compreender a instituição esportiva é, segundo Bracht (1997:107), justamente o processo de mercadorização do esporte, que envolve duas dimensões: "*a) a mercadorização do espetáculo esportivo e seus sub-produtos; b) a mercadorização dos serviços ligados à prática esportiva*". Assim, prossegue o autor, "*o esporte de alto rendimento ou espetáculo vai organizar-se a partir dos princípios econômicos vigentes na economia de mercado (...) no plano da transformação da cultura em mercadoria*" (idem).

Concomitante à preeminente mercadorização e esportivização, é reafirmada a formação do *ser* (humano) *esportista,* o que evidentemente também se dá na escola. Segundo Freitas Jr. (1992), na atualidade, as referências ao termo esporte e seus derivados assumem inúmeras significações, que podem ser observadas em convites, cartões, em lances de moda como: traje esporte, carro esporte, estilo esportivo, moda esportiva; além destas características, observo as referências esporte, esportivo e esportista associadas também à pessoa que joga, que é atleta, que torce, que "leva as coisas na esportiva", que tem um modo de

[76] Produções significativas a esse respeito podem ser encontradas na obra de João Paulo Medina *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*, Campinas: Papirus, 1987 e em Wanderlei Codo e Wilson Senne *O que é corpolatria?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

[77] Trata-se da mercadorização dos sentimentos humanos, seus desejos/necessidades, medos, anseios, crenças etc.

viver despojado e tantas outras mais, construídas diante desta mesma situação de mercadorização do esporte, de esportivização dos seres humanos e de mercadorização humana. Uma "*esportividade*" que, segundo Bracht (1997) representa um valor ou norma de comportamento socialmente válido, esperado e de certa forma exigido.

Perante essa realidade, e para essa realidade, a Educação Física (aptidão física) promove a iniciação ao esporte que, conforme o Coletivo de Autores (1992), é sistematizada de maneira fragmentada na aprendizagem das técnicas e das táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, aproximando as aulas a métodos de treinamento adotados por equipes esportivas. Ou seja, tal perspectiva acaba ensinando o *saber fazer* de algumas modalidades do esporte nas aulas de Educação Física, ainda assim, muito provavelmente, não a todos os/as alunos/as da turma. Mas, conhecer o esporte, pelo que está sendo discutido, tanto para uma perspectiva crítica, quanto para uma perspectiva funcionalista, não é apenas saber executar alguns gestos técnicos e sistemas táticos de uma modalidade, embora para uma perspectiva funcionalista/reprodutivista isto baste para que ela efetive os seus objetivos mais profundos.

Diante do último caso, é garantida a presença do esporte nas aulas de Educação Física, ou por isso seria garantida a presença da Educação Física na escola... Bem, em ambos os casos, está o "vigor" do esporte hegemônico. Os intentos da concepção da aptidão física e do esporte referenciado pelo modelo do alto rendimento nas aulas de Educação Física, apregoam às/aos alunas/os que, participar das atividades, lhes aumentará o seu rendimento e sua capacidade

física, até mesmo *aumentará* a sua saúde, propiciando também que os mais hábeis, ágeis e fortes participem, destaquem-se e, quem sabe, tornem-se atletas; e, principalmente, procura garantir que todos, independentemente de fazerem esporte na aula, sejam socializados nos valores do Esporte de Alto Rendimento, da esportividade, do liberalismo, da sociedade capitalista industrial.

Outro aspecto a ser observado está na relação da iniciação esportiva na escola com um posterior aprofundamento esportivo, ou mesmo, treinamento bem mais rigoroso adiante. Tal fato encontra no interior da escola, na atualidade, um espaço formal para sua propagação, em que proliferam equipes de treinamento mantidas pelo poder público, ou mesmo particular, fora do horário de aula, em que se objetiva a participação das/os alunas/os e da escola em competições[78] e também a descoberta de promissores talentos.

No estudo de Moraes (1999), tal realidade mostra-se de forma ainda mais grave. O autor destaca em sua pesquisa o que ocorre com o esporte e com as aulas de Educação Física, afirmando que, em algumas das escolas investigadas, "*observando e conversando com professores, as representações que se evidenciam estão no campo da mercantilização da cultura esportiva desenvolvida na escola, ou seja, o esporte nas aulas normais significa uma amostra grátis do que poderá ser ensinado no horário extra-aula*" e, prossegue o autor, "*em algumas escolas é um projeto pago e em outras dá status de 'treinador eficiente' ao professor que se livra da sala de aula*" (Moraes,1999:144). Mais uma

[78] Muitas escolas privadas, do Ensino Fundamental, Médio e, principalmente, Superior oferecem bolsas de estudo e outras *vantagens* para que atletas mudem de escola e passem a representá-la nas competições oficiais. Tal prática está vinculada diretamente à publicidade conquistada pela vitoriosa escola.

vez, está a Educação Física a serviço do *excelente negócio* do mercado esportivo, formando o alienado e acrítico consumidor esportista e o alienado e acrítico atleta!

Um aspecto que também está em sintonia com a concepção de Educação Física pautada no paradigma da aptidão física ou, melhor seria, da esportivização da Educação Física, está na realização – aliás, reabilitação – dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs), que atrai estudantes de todo o Brasil, envolvendo os sistemas escolares dos municípios em competições esportivas com edições locais, depois estaduais e chegando à versão da grande final nacional, sendo que, as equipes campeãs brasileiras de 2001 participaram ainda de uma competição na Argentina, o que expressa bem a quais interesses voltam-se as políticas para o Desporto Educacional Brasileiro[79]. O evento JEBs, reúne as equipes escolares que se destacam ou, falando de forma mais objetiva, reúne os times que vão eliminando as outras equipes *mais fracas*. É o encontro da *elite* esportiva escolar brasileira em grandes competições. Em situações como esta, a Educação Física volta-se para o esporte diante dos pressupostos do Esporte de Alto Rendimento - EAR (Rigo,1995; Assis de Oliveira,1999). Ou seja, observa-se a constituição de políticas públicas para o Desporto Nacional que direcionam as aulas de Educação Física a uma única manifestação da cultura corporal e apoiada em um único referencial (EAR). Nestes JEBs, provavelmente, encontram-se as/os

[79] Outros aspectos das Políticas Públicas para o Desporto Nacional e, mais especificamente para o Desporto Educacional, podem ser encontrados nos artigos de Lino Castellani F° e Celi Taffarel apresentados na "1ª Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados", respectivamente "Concepção e desafios para o século XXI: notas para uma agenda do esporte brasileiro" e "Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas". Dentre outros elementos, estes trabalhos apontam que a orientação das políticas públicas para o Desporto Nacional, que diferencia o esporte em Desporto Educacional, Desporto Participação e Desporto Rendimento, guiam-se pelo último. Ou seja, o aspecto que predomina nesta orientação das políticas públicas para o esporte brasileiro é a adoção do modelo piramidal, modelo altamente excludente, hierárquico e seletivo, voltado ao atendimento do mercado esportivo (cf. Betti, 1991; Bracht, 1997).

alunas/os que têm nas aulas de Educação Física mais um momento para o seu treinamento, situação esta ainda a ser investigada.

Nesse mesmo sentido hegemônico das políticas públicas e das competições escolares, foi realizado um evento na escola em que desenvolvi este estudo. Tratou-se da Olimpíada Cultural e Esportiva – 2000 (OCE-2000), que já na sua organização acabou produzindo uma série de conflitos e de disputas políticas no interior da escola. Assim, com a importância tomada por tal evento no cotidiano das aulas de Educação Física, pelas muitas observações que pude fazer ao longo do processo de organização e realização da OCE-2000 com relação à direção, ao corpo docente e ao corpo discente da escola, e pelas mudanças oriundas desse processo nas nossas aulas de Educação Física, vou me deter um pouco mais neste tema.

A realização da OCE-2000, ocorrida na última semana de outubro do referido ano, não se orientou por uma tradição escolar ou foi tratada especificamente no projeto político-pedagógico da escola, pois este ainda estava sendo pensado. O planejamento e a realização da OCE-2000 deu-se, como pude verificar, exclusivamente para aproveitar o ano de Olimpíadas, que desperta o interesse das alunas e dos alunos e, assim, *dar uma animada na escola*. O objetivo deste evento escolar, explicitado pela coordenação pedagógica e direção da escola, pode ser sintetizado da seguinte forma: realizar um evento bem animado para agitar toda a escola. Uma das coordenadoras pedagógicas, durante as reuniões de planejamento da OCE-2000, assim dizia: "*Vamos agitar isso aqui!*".

Até mesmo o corpo docente aproveitou-se do interesse despertado nas/os alunas/os da escola com a idéia de realizar a OCE-2000. Dessa forma, os

professores, ao assumirem o compromisso em realizar a OCE-2000, apropriaram-se também do interesse de alunas e alunos, tornando a realização do evento um instrumento para manter sob controle a sala de aula. Ou seja, o fato de alguns professores, ao identificar bagunça, algazarra e, principalmente, desordem – segundo os seus parâmetros – barganhar com alunas/os a manutenção da "ordem normal" da sala de aula pela participação em uma atividade animada, remete à concepção ambientalista (ou comportamentalista) de educação, que pune comportamentos indesejáveis e valoriza e premia os desejáveis (com a Olimpíada, por exemplo), dispensando a discussão coletiva do problema do excesso de barulho e bagunça, da não participação nas aulas, do desinteresse etc.

Diante do fato acima, já se pode imaginar o tipo de envolvimento solicitado às/aos alunas/os por ocasião da OCE-2000 - meros receptores, considerados exclusivamente como jogadores e torcedores, que em momento algum tiveram ouvidas as suas opiniões pelos criadores do evento – docentes, coordenação pedagógica e direção –, que algumas vezes tentaram se manifestar, mas foram coibidos. Mais uma vez, tem destaque a adoção da concepção ambientalista de educação pelos professores e coordenação (provavelmente eles não tivessem consciência disso), que não se orienta pela promoção de espaços para a criação ou para participação das/os alunas/os, centrando-se na diretividade do professor, na decisão dos superiores (Davis e Oliveira,1990). Eis aqui indícios da orientação do projeto político-pedagógico da escola que, embora não redigido, abarcou a realização da OCE.

Voltando à exclamação da coordenadora pedagógica – "Vamos agitar isso aqui!" – e do objetivo de realizar um evento bem animado para agitar toda a

escola, emergem várias perguntas: Por que deve a escola ser animada? A desanimação é de quem: estudantes, professores, funcionários, direção e/ou mães e pais? Um evento esporádico, que não conta com a participação das alunas e dos alunos na sua elaboração, resolve a falta de animação? A animação deve ser permanente ou transitória? Qual projeto político-pedagógico compreende a realização desta OCE? O que tem a ver as "Olimpíada" com a escola e com a Olimpíada Escolar? Qual o significado deste tipo de evento? Questionamentos que procurei trabalhar em duas reuniões de Horas de Trabalho de Planejamento Coletivo (HTPC) e também discutir junto à coordenação pedagógica da escola e, a partir dos quais consolidou-se a disputa político-pedagógica entre a professora titular de Educação Física e a professora-convidada da escola (eu).

Ao final, identifiquei um grande empenho da maioria dos professores, coordenação, direção e funcionários em realizar a OCE-2000. Mas, o que ficou sobressalente, foi a dificuldade em responder tais questões mediante a ausência de critérios pedagógicos, políticos e acadêmicos para justificar a realização da OCE-2000. As perguntas acima não estão aqui formalmente expressas, mas há vários elementos para refletir sobre estes e demais questionamentos e debater sobre a realização de um evento deste tipo. Foi um evento animado, repleto de problemas e contradições, que envolveu a maioria dos professores, alunos e funcionários, mas diante de uma limitada reflexão.

A Olimpíada Cultural e Esportiva contou com diversas atividades divididas entre abertura, competições, exposições e encerramento do evento, abaixo destacadas:

- Na abertura, os pontos principais foram o desfile das turmas de 5ª a 8ª série da escola representando, cada uma, um Estado Brasileiro; apresentação de um jogral, de uma peça de teatro e de danças folclóricas – destaco que dentre elas foi dançado o *country* norte-americano.
- As competições foram de futsal masculino, futsal feminino e vôlei misto por turma; salto em distância e arremesso de peso, misto por turma; tênis de mesa individual; xadrez e jogo de dama individual; jogos de matemática, individual.
- Exposições de trabalhos: Geografia – maquetes sobre lixo e poluição; Inglês - colagem de temas relativos ao esporte; Educação Artística – bandeiras dos Estados, feitas por alguns alunos de cada sala.
- O encerramento contou com o desfile das equipes, a execução do Hino Nacional e entrega das medalhas de "ouro, prata e bronze" para os respectivos 1º, 2º e 3º lugares nas competições.

Perante o interesse maior desse estudo, quero enfatizar as competições esportivas, especialmente as organizadas pelos professores de Educação Física da escola – vôlei misto, futsal feminino e masculino[80] – e a atividade que ficou sob minha responsabilidade – "provas" de atletismo, com o arremesso de peso e o salto em distância.

[80] Nas aulas de Educação Física das 5ªs e 6ªs séries da escola, o conteúdo até outubro foi futebol para os meninos e vôlei para as meninas, mas na Olimpíada as meninas jogaram futebol e os meninos vôlei.

Logo na definição da estrutura da competição para as modalidades coletivas ocorreram intermináveis discussões e grandes tensões, pois duas propostas, com implicações ligeiramente distintas, foram apresentadas: "mata-mata", defendida pelos professores oficiais de Educação Física da escola e "ponto corrido", defendida por mim e pelo professor de matemática (um entusiasta do esporte). Após longos debates, no qual eu procurava convencê-los da discriminação, da exclusão, do acirramento da rivalidade que tem maior destaque na competição tipo "mata-mata", na qual uma 5ª e uma 6ª série jogariam apenas um jogo, pois já na primeira rodada o derrotado estaria fora da competição (perdeu não joga mais), passou-se a pensar em competição por "ponto corrido", inclusive sem a necessidade de realização da final. Não durou muito tal perspectiva, pois os professores de Educação Física, não convencidos da necessidade de alteração da estrutura da competição e dos significados que assumia este modelo, organizaram a competição em "mata-mata", afixando rapidamente no mural da escola as chaves, dias, horários, turmas para as competições da Olimpíada. Ainda tentei reverter tal quadro, mas não houve disposição da coordenação ou demais professores para alterar algo que já estava pronto e que não aparentava maior importância.

Destaco aqui, diante de tal discussão, a reflexão feita por um dos professores de Educação Física, que ao defender o "mata-mata" para a competição, afirmou o seguinte: "*Eles [os alunos] têm que aprender a perder. Na vida é assim*". O entendimento deste professor remete à antiga discussão apresentada em meados da década de 80 por Bracht que, no artigo "A criança que prática o esporte respeita as regras do jogo... capitalista" (in Bracht,1992), aponta

o papel reprodutor assumido pela Educação Física escolar e pelo esporte, que contribui para a funcionalidade e harmonia da sociedade capitalista. Dessa forma, mais do que uma semana animada, esta OCE-2000 acabou por promover a socialização de crianças e adolescentes na estrutura vigente da sociedade, com a promoção do modelo hegemônico do esporte, que neste caso "*pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes, como condição alegada para a funcionalidade de desenvolvimento da sociedade*" (Bracht, 1992:183).

Mesmo que a estrutura das competições fosse alterada de "mata-mata" para "ponto corrido", o modelo de esporte e os valores veiculados seriam semelhantes, uma vez que não é alterando uma simples tabela que se desconstrói tal referência; essa discussão representou apenas o mote para o debate ante a necessidade de explicitar algumas contradições daquela lógica esportiva.

Assim, evidencia-se a ausência formal de um projeto político-pedagógico da escola e a necessidade de ampliação e aprofundamento das questões feitas anteriormente, pois em ambas as propostas de competição, numa mais, noutra menos, está uma visão de Olimpíada, de esporte e, por que não?, de sociedade, que prega o respeito incondicional e irrefletido às regras, ensina a vencer através do esforço pessoal, reforça comportamentos desejados, traz em seu bojo a aprendizagem da convivência com vitórias e derrotas, ensina a competir, aspectos estes tão bem enunciados por Bracht (1992, 1997).

Vários dos aspectos destacados acima podem ser encontrados nas palavras da diretora da escola, apresentadas anteriormente e também nas palavras da professora de Educação Física que, ao ser questionada por um grupo

de alunas/os da 5ª B sobre quais eram os motivos que impediam a inscrição de 13 meninas no futsal – a regra da OCE-2000 fixava o número máximo de inscritos para as modalidades futsal e vôlei era em 12 alunos e o mínimo em 10 –, respondeu ao grupo e a mim: "*Na competição oficial é assim, vocês (alunas/os) têm que aprender desde já como funciona*". Como já estava tudo definido, sem que ao menos um aluno ou aluna tivessem participado dessas discussões, nossos questionamentos acabaram negligenciados.

O grupo da 5ª B participou da OCE-2000, mas a todo momento questionando aquela estrutura, reclamando e se indignando com os diversos acontecimentos que se sucederam ao longo daqueles dias. Um caso mais marcante aconteceu com as meninas que, mesmo com uma vivência limitada no futebol, inscreveram-se para jogar; só que no horário do seu jogo a equipe adversária, a 5ª A, foi impedida de jogar, porque a equipe tinha apenas cinco jogadoras. Todas as meninas da 5ª A e da 5ª B reclamaram muito com a professora de Educação Física, que não permitiu que jogassem e, então, procuraram a coordenação, pois queriam participar. O argumento usado foi o mais óbvio: como é que havendo um time para jogar, cinco meninas, ele é impedido, perdendo o jogo por ausência? Além disso, as meninas da 5ª B diziam que não era justa aquela situação – ganhar sem jogar, para elas era mais importante jogar e participar da OCE-2000. Podiam até mesmo perder o jogo, mas não admitiam ganhá-lo sem entrar em quadra. Elas jogaram, um jogo difícil. Os meninos da 5ª B ficaram juntos, observando-as, estavam divididos quanto à opção das meninas: para alguns era preferível jogar e talvez perder, para outros o melhor era ganhar,

jogando ou não. Destacaram várias vezes as famosas medalhas de ouro, prata e bronze que sonhavam em receber.

Em contraponto ao modelo adotado pela escola, elaborei uma proposta para as provas de atletismo[81], que deveria contar com as atividades de salto em distância e arremesso de peso. A participação nas atividades propostas envolveu quase 90% das/os alunas/os das 5as e 6as séries (praticamente todas/os que foram para a escola durante a semana da OCE-2000), gerando uma oportunidade de conhecimento de algumas provas do atletismo (independente de sua destreza, força, habilidade, amizade ou inimizade), e que foi divertida e interessante.

O arremesso de peso tinha a pontuação por turma, em que o resultado final era a soma de todas as distâncias alcançadas durante os arremessos. Nessa atividade houve um grande envolvimento dos alunos, que colaboraram "espontaneamente" na organização da atividade durante os dois dias de arremesso, mas o grande destaque foram os alunos, após realizarem o seu arremesso "oficial" que pontuava, continuarem voltando à fila para fazer novos arremessos, enfim para brincar. Arremessos que ocorriam ao mesmo tempo em que rolava solto o futsal e o vôlei.

O salto em distância não contou ponto para a OCE-2000, por simples falta de tempo para que todos pulassem e fossem medidas as distâncias, sendo apenas realizado por grande insistência dos alunos, que fizeram fila e exibiram os mais diversificados, distantes, divertidos e engraçados saltos! Eis aqui uma

[81] Na semana anterior ao início da OCE-2000, eu passei em todas as salas de aula explicando sobre as provas de atletismo que seriam realizadas e como seriam realizadas. Nesse ponto eu devo sofrer uma crítica pois também não houve a participação das alunas e alunos da escola na organização destas provas.

proposta que consolida outros sentidos e significados para o esporte e também para a competição, esta entendida como um doce desafio e não um terrível sabor.

A minha referência para tal construção também estava na expectativa de uma escola animada, ou melhor, da presença da alegria no cotidiano escolar e do resgate do componente cultural lúdico, à luz de um projeto político-pedagógico crítico, diferentemente da experiência que relato neste trabalho. O projeto político-pedagógico em defesa é norteado pela perspectiva de apreensão da realidade social e aponta para um currículo promotor de uma reflexão pedagógica ampliada que, como explicita o Coletivo de Autores (1992:28), tem *"como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória"* e é aqui defendido e orientado sob a recuperação do componente lúdico na prática pedagógica.

Sustentada por um projeto político-pedagógico, especialmente como o acima exposto, a escola terá elementos para optar pela realização, dentre outros eventos, de uma "Olimpíada Cultural", que neste caso representa um dos elementos de processo pedagógico, bem como expressa o produto de tal processo. Enfim, trata-se de um projeto pedagógico orientado pelo conflito e pela alegria, pela movimentação e agitação. É a defesa da presença do lúdico no tratamento do conhecimento e não da instrumentalização do lúdico pela escola (Bruhns,1996). Isto porque também compete a uma escola alegre e dinâmica a recuperação e promoção da ludicidade, bem como a explicitação das razões pelas quais o componente lúdico é desprezado e até mesmo coibido em nossa sociedade. Portanto, às atividades e eventos escolares não compete um papel funcionalista e compensatório como ocorreu com a OCE-2000, em que a alegria e

animação ficaram restritas a uma semana, e ainda foram utilizadas para a manutenção da ordem.

Dessa forma, mediante a reflexão pedagógica, do compromisso com a igualdade social e com a emancipação humana, a opção pela realização de uma Olimpíada Cultural Escolar assume outros sentidos e significados para alunos, professores, direção, funcionários, pais, enfim, para toda a comunidade escolar.

Assim, mais do que em outro momento, no ano das Olimpíadas oficiais, mediante a lógica capitalista a que estão submetidos os Jogos Olímpicos – com a ampla divulgação da disputa e do *ranking* de medalhas, da mitificação de atletas, de uso de *doping*, da evidência do treinamento especializado precoce (trabalho infantil?), de demonstrações de violência, do reforço por parte de setores conservadores da Educação Física em defender que esta disciplina responsabilize-se na escola pela descoberta de talentos esportivos e, como aponta Betti (1991), da ampla difusão do modelo esportivo hegemônico, com seus padrões de funcionamento, regras rígidas e normas de conduta – atribui-se à escola, e não apenas à Educação Física, o compromisso de promover uma reflexão pedagógica ampla e irrestrita da manifestação Olímpica e, por sua vez, de ser apreendedora do fenômeno esporte e da realidade social. Destarte, a concretização de uma Olimpíada ou *Anti-Olimpíada* expressa a síntese de uma reflexão coletiva e a consolidação da escola como um espaço de resistência.

Da realização OCE-2000 na escola, sobraram algumas rebarbas, geradas nas discussões e nos acalorados debates sobre a sua forma de organização, o processo de socialização privilegiado, que acabaram produzindo uma crise e uma disputa política no interior da escola. Vamos dizer que eu tenha

ativado uma disputa que já existia, entre a diretora da escola e a professora de Educação Física. Das divergências anteriores eu não soube, mas naquele momento o que se deu foi a redução das *minhas* aulas de Educação Física para a 5ª B, estas ficando restritas a um encontro semanal.

Fica aqui exposta a necessidade de ampliação da reflexão e das intervenções, tanto em nossa prática pedagógica cotidiana, quanto na produção e intervenção nas políticas públicas para a educação e o esporte brasileiro[82]. Afinal, eventos como a OCE-2000 têm promovido acirradas competições no interior das escolas e entre as escolas. Trata-se, portanto, de refletir sobre as políticas públicas de Educação, nas esferas municipais, estaduais e nacional, e principalmente questionar as políticas públicas do Desporto Nacional, que diferenciam o esporte em *Desporto Educacional, Desporto Participação e Desporto de Alto Rendimento*, mas guiam-se pelo último. Para tanto, é mister compreender a orientação hegemônica das políticas públicas para o esporte brasileiro, pautado pelo modelo piramidal excludente, hierárquico e seletivo, voltado para o atendimento do mercado esportivo, através da descoberta de promissores talentos brasileiros (Betti,1991; Bracht,1997).

Assim, a política nacional do Desporto Brasileiro, orientada para o esporte *perfomance*, tem no Desporto Educacional e no Desporto Participação - financiados com recursos públicos – o fomento do esporte de alto rendimento (Castellani, 2000). Em contraponto, criam-se também outras possibilidades para a

[82] Para tanto, precisamos estar preparados para ocupar espaços como o da "1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto", organizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, realizada em novembro de 2000, que contou com a participação de setores antagônicos da Educação Física/Esporte.

alteração deste quadro, que podem e devem ter nas administrações com projetos de hegemonia popular um espaço para a *inversão das prioridades*.

Dessa forma, refletir sobre a OCE-2000 e demais Jogos Escolares é tratar do esporte educacional, elemento de uma área maior que é a Educação. Trata-se de compreender o Desporto Educacional que, como aponta Taffarel (2000:17), "*não pode ser visto fora do Projeto de escolarização e do projeto político pedagógico da escola*". Assim, a análise desta OCE-2000 remete a um quadro público muito mais complexo, que não se pode perder de vista, que compreende a ressignificação do esporte moderno, a prática pedagógica da Educação Física, o projeto político-pedagógico da escola, a política nacional do Desporto Brasileiro e as políticas públicas educacionais (LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares e as condições concretas de trabalho dos educadores).

Em suma, trata-se de desmascarar os interesses das políticas públicas brasileiras, explicitar as contradições que assumem eventos deste tipo (OCE, JEBs), questionar o modelo hegemônico do esporte, que não contribui para a transformação social, e construir uma imediata *inversão de prioridades* na sociedade brasileira. É orientar-se, para além da recuperação do componente lúdico, pela humanização (crítica) da sociedade, comprometendo-se com os excluídos, não só das aulas de Educação Física, mas com todos "*os sem-...*" trabalho e direitos trabalhistas, moradia digna, lazer, saúde, alimento, educação pública, gratuita e de qualidade, esporte, democracia, alegria, cidadania, qualidade de vida...

Não se trata de ser contra eventos com o esporte que envolvam as comunidades escolares ou não escolares de localidades diferentes em edições

estaduais, ou mesmo regionais e nacionais, mas sim, questionar os objetivos da promoção do esporte e, em especial, daqueles que orientam a maioria destas competições esportivas[83]. O que quero indicar é que, diante da definição de um projeto político-pedagógico crítico e emancipatório, as prioridades das políticas públicas podem e devem ser invertidas e então se articular com os anseios e necessidades da sociedade, o que passa pela democratização de oportunidades e de acesso refletido ao esporte e ao lazer e também da constituição de uma cidadania crítica, com a participação das comunidades na construção das políticas públicas e de uma ressignificação do fenômeno esportivo, o que significa se contrapor ao exclusivismo do modelo piramidal e do esporte rendimento. Afirma Bracht (1997, 82-83),

> *Uma primeira indicação para uma política pública para o setor de cunho democrático é superar finalmente a idéia da pirâmide e sua perspectiva implícita de que o sistema esportivo teria como finalidade produzir atletas campeões, idéia que por incrível que pareça, permanece firme na mente da maioria dos políticos, no senso comum político e é usada e afirmada pelo sistema esportivo nacional e internacional porque esta lhe é fundamental; não para recrutar melhores praticantes, como é o discurso, mas para a socialização do exército de consumidores de seu produto e de seus subprodutos.*

Um outro destaque que faço é que, tanto na escola, nas equipes, quanto em clubes e mesmo nos espaços públicos municipais, existe a oferta de treinamento para crianças e jovens. Mas, o que poderia ser uma oportunidade interessante de ampliação e aprofundamento do conhecimento esportivo e de apropriação da cultura corporal, tem como fim dominante o retorno de uma maioria

[83] Valter Bracht (1997) discute as razões das intervenções do Estado Brasileiro no esporte, as quais estão diretamente articuladas com a política de saúde e lazer (medida preventiva às doenças e "ocupação saudável" das pessoas) e o forte vínculo com os interesses econômicos em torno do esporte, o que se dá mais diretamente com as parcerias entre o poder público e a organização esportiva.

ao sofá da sala, exatamente daqueles que não subiram na pirâmide esportiva (atingindo o objetivo acima alertado por Bracht). No entanto, também ocorre a realização indiscriminada de peneiras para seleção dos jovens mais hábeis e agéis, daqueles que *pseudo-científico-empiricamente* "levam jeito". Quanto a esse último aspecto, discordo da afirmação anterior de Bracht, pois existe também o interesse da "descoberta" de promissores talentos, o que também movimenta um mercado esportivo de primeira, segunda e terceira linhas, levando alguns destes mini-atletas, desde muito cedo, à estrutura do treinamento esportivo, isto é, ao treinamento especializado precoce[84] e, o que é muito grave, à inserção precoce de jovens e crianças no mercado de trabalho. Um tema importante da Educação Física que ainda hoje não recebeu a devida atenção é a questão do treinamento infantil e a sua imediata relação com o tão "combatido" trabalho infantil.

Diante de tais princípios e tendências, especialmente aqueles apontados por Bracht (1997) e Kunz (1991), o esporte *vem sendo* construído e valorizado na e pela escola, o que se dá tanto nas aulas de Educação Física como nos treinamentos fora do horário de aula, preparando as/os alunas/os para o consumo alienado, para as competições escolares e não escolares e também para a "revelação" de atletas. Aqui estão, mais uma vez, evidenciadas as possibilidades de socialização que permeiam esta orientação, em que a relação entre esporte e escola é muito mais ampla do que querem fazer parecer, ou mesmo identificam,

[84] Nos trabalhos de Eleonor Kunz (1994) no capítulo 2, "As dimensões inumanas do esporte de rendimento" e na obra *Aprendizagem e Competição Precoce: o caso do basquetebol* de Roberto Rodrigues Paes (1992), são debatidos os graves problemas da inserção de crianças e adolescentes submetidas a treinamento especializado precoce, que geram ausências constantes no ambiente escolar, limitam as relações sociais e as oportunidades das "mini-máquinas humanas", que levam a problemas físicos conseqüentes de altas cargas de treinamento, que provocam distúrbios emocionais, fruto de altas expectativas e grandes frustações etc.

as tendências reprodutivistas da Educação Física, o que exige um trabalho árduo e permanente daqueles que defendem o esporte, almejam superar as táticas da Educação Física pautadas na aptidão física/esporte de alto rendimento, que querem resgatar a ludicidade no esporte, a valorização da participação de todos, a solidariedade, o seu processo de construção, as mudanças possíveis e passíveis de serem realizadas, a apropriação crítica e reflexiva do esporte no cotidiano das comunidades etc.

Com tantos aspectos do esporte encontrados na realidade brasileira, no cotidiano das aulas de Educação Física, no contexto das políticas públicas, na realidade social, procurei sintetizar os elementos da discussão refutados em muitos destes tantos e tão congruentes significados assumidos historicamente pela Educação Física e pelo esporte e assim recuperar alguns elementos que concretamente contribuíram para que apreendêssemos e ressignificássemos o esporte no cotidiano escolar.

É na apropriação das produções, discussões e reflexões geradas nestes últimos três anos, principalmente no contexto da Educação Física, que têm grande realce os conflitos de interesses encontrados no interior da área, bem como da sociedade, de tal forma que há uma consolidação da minha orientação com relação à Educação Física, a qual reafirmo - compreende que o seu objeto de estudo é a cultura corporal e que também compreende a proposta e a intervenção diante do conteúdo esportivo pautado pela sua ressignificação crítica.

Dessa forma, a Educação Física que defendo é aquela que se identifica com uma perspectiva crítica e promotora da transformação social que, portanto, considera os elementos da cultura corporal como construções humanas e,

segundo Daolio (1997), determinados e determinantes da cultura. Acredito, assim como Daolio (1997:34), que a Educação Física, através do desenvolvimento dos seus conteúdos culturais, deve vislumbrar uma prática "*que leve à transformação da realidade, permitindo ao homem uma evolução em todos os aspectos. Porque o homem, mais do que fruto, é agente da cultura*".

Portanto, o objetivo postulado para a Educação Física escolar é garantir a apreensão da cultura corporal, de forma que as alunas e os alunos, mesmo sem acesso direto a todas as formas possíveis criadas e a serem criadas pelos seres humanos[85], tenham condições de refletir criticamente sobre a sua cultura e igualmente possam questionar e modificar a sua realidade corporal e social, pois reconhecem-na dotada socialmente de valores, sentidos e significados mutáveis! Aliado a isso, também faz-se necessário destacar as contradições e os divergentes significados que as variadas formas de expressão da cultura corporal assumem para diferentes grupos - os quais necessitam ser considerados em qualquer mediação pedagógica[86].

Portanto, discutir a questão da apreensão da cultura corporal é também considerá-la de forma contextual e histórica nas aulas de Educação Física e, para tanto, é preciso considerar as diferenças das bases histórico-sociais, e sua

---

[85] Acredito que não é possível, tão pouco se faz necessário, que a Educação Física aborde todos os elementos da cultura corporal, ou mesmo todas as modalidades existentes do esporte. Segundo Celante (2000), diante dos diferentes elementos da cultura corporal, que assumem formas distintas variando em diversos contextos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais, cabe a cada uma das possíveis manifestações da Educação Física escolar escolher aquilo que lhe é fundamental acerca da cultura corporal.

[86] Uma mesma atividade, por exemplo um pega-pega, quando denominado de "polícia" ou "pega ladrão", seguindo a lógica geral da brincadeira, terá fugitivos e pegadores, dribles e corridas, o que é um tanto óbvio. Bem, mas agora gostaria que me acompanhasse em um passeio imaginário por alguns locais onde pode ser brincado o "polícia" ou "pega ladrão", contextos nos quais os significados podem variar: 1) na "Colônia de Férias dos Funcionários de Presídios e Casas de Detenção do Estado de São Paulo"; 2) na Fundação de Bem Estar do Menor Infrator (FEBEM); 3) na escola; 4) na rua; 5) na Esplanada dos Ministérios no Dia do Grito dos Excluídos. Na verdade, eu não saberia precisar o que poderia acontecer...

representação nos elementos da cultura corporal que encontram na sociedade ainda não igualitária o seu aspecto determinante. Ou seja, não é possível simplesmente saber das diferenças sem compreendê-las a partir das suas bases históricas materiais.

Enfim, para não me prolongar mais, aponto para uma possível síntese diante dos temas enunciados acima, formulando uma definição, ainda que provisória, do que defendo e compreendo para a Educação Física. A Educação Física é a matéria curricular da educação formal que, ao tematizar os seus conteúdos, deve possibilitar a apreensão da cultura corporal. Nas aulas de Educação Física a cultura corporal e o conhecimento das alunas e dos alunos devem ser considerados como elementos socialmente construídos e historicamente acumulados, com sentidos, significados e valores, diante de um contexto sócio-cultural desigual e mutável, portanto, ressignificável. Para tanto, o processo educacional das aulas de Educação Física deve compreender o respeito às diferenças apresentadas entre as alunas e os alunos mas, sem tê-las/os como desiguais e, uma vez que as diferenças representam uma condição básica de expressão dos seres humanos, é preciso reconhecê-las também como expressões de um contexto desigual. Dessa forma, a Educação Física assume a perspectiva da apreensão da realidade concreta, de forma que as alunas e os alunos se sensibilizem com os problemas do mundo e tenham domínio da sua cultura, podendo na mesma, coletivamente, usufruir, participar, produzir e transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma Ressignificação Crítica do Esporte

Mudou que as aulas estão cada vez mais legais! Antes a gente não aprendia as coisas. A professora dava a bola na nossa mão e falava – Vai jogar. Agora tá mais legal! (Cristina, contando o que mudou nas aulas – Avaliação Final)

A única coisa que eu não gostei foi ficar sentando lá [conversar]. (João Paulo – Avaliação Final)

As meninas estão mais calmas. (Bruna – Avaliação Final)

Os meninos também! (Felipe – Avaliação Final)

Os meninos não tão xingando mais. (João Paulo – Avaliação Final)

A gente aprendeu a jogar junto! (Cristina – explicando porque o jogo estava mais calmo – Avaliação Final)

Então, quando a gente errava, todo mundo falava, falava um monte de coisa. Mas quando eles erravam a gente ia falar, já partiam pra ignorância. Eu até deixava quieto, pra não brigar. Ai, a gente foi conseguindo melhorar, conseguindo! Daí agora tá bem melhor do que estava! (Leandro – Avaliação Final, depois ele disse que antes era muito nervoso)

A respeitar os colegas. (William, perguntado sobre o que aprendeu nas aulas)

A ter educação! Na aula de Educação Física a gente aprendeu a ter educação. (...) todo mundo ficava xingando um o outro. O Aguinaldo, quando ele errava no gol, deixava ser gol, todo mundo brigava com ele. Ficava chato com ele. Ai, ninguém ficou mais fazendo isso. (Rafael – Avaliação Final)

As meninas não sabiam jogar futebol, [agora] sabem um pouquinho e a gente não sabe dançar também. É a mesma coisa... elas podem aprender a jogar futebol e a gente pode aprender a fazer ginástica... assim, várias coisas que elas sabem e que a gente não sabe... É legal. (Leandro, fazendo planos para a 6a série)

É que eu aprendi a respeitar, entendeu dona [professora]. Porque a Elisangela, o Paulo, a gente não deixava eles jogarem e eu acho que isso é errado, porque a gente um dia também foi assim e os outros não deixavam a gente jogar também! Então, a gente tem que pensar nisso, como a gente se sentia não jogando. O mesmo caso eles, a gente tem que deixar eles aprenderem. Errando que se aprende, né?! (Vanessa – Avaliação Final)

Acredito ter expressado ao longo do texto aspectos importantes para uma possibilidade de ressignificação crítica do esporte. Muitos autores e autoras, que venho considerando ao longo da discussão, destacam a representação hegemônica do esporte na atualidade e apresentam possíveis contrapontos a tal visão. Entretanto, da formulação teórica crítica à efetivação desta proposta na realidade escolar, foram várias as dificuldades vividas, especialmente quando me deparei com tal cotidiano. Não que seja improvável essa ressignificação, mas, assim como o esporte vem há pelo menos 200 anos consolidando-se em um certo sentido (capitalista), as críticas sintonizadas com a construção da hegemonia popular – ainda que pontuais, especificamente a crítica formulada no interior da Educação Física brasileira – ganham força só a partir da década de 1980, ou seja, são apenas 20 anos de sistematizações teóricas críticas, que carecem, cada dia mais, de intervenções concretas, vividas na realidade da escola, principalmente da escola – ainda pública – brasileira. Então, aqui estão alguns elementos que procuram atender à constituição de tal ressignificação crítica do esporte.

Ressignificar o esporte implica um movimento de compreender os significados que o esporte incorpora e expressa socialmente para, em contraponto, construir uma prática pedagógica que promova a sua apropriação. Afinal, o esporte encontra-se limitado, histórica e socialmente, a uma única forma de expressão, alicerçada nos interesses, sentidos e significados do hegemônico modelo de alto rendimento e da espetacularização. Compreendê-lo assim construído, também indica a possibilidade de dotá-lo socialmente de novos significados, valores e sentidos.

Portanto, neste caminho, delineia-se a construção das possíveis mudanças a serem assumidas pelas alunas e pelos alunos perante a realidade em que o esporte apresenta-se, seja nas aulas de Educação Física, no lazer, no lar, no recreio, no grêmio, na rua, na sala de aula, no trabalho, no cotidiano etc., o que representa objetivar a apreensão crítica, questionadora, emancipada do fenômeno esportivo de forma a ressignificá-lo socialmente. Mas, para tanto, é preciso reconhecer que os interesses, os desejos, os sentimentos e as necessidades são formados em um amplo universo cultural, que está violentamente atrelado à ideologia dominante e, na atualidade, como destaca Kunz (1994), este padrão preponderante se dá por todas as instâncias da vida, em especial através da indústria cultural e dos meios de comunicação, que estão orientados para os interesses ideológicos do mercado consumidor.

Todavia, no trilhar da superação de tal realidade, encontram-se inúmeros interesses antagônicos, muitos aqui discutidos, além de outros somente observáveis e enfrentáveis na realidade concreta do contexto escolar, da realidade social. Desta forma, para a consolidação de uma ressignificação crítica do esporte e o enfrentamento de tal situação há alguns aspectos, discutidos ao longo do texto, que apresentam-se como fundamentais para a superação em curso:

- A construção de um projeto político pedagógico crítico e emancipatório que deve orientar as aulas de Educação Física e, se possível, a escola (Coletivo de Autores:1992).
- O conhecimento apreendido, a responsabilidade e o compromisso do/a professor/a com a mediação humana e pedagógica, brilhantemente proposto por Paulo Freire (1997).

- A sensibilização das alunas e dos alunos para os problemas do mundo.
- A competência técnica específica e necessária àqueles que pretendem trabalhar com o esporte e/ou demais conhecimentos da cultura corporal.
- A apreensão do fenômeno esportivo que se expressa significativamente na realidade social e mutável.

Para tanto, procurando sintetizar as críticas construídas ao longo do texto, apresento um compêndio dos principais pontos discutidos, que manifestam ações, atitudes, valores e sentimentos, os quais são ou poderão ser expressos pelos seres humanos ao apreenderem o esporte e o ressignificarem criticamente. Assim, defendo que ressignificar criticamente o esporte significa:

1. satisfazer-se com a participação de todos em detrimento dos "melhores" e optar conscientemente em participar do esporte pelo interesse do prazer da convivência e da amizade;

2. lutar ao lado daqueles que são segregados, discriminados e excluídos da vivência e de uma experiência significativa do esporte em suas vidas;

3. o sentimento de prazer na vivência esportiva não estar condicionado ao desprazer dos demais;

4. transformar as relações humanas estabelecidas no contexto escolar, bem como na realidade social;

5. apreender e valorizar a participação coletiva em detrimento ao individualismo e egoísmo;

6. resgatar o princípio da amizade e da solidariedade;

7. resistir ao sobrepujar e espontaneamente dispor-se a colaborar;

8. reconquistar a ludicidade e resistir ao racionalismo;

9. organizar-se coletivamente para recuperar e animar os espaços públicos gerando um lazer participativo, crítico e criativo;

10. exercer criticamente a cidadania promovendo a organização coletiva de encontros, festivais e competições esportivas;

11. valorizar a cooperação e a participação coletiva no processo competitivo;

12. vivenciar a coexistência da competição sem a constituição da rivalidade;

13. valorizar o processo competitivo e não exclusivamente o produto ou resultado final da competição (vitória/derrota);

14. coletiva ou individualmente manifestar-se publicamente sobre o tratamento dado ao esporte e aos consumidores pelos produtores do esporte espetáculo e pelos meios de comunicação;

15. resistir conscientemente à mercadorização das práticas corporais, cotidianamente esportivizadas e espetacularizadas, assumindo a produção autônoma, crítica e participativa do esporte;

16. identificar e combater os meios escusos (violência, suborno, mentira, falsidade ideológica, "gato" etc.) usados nas competições diante do objetivo de superar e segregar outros seres humanos;

17. refletir criticamente sobre a violência expressa em competições esportivas;

18. assumir os conflitos presentes no contexto esportivo construindo ações coletivas para a valorização cidadã e democrática do conhecimento;

19. preocupar-se com a democratização da cultura e repudiar a segregação cultural;

20. ao invés da exacerbação do ser e da "busca do recorde mundial", valorizar o conhecimento e o reconhecimento das próprias marcas;

21. conhecer as regras oficiais para produzir regras modificadas e adaptadas;

22. apreender e tratar as diferenças de habilidade, força, agilidade e sexo entre os alunos e as alunas, sem discriminá-los por isso;

23. tratar dos movimentos, dos gestos técnicos e das atitudes de forma variada e flexível, ao invés de normatizadas e padronizadas pelo modelo do alto rendimento;

24. ampliar o número de modalidades do esporte nas aulas, não restringindo a uma única opção em que se perspectiva apenas o aprimoramento das técnicas e do rendimento em uma modalidade específica, diante ainda da especialização de papéis;

25. festejar o conhecimento crítico, sensível, estético etc. da cultura corporal com a realização de festivais construídos coletivamente na escola;

26. adotar procedimentos de ensino do esporte articulados com a apreensão de realidade;

27. compreender-se como protagonista do jogo, da pelada, do lazer e da sua realidade, ser um *espect-ator*[87] cidadão;

28. conscientemente valorizar o esporte como um aspecto significativo em sua vida.

Estes são aspectos que, se considerados e cotidianamente construídos, contribuem com a efetivação de um projeto contrário à lógica capitalista, representando um contraponto ao modelo atual de esporte espetáculo e de consumo alienado, promovendo a cidadania crítica e contribuindo para uma atitude criativa, participativa e promotora de uma permanente significação humana crítica no esporte, no lazer e na sociedade.

Para mim, um dos principais sentidos desse trabalho, em torno da ressignificação crítica do esporte, está justamente na identificação e adoção

[87] Termo utilizado por Boal (1980), para quebrar a dicotomia ator e espectador.

pelos/as cidadãos/ãs, alunos/as e não-alunos, de outras ações, atitudes e valores com relação ao esporte em seu cotidiano. Uma vez que, apreendendo o esporte e compreendendo os valores e regras impostos pelo modelo do alto rendimento, os seres humanos têm a possibilidade de refutação de tal modelo, da adoção de uma atitude modificada com relação ao esporte e, de fato, a transformação do esporte e da sua realidade. Esta é uma conquista que se efetiva com a modificação do seu jogo na rua, na praça, no time do bairro, na fábrica, no condomínio, no clube, no sindicato, a conquista de espaços para a prática esportiva, a obtenção de animação dos espaços públicos existentes, a organização coletiva para o seu desenvolvimento, o boicote à violência do esporte espetáculo e às banalidades proferidas nos meios de comunicação etc.

Portanto, está na identificação de outros valores – que não aqueles da lógica de sempre precisar derrotar alguém para sentir prazer, de ser melhor que o outro, de permitir que somente os mais hábeis, ágeis e fortes (que são escolhidos primeiro, a não ser que seja o dono da bola!) participem, que somente os que podem pagar para usar uma quadra, campo, piscina ou espaço não disponível em locais públicos possam participar etc. – a ressignificação aqui postulada e, em parte, concretizada no cotidiano escolar.

É a Educação Física orientada por uma formação crítica e emancipatória, na qual, diante da apreensão da cultura corporal, as alunas e os alunos possam ser, conforme propõe Betti (1993), ativos e críticos[88]. Isto também implica garantir uma formação de um espectador não passivo e acrítico, mas ativo

[88] Compreende-se que o ativo não vem da noção de atividade física, mas sim de uma atitude/comportamento com relação à realidade.

e criativo, ou melhor seria, *espect-ator*, como propõe Augusto Boal (1980), defendendo que todos sejam protagonistas do seu cotidiano, da sua realidade, como defende o Teatro do Oprimido sistematizado por Boal (1980; 1998)[89].

É preciso apreender que são os seres humanos sujeitos históricos, protagonistas da realidade histórica que, embora sendo formados para assumirem o papel de objetos a-históricos, com uma educação permanente para compreender apenas a realidade aparente, sem questionar com sensibilidade e profundidade o mundo e seus acontecimentos, são os seres humanos que precisam perceber-se com a possibilidade de modificar e construir a sociedade, pois são eles, somos nós, que também construímos e modificamos a realidade.

Aqui está o processo de construção para o reconhecimento do esporte como aspecto significativo na vida das pessoas, que rompe com os princípios de uma sociedade injusta como esta e volta-se à apreensão da realidade e para a construção da hegemonia popular[90].

Enfim, é preciso compreender que o esporte está constituído em um modelo rígido, padronizado, mas que tem a possibilidade concreta de passar por uma transformação didático-pedagógica, de ser reinventado e de ser ressignificado criticamente nas aulas de Educação Física e pela sociedade que o cria e pratica.

---

[89] Todo ser humano pode e deve ser ator – aliás, todo ser humano é artista – e, assim, ser o agente do seu ato, o protagonista, não no sentido do astro, mas como ser humano que tem o papel principal da sua história e da história da sociedade. Recomendo a obra de Augusto Boal, principalmente o livro *Jogos para atores e não-atores* (1998), no qual há elementos significativos para se pensar a Educação Física.

[90] Antagonicamente ao modelo social capitalista, atuo no mundo e perspectivo um modelo social ou projeto histórico de sociedade em que prevaleça a hegemonia popular. Luto para que a realidade social possa ser apreendida por todos os seres humanos e que estes, atores sociais, conhecedores dos problemas do mundo, das alarmantes desigualdades e injustiças sociais, possam lutar pela construção de um mundo justo, fraterno, solidário, sensível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Recife/PE: UFPE: Dissertação de Mestrado, 1999.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Cultura corporal e cultura esportiva**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, Volume 7, N. 12, p. 44-51, 1993.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Edição revista e ampliada,1998.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Educação física no 1° grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: Suplemento 2, 1996, pp. 23-28.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento.** Ano VI, N. 12, 2000/2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física – Unicamp, 1999.

BRUHNS, Helóisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas: Papirus, 1993.

BRUHNS, Heloísa Turini. O Jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Revista Motrivivência: O jogo e o brinquedo**. Florianópolis: n. 09, Dez. 1996, pp. 27-43.

CARVALHO, Yara Maria de. **O mito da atividade física/saúde.** Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física – Unicamp, 1993.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des) caracterização profissional filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 4 (3), 1983, pp. 95-101.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Maringa: Volume 14, n. 3, maio, 1993, pp. 119-125.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física escolar: temos o que ensinar? Ou considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 39-52.

CASTELLANI FILHO, Lino. Concepção e desafios para o século XXI: notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: **1ª Conferencia Nacional de Educação Cultura e Desporto**. Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados: Brasília, 2000.

CELANTE, Adriano Rogério. **Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio.** Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física – Unicamp, 2000.

CODO, Wanderlei; SENE, Wilson. **O que é corpolatria.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE Orgs.: **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e Cultura. **Revista Corpoconsciência.** Santo André: n.1, 1998, pp.11-28.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

DEMO, Pedro. Pesquisar - o que é? **Pesquisa - princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, pp.11-29.

DIAS, Graziany Penna. Reordenamento, novas competências e Educação Física. **Anais do V Encontro Fluminese de Educação Física Escolar (EnFEF).** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001, pp. 108-111.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 3ª edição revista, 1979.

FREITAS JUNIOR, Ismael. A problemática da conceituação do fenômeno esporte. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física (APEF),** Londirina, Vol. 7, N.13, julho, 1992, pp. 23-30.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 7ª edição, 1990.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na américa latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O ensino dos jogos desportivos.** 2ª edição. Porto: Universidade do Porto, 1995, pp.11-25.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GRAÇA, Amândio. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A. e OLIVEIRA, J. (orgs.) **O ensino dos jogos desportivos.** 2ª edição. Porto: Universidade do Porto, 1995, pp.27-34.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA. O Ensino dos Esportes Coletivos: contribuições de Claude Bayer. **Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora/ II Congresso Brasileiro de Educação Motora.** Foz do Iguaçu: 1998, pp. 332-337.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 1ª edição, Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papirus, 1987.

MORAES, Carlos. Esporte em amostra grátis: um pequeno quadro de representação do esporte dentro da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: Volume 21, N. 1, Setembro, 1999.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Globalização, crise do capital e aspectos da formação humana: a educação física e o mundo do trabalho. **Anais do V Encontro Fluminese de Educação Física Escolar (EnFEF).** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001, pp. 161-65.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. O que é brinquedo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Aventuras e enigmas da informatização dos brinquedos. **Revista Motrivivência**. Florianópolis: n. 09, dez. 1996, pp. 89-94.

PAES. Roberto Rodrigues. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PAES. Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Campinas: Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação UNICAMP, 1996.

PÉREZ GOMES, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN,J.; PÉREZ GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp.13-26.

REIS, Heloísa Helena Baldy dos. **O ensino dos jogos esportivizados na escola**. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 1994.

RIGO, Luiz Carlos. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí – RS: Imprensa Universitária Unijuí, v.16, n.2, jan. 1995, pp. 82-93.

RIGO, Luiz Carlos. Futebol 1 x Escola 0. **Cadernos de Educação.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, ano 08, n.13, ago/dez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 31ª edição, 1997.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Michele Ortega. **A educação física escolar na perspectiva para o século XXI**. In MOREIRA, Wagner Wey (Org.), Educação Física/Esporte: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992, pp. 211-224.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: **1ª Conferencia Nacional de Educação Cultura e Desporto**. Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados: Brasília, 2000.

TERRA, Dinah Vasconcelos. **O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em educação física:**

- **análise do impacto de um projeto de ensino no nandebol.** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta; FIORENTI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.), Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, pp. 207-236.

Fico feliz por ter chegado até aqui.

Para falar comigo: dina.ramos@ig.com.br