

O "esporte na escola" e o "esporte da escola":

da negação radical para uma relação de tensão permanente

Um diálogo com Valter Bracht

Tarcísio Mauro Vago*

A idéia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade.

Este artigo discute as relações da escola com as práticas culturais de esporte, estabelecendo um diálogo com o livro de Valter Bracht (1992) e trazendo para essa discussão as contribuições de alguns estudiosos da história das disciplinas escolares (Nóvoa, Forquin e Chervel). A idéia central defendida é a de que a escola pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, intervindo na história cultural da sociedade.

As práticas culturais de esporte vêm sendo escolarizadas ao longo deste século, como um dos temas de ensino da Educação Física. Então, quais as relações possíveis da escola (e do seu ensino de Educação Física) com as práticas culturais de esporte?

Tentando refletir acerca das possíveis respostas a essa pergunta, tomei como referência o livro de Valter Bracht (1992)', *Educação Física e aprendizagem social*, o que se justifica por ser esse autor um dos mais lidos pelos professores de Educação Física, no Brasil (Oliveira, 1994). A intenção é a de estabelecer com esse estudioso um diálogo² para discutir um



dos muitos pontos trazidos à reflexão pelo autor, justamente aquele que trata do ensino do esporte na escola, por intermédio da Educação Física.

A idéia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade.

EM TORNO DA AUTONOMIA E DA LEGITIMIDADE PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um olhar para a escola como lugar de "transmissão do saber acumulado"

Depois de conceituar, no Capítulo 1, o termo Educação Física como aquele que *abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional* (p.15), Bracht considera que

a Educação Física, em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola, (p.17)

Bracht prossegue demonstrando o fato de a Educação Física ter recebido, em sua história no Brasil, a influência de duas instituições: a instituição militar e a instituição esporte. O que o autor discute, então, é o grau de autonomia pedagógica (ou a "identidade da Educação Física", segundo ele) alcançada pela Educação Física nas suas relações com essas instituições.

Para definir o que seja essa autonomia, Bracht cita o sociólogo alemão Niklas Luhmann:

A autonomia pressupõe uma determinada interdependência, e expressa o grau de liberdade com o qual as relações entre o sistema e o meio ambiente podem, através dos critérios seletivos do sistema, ser por ele próprio reguladas (Luhmann, citado por Bracht, 1992. p.18).



Há duas idéias importantes contidas nessa consideração. A primeira é a de que Bracht, aqui, defende que a escola tem seus próprios "códigos e funções", admitindo então que ela possua uma certa autonomia como instituição social. A segunda idéia decorre imediatamente desta: a Educação Física (e os temas que ela vai ensinar, entre os quais o esporte), sendo constituinte da escola, assume e incorpora em seu ensino esses "códigos e funções" da escola.

Com base na definição de autonomia de que ele se utiliza, percebe-se que Bracht, ainda aqui, reforça aquela primeira idéia de que a escola, sendo um "sistema", teria sim um "grau de liberdade" para estabelecer relações com o meio ambiente por meio de seus "critérios seletivos" regulados por ela própria. Logo, se o esporte está no meio ambiente, a escola poderá relacionar-se com ele por meio dos seus próprios critérios e, ainda, regular essa relação.

Bracht não sustenta seus argumentos apenas na teoria dos sistemas. Ele procura complementá-la com base no materialismo histórico para dizer que

os sistemas sociais não podem ser simplesmente colocados lado a lado, e sim, para superar o caráter meramente descritivo da análise, precisamos, através da análise histórica, identificar a gênese dos sistemas, as suas determinações, ou seja, através da categoria antropológica do trabalho, introduzir a questão do poder nas relações intersistemas. Isto significa perguntar, por exemplo, em que medida um sistema não tem sua identidade ou o sentido norteador das ações, determinados por outros sistemas (que constituem o seu meio ambiente) mais 'poderosos'? É preciso analisar o desenvolvimento em função de sua posição na hierarquia global (p.19).

primeira idéia é a de que Bracht defende que a escola tem seus próprios "códigos e funções", admitindo então que ela possui uma certa autonomia como instituição social. A segunda idéia decorre imediatamente desta: a Educação Física (e os temas que ela vai ensinar, entre os quais o esporte), sendo constituinte da escola, assume e incorpora em seu ensino esses "códigos e funções" da escola.

Bracht entende que *um dos critérios que identificam a diferenciação de um sistema diz respeito à diferenciação dos papéis. Isto é, em que medida os diferentes papéis que precisam ser cumpridos no interior de um sistema, não se confundem com outros de outros sistemas.* Ou seja, um "sistema" — como a escola — poderia estar cumprindo papéis determinados por outros sistemas "mais poderosos". Percebe-se, aqui, que Bracht abandona aquela primeira idéia, registrada anteriormente, de uma possível autonomia da Escola para estabelecer seus próprios "códigos e funções", seus "critérios seletivos" para se relacionar com o meio ambiente e regular esta relação.

Ao abandoná-la, Bracht expressa um outro entendimento sobre a escola:

A instituição educacional é produto de um processo de complexificação da sociedade — produzido fundamentalmente pelo desenvolvimento das forças produtivas — que determinou uma diferenciação de sistemas, os quais cumprem, no conjunto das relações sociais, determinadas funções: a transmissão do saber social acumulado exigiu o surgimento de uma instituição para cumprir tal tarefa — o sistema educacional (p.19).

Percebe-se, então, que Bracht agora se refere à escola como um lugar unicamente da "transmissão do saber social acumulado", sendo essa a tarefa que o sistema educacional deve cumprir. Ou seja, a escola é entendida como um lugar de transmissão de um conhecimento produzido sempre fora dela, por um outro sistema "mais poderoso", para usar a sua expressão. Por aí, Bracht apresenta a escola

como um "sistema" sem poder, posicionada na hierarquia social como reprodutora de ações determinadas por outros sistemas e, portanto, submissa a eles. Seus "códigos e funções" ou seus "critérios seletivos" perdem força. Ora, esse é somente um dos muitos olhares que se pode lançar sobre a escola e um dos pontos centrais deste diálogo com o texto de Bracht.

Um outro olhar para a escola: um lugar de produção de cultura

Torna-se fundamental, aqui, trazer a crítica de Antônio Nóvoa àquele olhar sobre a escola como lugar de transmissão de conhecimento:

Historicamente a escola foi vista como um 'lugar de cultura': primeiro numa acepção idealizada de aquisição de conhecimentos e das normas 'universais', mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do *mundo exterior*. (Nóvoa, 1994. p.15)

E também a crítica de André Chervel (1990):

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (p.182).

Especialmente no Capítulo 1 (mas também nos outros três), Bracht parece próximo das visões históricas sobre a escola criticadas por Nóvoa e por Chervel. Bracht parece ainda não reconhecer o *trabalho interno de produção de uma cultura escolar*. E isso terá repercussões em sua discussão sobre o esporte na escola, como se verá adiante.

O entendimento de Bracht não é im procedente: a escola pode, sim, de um lado, estar cumprindo *também* aquela tarefa por ele exposta. Mas, de outro lado, a escola pode não se reduzir a ela, como

se fosse uma "correia de transmissão" de uma cultura produzida por outros "sistemas", sem intervir nela. Um outro olhar então se pode lançar à escola, reconhecendo-a como uma instituição que possui a capacidade de produção de uma cultura escolar. Isto é, uma escola que possua certa autonomia para produzir a sua cultura, com seus próprios códigos e critérios — como o próprio Bracht havia presumido existir — e, assim, *estabelecer relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade*, como escreve Nóvoa. A diferença fundamental, aqui, é que se defende que a escola tem um movimento propositivo de intervenção cultural na sociedade. Esse outro olhar para a escola é fundamental para a discussão que segue e, por isso, estará sempre presente.

O "esporte na escola" e a negação radical do "esporte da escola"

É aqui, então, que irei privilegiar as relações da escola com o esporte, dialogando com Bracht.

Sempre aproveitando o próprio texto de Bracht, nele se encontra uma breve síntese do desenvolvimento do esporte no mundo e que aqui será citada para contextualizar a discussão:

O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial, com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes (p.22).

É exatamente a partir do grande desenvolvimento do esporte pelo mundo que, para Bracht, irá dar-se o fato mais marcante na história da Educação Física, na escola, a partir da Segunda Guerra Mundial — a sua subordinação ao esporte de rendimento:

É importante citar que o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa

de fornecer "a base" para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica (p. 22).

Parece haver uma certa ambigüidade nessa afirmação. Bracht inicialmente escreve que o esporte e a Educação Física "condicionam-se mutuamente". Isso dá a entender que o esporte estaria influenciando (ou condicionando, ou determinando) o ensino da Educação Física, na escola, na exata medida do seu contrário, isto é, que a Educação Física também estaria influenciando o esporte. Contudo, ao final, depois de dizer que a Educação Física é a "base da pirâmide esportiva", Bracht afirma que a relação entre ambos "não é simétrica". Ou seja, se há um pólo subordinado nesta relação, este é o da Educação Física, na escola.

Nesse quadro, Bracht apresenta uma idéia que se tornou muito conhecida e aceita quando de sua publicação (e aqui me incluo):

... a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição[a instituição esporte], e de tal forma que temos então *não o esporte da escola e sim o esporte na escola*, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior. (Bracht, 1992, p.22; grifo meu)

Note-se que é aqui que Bracht vai abandonar aquela segunda idéia registrada anteriormente — a de que a Educação Física, realizando-se no interior do sistema educacional, poderia assumir o estatuto de atividade pedagógica, incorporando-se aos códigos e às funções da própria escola. Agora, o autor afirma taxativamente que a Educação Física *"assume os códigos de uma outra instituição"*, mais poderosa: a institui-

O entendimento de Bracht não é impreciso: a escola pode, sim, de um lado, estar cumprindo também aquela tarefa por ele exposta. Mas, de outro lado, a escola pode não se reduzir a ela, como se fosse uma "correia de transmissão" de uma cultura produzida por outros "sistemas", sem intervir nela.

ção esportiva. E disso resulta sua falta de autonomia pedagógica — têm-se então o esporte na escola, mas não o esporte da escola, segundo o autor. Como escreve Nóvoa, Bracht parece olhar a escola apenas pelo "prisma das sobredeterminações do mundo exterior".

Um paradoxo: a perda da autonomia e a conquista da legitimidade pedagógica pela Educação Física no ensino do esporte

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados.

Se no Capítulo 1 Bracht afirma a inexistência de "autonomia pedagógica" por parte da Educação Física e da escola, já no Capítulo 2 o autor traz à reflexão a discussão sobre a legitimidade pedagógica do ensino da Educação Física. A partir de citação de J. Habermas, para quem *legitimidade significa que há bons motivos para que um ordenamento político seja reconhecido como justo e equânime* (p.37), Bracht pondera que *legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar* (p.37). Mais adiante, Bracht sugere a hipótese, entre outras, de que o fenômeno esportivo é uma das versões recentes para legitimar o ensino da Educação Física na Escola:

[A legitimidade da Educação Física na Escola] tem a ver com a dimensão que assumiu o fenômeno esportivo em nossa sociedade. A dimensão quantitativa do esporte parece ser razão suficiente para que a escola assumira a tarefa de transmitir este elemento da cultura. Define-se nesta perspectiva a tarefa da Educação Física como a de desenvolver a capacidade de ação no desporto (p.46).

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados. Nessas sociedades, o esporte alcança, segundo Bracht, uma "*unanimidade*", assim resumida por ele:

Ser esportivo, aparentar boa forma física, já quase não é uma opção, mas sim uma imposição social. Ligada a este *boom* do corpo ou das práticas corporais, temos o *boom* da indústria do lazer e dos materiais esportivos, (p.46)

E completa:

Embora os pedagogos resistam em utilizar esta nova dimensão do cotidiano de boa parte da população como elemento de legitimação da Educação Física na Escola, é bem provável que a Escola, concretamente, já esteja, através das aulas de Educação Física, servindo a esta nova indústria, e a Educação Física esteja recebendo o reconhecimento a partir do reconhecimento tácito [que em nota de rodapé Bracht traduz por consumo] destas práticas corporais na sociedade como um todo (p. 46).

É aí que localizo o referido paradoxo da Educação Física quando ensina o esporte na escola: a Educação Física conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia pedagógica. Servir à indústria do esporte, transmitindo os seus códigos e valores: eis a legitimidade, eis a perda de autonomia. Não haverá saída para esse paradoxo?

A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA CULTURAL DE ESPORTE: CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO DE TENSÃO PERMANENTE

Não se questiona aqui o fato de o esporte ter se desenvolvido mundialmente ao ponto de se ter transformado em elemento hegemônico da cultura de movimento. Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a Educação Física e se transformado no seu principal (ou até o único) conteúdo de seu ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda.

As questões que coloco para este diálogo são estas: a Educação Física, na escola, tem sido mesmo apenas e tão somente um veículo de transmissão/reprodução do esporte, com os códigos do esporte de rendimento citados por Bracht? Ela apenas está "servindo à indústria do esporte"? Ou, de outra forma: a escola não possui e nem sequer desenvolveu nenhum "grau de autonomia" para, por intermédio da Educação Física (mas também de outros tempos e espaços educativos), ensinar o esporte por seus próprios códigos, normas ou critérios? Ela se resume a realizar uma "transplantação reflexa" do esporte produzido "totalmente fora dela"? Ela não tem ou nem pode cons-

truir uma forma própria de cultivar e ensinar o esporte?

Como prática cultural, o esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos de uma dada sociedade historicamente organizada, sendo realizado em diferentes espaços sociais e culturalmente apropriado de múltiplas formas — inclusive as não-autorizadas. A escola é um desses espaços de realização e de apropriação da prática cultural de esporte, e é o tratamento que ela dá a ele, na Educação Física, que interessa aqui.³

Assim, de um lado, pergunta-se: é impossível a escolarização do esporte, isto é, a produção de um "esporte da escola", que seja uma prática da cultura escolar, com seus códigos próprios? E, de outro lado, também pergunta-se: como seria isso sem o "esporte na escola"?

Creio que o problema central está aqui: ao afirmar que "temos não o esporte da escola e sim o esporte na escola", Bracht estabelece uma negação radical da possibilidade de se ter o "esporte da escola", negação que se dá com a presença do "*esporte na escola*". Ou seja, a existência deste impõe-se de tal forma na escola (e à escola), que inibe, inviabiliza, opõe-se, enfim, nega a existência daquele. Então, é a instituição esportiva, como um "sistema mais poderoso", que determina as ações que uma outra instituição mais fraca, a escola (e, nela, a Educação Física) deve realizar. Em decorrência, a ação da Educação Física na escola se limitaria a ser a "base da pirâmide esportiva", a fonte dos talentos para o esporte de rendimento. É a configuração da relação assimétrica a que se referiu o autor. No limite, isso elimina a possibilidade de o esporte ser escolarizado, de a cultura escolar ter o seu esporte. É a perda da autonomia pedagógica, ainda que com a conquista da legitimidade pedagógica.

Sim, pode-se admitir que essa é uma das possíveis manifestações do esporte na escola. Mas seria essa negação radical a única possibilidade de relação entre o esporte e a escola?

O esporte entra em "campo" na escola

Como prática cultural, o esporte ocupa um importante lugar nas relações sociais. As-

sim é que a história do esporte, no Brasil, evidencia a sua origem aristocrática, mas também um movimento de popularização crescente de algumas de suas manifestações (o maior exemplo é o futebol). O uso do esporte para fins políticos e ideológicos também é um fato (a era Vargas e a era da ditadura militar são ilustrativas; Linhales, 1996).

Por um lado, numa sociedade estruturada em moldes capitalistas de produção, como é a brasileira, o esporte não ficou imune a um processo de mercantilização que parece sem fronteiras. O esporte incorpora (ou já é mesmo criado com) os valores estimulados por este modelo: a competição, a classificação, a seleção, a comparação, a performance, a vitória... enfim, aqueles mesmos códigos indicados por Bracht. A paulatina constituição do esporte com a propriedade de ser "de rendimento" indica uma das suas possíveis formas de manifestação numa sociedade de moldes capitalistas. O processo de mercantilização referido pode ser exemplificado na venda de espaços para publicidade nos lugares da prática esportiva (estádios e ginásios, por exemplo) e nos uniformes dos atletas; na compra, na venda ou na troca dos próprios atletas (talvez ainda a maior e mais rentável das mercadorias esportivas, com sua expressão legal na lei do passe), no gerenciamento empresarial dos clubes, num imenso mercado gerado em torno do esporte (produtos de beleza, cigarros, bebidas, roupas, calçados, uma infinidade de material esportivo, carros, bicicletas, motocicletas... tudo pode ser melhor vendido quando associado ao esporte, à idéia de que ele é um bem acima de qualquer suspeita). Os exemplos poderiam continuar, garimpados de praticamente todos os campos da atividade humana. (Castellani F^o, 1989; Ghiraldelli, 1989; Kunz 1991; Bracht, 1992; Linhales, 1996). Mas essa forma de existência não ficou restrita às fronteiras capitalistas: paradoxalmente, os países ditos socialistas também desenvolveram e usaram o esporte com esses mesmos códigos, para fins políticos e ideológicos.

Por outro lado, no entanto, o percurso histórico do esporte, no Brasil, também pode ser investigado a partir das tentativas de apropriação de suas várias manifestações, das formas de resistência ao seu controle político, econômico e cultural e, ainda, da produção de outras formas de praticá-lo, por parte dos setores populares da sociedade — esse é um

tema de investigação ainda pouco explorado por pesquisadores da Educação Física.

Não aceitando ser meros coadjuvantes da história, os setores populares também buscaram (e buscam) apropriar-se das práticas culturais de esporte. O futebol, como citado, talvez seja o melhor exemplo disso: de esporte aristocrático transformou-se num dos maiores fenômenos de massa, sendo praticado em condições diversas. Fundamental é que ele também foi apropriado pelos setores populares.⁴

Há então muitas imbricações a serem consideradas pelos estudiosos da Educação Física no percurso histórico do esporte no Brasil, para que se possa ampliar a compreensão das múltiplas formas de apropriação desta prática cultural — principalmente das apropriações não-autorizadas das práticas culturais de esporte, por parte dos setores populares.

Pois bem, essas breves considerações históricas, aliadas àquelas citadas de Bracht, têm a intenção de perguntar: poderia a escola ficar indiferente ou alheia a essa história?

Os estudos sobre a história da Educação Física e do esporte já demonstraram que não. Especificamente sobre as relações entre o esporte e a Educação Física na escola, tais estudos — e os de Bracht são muito importantes para isso — apontam a predominância de uma relação histórica onde a submissão e a dependência da Educação Física ao esporte de rendimento aparecem com muita força (Castellani P, 1988; Ghiraldelli, 1989; Kunz, 1991; Bracht, 1992; Linhales, 1996).

Nos anos 1980, essa relação de submissão começa a ser problematizada por estudiosos/as da Educação Física. Entre eles, os escritos de Bracht parecem indicar a existência da referida negação radical, ao afirmar que se tem "o esporte na escola, mas não o esporte da escola".

Realmente, por suas relações com a totalidade social, da qual é uma manifestação, a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte como prática cultural da sociedade moderna. Ele penetra por seus portões, é praticado em seus espaços e em seus tempos, consolida-se como conteúdo de ensino da Educação Física

(o espaço e o tempo oficiais para o seu ensino). É eleito (ou imposto?) como algo digno de ser ensinado. Em suma, é por esse processo histórico que se tem o "esporte na escola": o esporte entrou no "campo" da escola.

No entanto, há que se investigar também se a escola não foi (ou é) um "campo" apropriado pelos alunos oriundos dos setores populares para o acesso à prática de esportes. E não me refiro aqui somente às aulas curriculares de Educação Física. Refiro-me também, e principalmente, às estratégias usadas para ocupação dos espaços e dos tempos escolares, ainda que contra a (ou apesar da) própria escola, para a prática das modalidades esportivas, e com códigos que não necessariamente reproduzem os do esporte de rendimento, mas com a construção de regras, de tempos e de espaços próprios. Como assinalai, as apropriações e as práticas não autorizadas de esporte por alunos e professores se constituem num interessante tema para pesquisas em Educação Física.

Assim, diferentemente de uma negação radical do "esporte da escola" pelo "esporte na escola", considero ser frutífero para a Educação Física avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente entre eles. Uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte).

Da negação radical à tensão permanente: os/as professores/as de Educação Física como produtores/as de cultura na escola

É certo que se pode questionar os limites políticos e culturais que possui a escola para criar uma cultura escolar de esporte, com especificidades e organização próprias para, com ela, confrontar-se com o chamado esporte de rendimento, produzido no interior de uma sociedade predominantemente capitalista e portadora dos valores desta. Consciente desses limites, creio também que é aí que se localiza a principal tarefa do/da professor/a: ser um/uma produtor/a de cultura. Aliás, uma tarefa ao mesmo tempo desafiadora e, por isso mesmo, estimulante.

Assim, diferentemente de uma negação radical do "esporte da escola" pelo "esporte na escola", considero ser frutífero para a Educação Física avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente entre eles. Uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte).

Então, a partir dessa relação de tensão permanente, pode-se discutir as possibilidades que se abrem para o ensino de Educação Física ao tratar da prática cultural de esporte como um de seus temas, e aí, provocando a construção de sua cultura escolar do tema esporte.

O esporte que penetra o espaço escolar é o esporte criado e praticado culturalmente na sociedade, com interesses diversos e conflituosos, certamente. Esse esporte é escolarizado e incorporado à cultura escolar.

Como uma prática sociocultural da sociedade moderna, o esporte está "na escola", sim, e tudo indica a sua permanência nela. E por que o esporte não estaria na escola? A propósito, Forquin (1992), por intermédio de Denis Lawton, chama a atenção para o fato de que

certos aspectos de nosso modo de vida, certos tipos de conhecimento, certas atitudes e certos valores são considerados, na verdade, como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso em nossa sociedade, mas seja confiada a profissionais especialmente formados (os docentes) no contexto de instituições complexas e custosas (as escolas), (p.31)

Creio que isso se aplica às práticas culturais de esporte. E, por isso, estranho mesmo seria ele não estar lá "na escola". A questão central passa a ser, então, o tratamento, a relação da escola com essas práticas culturais no seu processo de ensino, tanto na Educação Física quanto em outros espaços e tempos educativos. Veja-se que Forquin, como Bracht, também se refere somente à "transmissão" de certos tipos de conhecimento. Mas ambos não avançam para a idéia de que haja a produção de uma cultura escolar, no caso, cultura escolar de esporte. Ambos não consideram um movimento propositivo da escola na produção dessa sua cultura própria de esporte.

A esse respeito, há uma importante discussão a ser aprofundada (e que se deve estender muito além deste artigo, obviamente).

Bracht defende em seu texto que a Educação Física deve realizar uma "filtragem crítica" das atividades corporais, ao ensiná-las, na escola, o que seria fundamental para o desenvolvimento de sua identidade pedagógica (p.24). Isso se oporia àquela "transplantação

reflexa" dos códigos do esporte para a escola (e de outras práticas), que ele menciona (p.22). Com esta mesma preocupação, Kunz (1994) se refere a uma "transformação didática do esporte" a ser realizada pela escola. A "filtragem crítica" proposta por Bracht e a "transformação didática do esporte", de Kunz, aproximam-se da idéia de Forquin (1992) sobre a tarefa de "transposição didática" que a escola pode realizar:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado da sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de "transposição didática". (p.32)

Forquin se apóia em Michel Verret para escrever que *toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino.*

Aplicando tal idéia ao esporte, têm-se que a transposição didática do esporte, isto é, a passagem de sua condição de saber erudito para a condição de saber ensinado na escola, pressupõe, então, a sua transformação em um objeto de ensino.

Se isso é fundamental, no entanto, não é suficiente, pois, ainda assim, continua-se no entendimento de que cabe à escola apenas o papel de transmitir saberes produzidos fora dela, ainda que ela possa transformar esse saber. Até aqui, não se atingiu, ainda, o entendimento de que a escola pode produzir a sua cultura escolar.

É em André Chervel (1990) que se pode encontrar um avanço necessário a esse entendimento:

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. (P-193)

Com isso, prossegue Chervel, *permanecendo totalmente no interior desse quadro ri-*

gido (...) se fechou toda possibilidade de ver o movimento surgir do interior [da escola]. Note-se que Chervel se aproxima aqui daquela crítica de Antônio Nóvoa a uma visão reducionista de escola.

Ora, se, como afirmou Nóvoa, não se pode ignorar "o trabalho interno de produção de uma cultura escolar", e agora, como registra Chervel, é preciso perceber "o movimento surgir do interior da escola", pode-se, então, admitir que a escola — com a sua cultura e o seu movimento interior — tem condições de estabelecer uma relação de tensão entre o saber erudito e o saber escolar, não se limitando apenas a realizar uma "transposição didática", ou uma "filtragem crítica".

Concordo, então, com a idéia de Chervel de que a escola possui sim autonomia didática e organizacional (portanto, autonomia pedagógica, como quer Bracht) para transmitir a cultura escolar gerada em seu próprio interior, dadas as suas especificidades como instituição.

Afirma-se e defende-se aqui, portanto, a escola como um lugar de produção de cultura. Cabe-lhe, então, ao tratar do esporte, produzir outras possibilidades de se apropriar dele — é o processo de escolarização do esporte — e, com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte. Buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo. E isso que caracteriza um movimento propositivo da escola em suas relações com outras práticas culturais da sociedade.

A escola pode, por exemplo, problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo. Agindo assim, ela produz uma outra forma de apropriação do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte. Enfim, produz uma outra prática cultural de esporte. Com ela, a escola vai tensionar com os códigos dominantes da sociedade agregados ao esporte (principalmente com a exclusão da prática cultural de esporte a que a ampla maioria dos alunos é submetida e com

a idéia de rendimento e performance que predominantemente orientam o seu ensino na escola). E essa tensão é possível porque o ensino produzido e realizado na escola não se encerra nele mesmo:

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas se se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza. (Chervel, 1990, p.220)

Daí se avança para a compreensão de que o "esporte da escola" pode "intervir na história cultural da sociedade". Ora, com essa compreensão, recusa-se aquela idéia de que o "esporte na escola", com os códigos produzidos por "sistemas mais poderosos", vai ser a negação radical do "esporte da escola", inibindo e inviabilizando a sua existência. E supera-se também a idéia de que a escola não pode produzir uma prática de esporte com seus códigos próprios, ou que isso seria algo inatingível e mesmo derrotado de uma vez por todas. Aceita-se, então, a idéia de que não só é possível à escola produzir a sua própria cultura escolar de esporte, como também a idéia de que é com essa cultura que a escola vai intervir na história cultural da sociedade. E exatamente aí que está o lugar da tensão permanente a que me referi. Implícito está que, nesse caso, o professor e a professora de Educação Física, e a escola como instituição, são entendidos como produtores de uma dada cultura.

A propósito, é preciso que se afirme radicalmente essa capacidade de intervenção da escola na sociedade, pois o que de pior poderia acontecer à idéia de se construir um esporte como prática cultural portadora de valores que privilegiam, por exemplo, o coletivo e o lúdico, é o enclausuramento dessa idéia na escola, como se ela fosse possível e desejada somente em seu interior. Aprisionar essa idéia na escola é antecipar a sua morte. É o que pode ocorrer, paradoxalmente, se aceitarmos que o esporte "da escola", só possa ser praticado no interior de seus muros. Aceitar isso seria negar a gênese social da escola e a sua permanente inserção na totalidade social, negar que ela possa oferecer à sociedade outras possibilidades de fruição do esporte. Ora, em

última instância, isso seria esvaziar de sentido o ensino de esporte como um dos temas da Educação Física, ou, então, até mesmo reforçar o seu ensino nos moldes atuais, baseado predominantemente na exclusão de muitos e na performance de poucos.

Não se trata, então, de agir apenas para que a escola tenha o "seu" esporte. Trata-se de problematizar a prática cultural do esporte da sociedade (que é, ao mesmo tempo, o esporte da e na escola), para reinventá-lo, recriá-lo, reconstruí-lo, e, ainda mais, produzi-lo a partir do específico da escola, para tencionar com aqueles já citados, que a sociedade incorporou a ele (e para superá-los). Não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo... e de praticá-lo! Ora, se se quer o confronto — a tensão permanente — com os códigos e valores agregados ao esporte pela forma capitalista de organização social para construirmos outros valores a partir da escola (a solidariedade esportiva, a participação, o respeito à diferença, o lúdico, por exemplo), é fundamental que o façamos para toda a sociedade.

Se é assim, cabe à escola e, mais especificamente, à Educação Física, como uma de suas tarefas, oferecer à sociedade outras possibilidades de prática do esporte. E é isso que a coloca numa posição de produzir novos conhecimentos acerca do esporte, colocando-os à disposição da sociedade. O que é completamente diferente e distante de ela ser apenas um lugar de transmissão de um conhecimento já pronto e inabalável sobre o esporte, ou de apenas o transpor didaticamente para a escola.

De toda forma, o fundamental é que, na escola, os professores e as professoras de Educação Física, ao transformarem o esporte em objeto de ensino (no sentido dado por Forquin), têm condições de ampliar sua prática para produzir uma cultura escolar de esporte. Para isso, e pensando hoje diferentemente de Bracht, acredito que a escola, os professores e as professoras de Educação Física já possuem um grau de "autonomia pedagógica" nessa empreitada que, sem ilusões, creio até que já esteja sendo por muitos realizada (e isso certamente inclui Bracht!).

A legitimidade do ensino da Educação Física na escola, entre outros "*argumentos plausíveis*", poderia ser fortalecida não com o reconhecimento tácito de que ela reproduz e transmite o esporte de rendimento hegemônico na sociedade, mas com entendimento de que ela concretamente pode produzir uma cultura escolar de esporte, confrontando-a com as práticas culturais de esporte da sociedade.

A TENSÃO PERMANENTE ENTRE O ESPORTE NA ESCOLA E O ESPORTE DA ESCOLA ENCONTRADA NO PRÓPRIO BRACHT

Se há exemplos que podem ser aqui citados para ilustrar o confronto — que estou chamando de tensão permanente entre o esporte produzido na cultura escolar e o esporte como prática cultural da sociedade —, vou buscá-los no próprio livro de Bracht. Trata-se de seus dois últimos capítulos, que aliás, como registrado por ele mesmo na Apresentação do livro, foram escritos cronologicamente antes dos Capítulos 1 e 2. Mas continuarei obedecendo a seqüência exposta no livro.

No Capítulo 3, o autor procura refletir acerca da contribuição da Educação Física no processo de socialização de crianças e de adolescentes. Depois de salientar que existem diferentes valorizações desse processo decorrentes de diferentes visões de mundo, ele afirma que

a socialização através do esporte escolar 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. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. Ou seja, a dominação e a exploração devem ser assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural. (p.61)

Em outra passagem, o autor é ainda mais rigoroso e tático na análise sobre as possibilidades de o esporte ter um sentido educativo:

... realmente o esporte educa. Mas, educação aqui significa levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão adaptar-se à sociedade capitalista. Em suma, é uma educação que leva ao acomodamento e não ao questionamento. Uma educação que ofusca, ou lança uma cortina de fumaça sobre as contradições da sociedade capitalista. Uma educação que não leva à formação "do indivíduo consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve" [citando Oliveira, 1993]. (p.63)

Bracht aqui ainda está preso àquele olhar um tanto funcionalista da escola, da Educação Física e mesmo do esporte, como prática cultural. Mas, Bracht também se pergunta: *em que medida ou até que ponto poderemos chegar a um quadro diferente? Ou seja, o esporte escolar pode ser diferente? Pode cumprir um papel diferente do de inculcar a ideologia burguesa?*

E ele se posiciona sobre tais perguntas:

Embora reconhecendo as ferrenhas determinações sociais que sobre a Educação Física Escolar recaem, acreditamos que no seu interior a contradição não foi suprimida, ela persiste. Embora os espaços a serem ocupados no sentido de uma ação transformadora sejam restritos, admitimos a sua existência. Neste sentido, o da identificação destes espaços, cumpre inicialmente incluir a Educação Física/Esporte escolar no contexto mais amplo da Educação e, enquanto parte desta, analisar as possibilidades de contribuição/colaboração para o processo de transformação social, condição para a concretização de uma sociedade mais justa e livre.

Em seguida, Bracht escreve que *a escola não é um instrumento homogêneo da classe dominante* e que, por isso mesmo, admite que *nela existe um espaço, embora pequeno, para o que Gadotti chama de "guerrilha ideológica travada na escola"*. (p.65)

Bracht se refere à categoria da contradição e diz que os espaços para a "ação transformadora" na escola "são restritos", parecendo resignar-se a admitir que na escola só há algumas pequenas brechas, uns poucos momentos e espaços, "embora pequenos", a serem ocupados pelos professores. Ao contrário, pelo exposto, creio que há a possibilidade concreta de um movimento propositivo da escola na produção de sua cultura escolar para tensionar com a história cultural da sociedade.

Mas ele defende que a tarefa dos professores de Educação Física

é a de desenvolver uma pedagogia desportiva que possibilite aos indivíduos pertencentes à classe dominada, aos oprimidos, o acesso a uma cultura esportiva desmistificada. Permitir ou possibilitar através desta pedagogia que estes indivíduos possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural. (p.65)

Aqui o seu olhar para a escola já parece mais aberto e atento às múltiplas possibilidades de apropriação deste lugar social. Não seria essa "pedagogia desportiva" uma possibilidade de se construir uma relação de tensão permanente entre uma prática escolar de esporte (o esporte da cultura escolar) e a prática cultural de esporte hegemônica na sociedade?

No Capítulo 4, Bracht apresenta inúmeras considerações sobre o esporte e seu processo de socialização, com base em diversos autores. Ele relata uma pesquisa que realizou com alunos de 6ª série numa escola pública da cidade de Santa Maria (RS). Nesta pesquisa, o autor se propôs a verificar os resultados da aplicação prática de uma metodologia de ensino de esporte (modalidade basquete), a qual foi denominada Metodologia Funcional Integrativa (MFI).

O que quero dela trazer ao diálogo são os animadores resultados que uma prática pedagógica em Educação Física pode alcançar quando se propõe a problematizar a prática cultural de esporte realizada socialmente e a construir outras possibilidades de usufruí-la (é a isso que chamo produzir uma cultura escolar de esporte), confrontando-se com aquela perspectiva de se colocar a Educação Física "a serviço da indústria do esporte", ou como "base da pirâmide esportiva", como ele escreveu.

Na conclusão de sua pesquisa, o autor ainda demonstrava uma posição bastante determinista e mesmo reducionista sobre a escola e sobre a presença do esporte em seu interior, afirmando, por exemplo, que *a escola reproduz a ideologia da classe dominante*, concluindo com isso que *o esporte na escola não deixa de veicular e reproduzir esta ideologia*. Talvez seja essa posição que o acaba induzindo a uma negação radical da possibilidade de a escola produzir a sua cultura de es-

porte, conforme tentei demonstrar. De todo modo, os próprios resultados que ele obteve na pesquisa indicam que essa sua posição determinista pode ser bastante relativizada.

Então, resgato os seus procedimentos na conduta de uma prática escolar de Educação Física com o tema esporte, propostos em sua pesquisa:

- incentivar os alunos e possibilitar-lhes a participação no planejamento das aulas; - incentivar os alunos a expressarem idéias para a realização dos jogos; - conduzir reflexões e discussões com os alunos sobre as atividades desenvolvidas, levando-os a refletir quanto a: 1. importância da participação de todos os integrantes do grupo; 2. possibilidade e necessidade de mudança de regras; necessidade de conseguir ambiente agradável, cooperativo e de companheirismo nos jogos; - considerar as idéias expressas pelos alunos e submetê-las à apreciação do grupo; - engajar os alunos na organização e validação das atividades realizadas nas aulas; - levar em consideração a importância de uma disciplina funcional, espontânea, em contraposição à disciplina imposta; - explorar e utilizar a colocação de problemas aos alunos, com o objetivo de levá-los à atividade reflexiva;

-limitar ao mínimo indispensável a direção pessoal das atividades, (p.90)

E também alguns aspectos da metodologia empregada:

... na metodologia que propomos, a MFI, além de buscar a eliminação da dominação pela autoridade, sem no entanto renunciar o direito e o dever do professor de indicar uma direção, indicadora do compromisso político assumido, procura-se mostrar o esporte numa perspectiva crítica, onde os alunos possam realmente "fazer" o seu esporte levando em consideração as características de sua realidade infantil e existencial (social, econômica, política, cultural), e não apenas praticar o esporte. Para isso, entre outras coisas, o aluno tem de participar ativa e conscientemente do processo de normatização que determina as condições das interações no esporte. (p.109, grifó meu)

A MFI substitui também a prioridade dada pela metodologia tradicional ao ensino dos gestos e ao aprendizado das regras esportivas internacionais, pela vivência do jogo, procurando transformar as aulas num campo de ação e vivência social, (p.109)

...na MFI prevê-se o envolvimento dos alunos no processo de regulamentação dos jogos, o que implica a criação pelos alunos de seus próprios papéis representativos, (p.105)

A partir disso, foi possível ao autor verificar uma melhoria significativa nas categorias por ele construídas e analisadas, comparadas com uma metodologia tradicional de ensino de esporte. Por exemplo, houve na categoria chamada "nível de participação" uma frequência dos alunos às aulas muito superior, com uma participação com "maior entusiasmo e maior alegria" e "um envolvimento consciente nas decisões de aula" (p.99). Também na categoria "contatos sociais", houve melhoria significativa na comunicação entre os alunos, e conseqüentemente na participação deles na *organização das atividades da aula e na superação dos conflitos, quando se pretende exercitar a cooperação* (p.100). E um último exemplo retirado da categoria "mudança de regras/expressão de idéias" onde houve, por parte dos alunos, uma "maior frequência de expressão de idéias e sugestões de mudanças de regras ocorridas nas aulas desenvolvidas com a MFI". Com isso, os alunos transformaram regras internacionais do esporte e puderam construir outras.

Ora, esses exemplos retirados da pesquisa e da prática pedagógica de Bracht não são outra coisa senão a construção por professores e alunos, na escola, de outras possibilidades de praticar o esporte: é a isso que chamo produção de uma cultura escolar de esporte.

E então retomo aquelas questões que apresentei para este diálogo: será que não houve autonomia pedagógica na realização desta prática escolar? Creio que houve sim, pois o mais significativo da pesquisa de Bracht, a meu ver, é que ela realiza concretamente o esporte da escola, sem "servir à indústria do esporte" e sem fazer uma "transplantação reflexa" do esporte de rendimento para a escola.

Houve, além disso, tanto uma "transformação do esporte em objeto de ensino" com aquele "imenso trabalho de reorganização, de reestruturação" de um saber acumulado historicamente, como escreveu Forquin, mas principalmente houve uma produção de novas formas de praticar o es-

porte na escola, com a participação do professor e dos alunos. Bracht realizou o que Chervel chamou de "liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia". E, então, as finalidades da escola não foram a "regra imposta", a escola não foi o "santuário da rotina e da sujeição" e nem tampouco foi o professor "o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior", conforme reclamava Chervel.

Enfim, com aquela prática escolar, Bracht produziu uma *cultura escolar em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias (...)*, como defende Nóvoa.

E, ainda, não ocorreu aquele paradoxo a que me referi, onde a Educação Física conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia: os resultados da pesquisa indicam que ambas ocorreram numa mesma prática escolar — ou seja, a prática escolar de Educação Física assim construída superou a subordinação ao esporte de rendimento e, ao mesmo tempo, conquistou uma maior legitimidade, quer seja entre os alunos quer seja, por extensão, na escola. Pode-se dizer, assim, que a Educação Física agora tem os "argumentos plausíveis" reclamados por Bracht para justificar a sua presença no currículo escolar. E isso é também a concretização da sua intervenção na cultura da sociedade (ainda que numa microssociedade).

Em síntese, entendo que a pesquisa de Bracht mostra a possibilidade concreta de se estabelecer uma relação de tensão entre o esporte da escola (com seus códigos próprios) e o esporte como prática cultural da sociedade (com os atuais códigos hegemônicos citados).

Creio então que se pode pelo menos relativizar o efeito daquela afirmação do próprio Bracht de que se tem *o esporte na escola, mas não o esporte da escola*. Existe, a meu ver, uma prática cultural de esporte na sociedade que certamente penetra a escola, e ela, na medida em que produz uma cultura escolar de esporte, pode relacionar-se com essa prática, confrontando-a, colocando-a em conflito, enfim, estabelecendo com ela uma tensão permanente.

RESGATANDO AS IDÉIAS ABANDONADAS POR BRACHT

Neste artigo, afirmo que Bracht teria abandonado duas idéias. A primeira — a de que a escola, como um sistema, teria um grau de liberdade para estabelecer e regular os seus próprios critérios seletivos de relação com o meio ambiente (com os outros sistemas). E a segunda — a de que a Educação Física assume e incorpora os códigos e as funções da própria escola.

Pois bem, creio que neste diálogo tenha ficado explícito que considero procedentes essas duas idéias de Bracht, e mesmo de fundamental importância para o entendimento do lugar da escola na sociedade, das suas possibilidades de intervenção cultural. Não seria, então, o caso de se resgatar as duas idéias do próprio Bracht?

Finalizando, registro que ainda que o diálogo com Bracht aqui tenha sido em torno do tema esporte, as reflexões aqui expostas, notadamente sobre a relação de tensão permanente entre um saber produzido socialmente e a cultura escolar, podem ser, em minha opinião, articuladas aos demais temas do ensino de Educação Física, como a ginástica, a dança, as lutas, os jogos populares. Seria o caso, então, de se ampliar a discussão sobre a produção, pela Educação Física, de uma cultura escolar de práticas corporais lúdicas. Tema para muitos diálogos!

E para prosseguir este diálogo, é muito importante perguntar como Valter Bracht discute hoje as relações entre o esporte e a escola. Motivá-lo a escrever sobre tais relações é também um dos objetivos deste diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. *Aprendizagem social e Educação Física*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*.

Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p.28-54, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física progressista; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijui, 1994

LINHALES, Meily Assbú. *Trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Ciência Política.)

NÓ VOA, Antônio. *História da educação: perspectivas atuais*. 1994 (mimeo.)

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. *Consenso e conflito da Educação Física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

NOTAS

¹0 livro de Valter Bracht, *Educação Física e aprendizagem social* (Porto Alegre: Magister, 1992),

constitui-se de uma coletânea de quatro artigos, sendo três anteriormente publicados pelo autor, em momentos diferentes. Neste texto, as referências serão sempre ao livro.

²Segundo o *Novo dicionário Aurélio*, diálogo quer dizer: " 1. Fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio; 2. Obra literária ou científica em forma dialogada. 3. Troca ou discussão de idéias, de opiniões e de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia; comunicação; 4. (...)."

³O tratamento que a escola, como instituição, e os/as alunos/alunas, como sujeitos, dão ao esporte também poderia ser discutido em outros tempos e espaços escolares (o recreio e o pátio, por exemplo), e não só no ensino de Educação Física. Essa discussão não será, entretanto, objeto deste ensaio.

⁴Para aprofundamento remeto o leitor à dissertação de mestrado de Meily A. Linhares (1996), citada na bibliografia deste texto.

UNITERMOS

Educação - Escola - Cultura Escolar - Ensino - Educação Física - Esporte

**Professor de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da USP*