

Infância, escola e o ensino do desporto

Edmilson Santos dos Santos*

Resumo

Este trabalho teve por objetivo desenvolver uma proposta de ensino, para a primeira série, com base no ensino do pular corda. A atividade foi realizada com cinco turmas da Escola Municipal presidente Vargas do município de Porto Alegre durante três meses. Na primeira parte desse estudo, fizemos algumas considerações sobre o papel da escola e da educação física na transformação do mundo infantil em direção ao mundo adulto. Esse papel tem como finalidade garantir a formação, por um lado, do cidadão e, por outro, do consumidor. Na educação física essa ação se dá através do abandono dos corpos, na negação das experiências desportivas do público infantil e na dissolução dos rastros que ligam a infância à imaginação. Na segunda, apresentaremos as quatro etapas da experiência: a sondagem, o desenvolvimento da aprendizagem, o torneio e a avaliação. Como conclusão, podemos dizer que é preciso e necessário que a cultura escolar, em suas diversas ações cotidianas, garanta um prolongamento do mundo infantil. E, nesse sentido, no âmbito da educação física, encontrar espaço para aqueles desportos típicos da população infantil no currículo.

Abstract

This study wants to develop an educational proposal for the first grade of elementary school based on rope skipping teaching. The activity encompassed five classes of the Escola Municipal Presidente Vargas (public school) in Porto Alegre, a southern Brazilian town during three months. First of all we considered the role of the school and physical education regarding the transformation of the citizen on one hand and the consumer on the other hand. In physical education this action happens through the abandonment of the body, the negation of children sport experiences and of the dissolution of the traces which connect childhood to imagination. In the second part of the study we represented the four steps of experience: the examination, the development of learning, the competition and the evaluation. We can conclude, it is possible and desirable that school culture in the different cultural daily action can guarantee a prorogation of the world of childhood. Keeping this in mind, it should be possible to establish in the area of physical education this kind of typical sports for children in school curricula.

INTRODUÇÃO

A educação física de primeira a quarta série muitas vezes é interpretada e percebida como uma disciplina que só tem sentido quando é capaz de auxiliar a tarefa maior da instituição escolar: produzir cidadãos esclarecidos. Nesse sentido, seu valor está associado diretamente a sua capacidade de se doar para cumprir uma função que historicamente tem excluído, ou no mínimo secundarizado, a cultura desportiva das crianças (Gaya, 1997). Se, na educação física, nosso objetivo maior é valorizar essa cultura, ao negá-la estamos esvaziando de sentido a nossa ação pedagógica.¹ Infelizmente a alternativa para essa falta de sentido tem sido o reforço do

projeto Iluminista. As dúvidas que se colocam sobre a possibilidade de redenção do sujeito a partir do bom uso da razão instrumental ainda não se tornaram um argumento forte para que a escola produza um novo programa de ensino baseado na incorporação de outras aprendizagens (Santos, 1996).

Como já nos referimos em outro trabalho o desporto é um ingrediente indispensável e fundamental na formação dos e das estudantes (Santos, 1998A). Ele amplia a capacidade de comunicação e de convívio social. A liberdade que algumas crianças têm de transitarem no mundo, por estarem familiarizadas com diferentes formas de manifestação desportiva, é diferente daquelas que não as possuem. Portanto, garantir essa aprendizagem é um fator de justiça social por si só.

Por não fazer essa discussão, a escola tem contribuído para reforçar uma cultura desportiva que produz injustiça. Injustiça que concretiza-se de diferentes formas: através do monopólio dos desportos com bola como o futebol e o voleibol; da aquiescência dos e das profissionais da educação de que alguns desportos são característicos de um determinado grupo – menino ou menina; da dominação dos espaços destinados à prática desportiva por determinados grupos, com a conseqüente exclusão de minorias (que são, na verdade, a maioria); espaços inapropriados e inadequados para a prática de diversos desportos, principalmente aqueles típicos da população infantil; e, conseqüente desvalorização das aprendizagens corporais desportivas e artísticas. Esses traços de violência obrigam as crianças a terem uma atitude reivindicatória ou de submissão que projeta o esvaziamento da noção de infância. Nesse trabalho entendemos violência como Santos (1995):

"Um dispositivo de poder no qual se exerce uma relação com o outro, mediante o uso da força e da coerção. Isto significa estarmos diante de uma modalidade prática disciplinar, um dispositivo que produz um dano social, ou seja, uma relação que atinge o outro com algum tipo de dano" (p.228).

Este é o contexto onde é produzida a cultura desportiva infantil. Torna-se importante, diante desse quadro, fazer algumas considerações sobre o papel do desporto escolar na formação das crianças. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo fazer algumas considerações sobre a construção da infância no mundo moderno e, num segundo momento, analisar como a educação física se apresenta diante desse contexto. Por último, apresentaremos uma proposta de trabalho que teve como objetivo a valorização de um desporto típico da população infantil: o pular corda.

INFÂNCIA, ESCOLA E O ENSINO DO DESPORTO

Quando pensamos em infância, logo vem à mente algumas representações de nossas vidas que deslocam a discussão, do ponto de vista de sua temporalidade, para um sentimento particular cujas lembranças de descomprometimento com o mundo real nos são saudosas. Com base nas experiências familiares, ainda somos capazes de imaginar que todas as crianças passam de alguma forma pela infância.

Diferentemente do senso comum, uma análise preocupada em apresentar as transformações da sociedade moderna, nessa virada de milênio, não pode deixar de tematizar a infância.

Observando um pouco melhor o cotidiano, de uma forma mais minuciosa e cuidadosa, somos capazes de julgar que algumas crianças estão perdendo a sua infância. Esse julgamento de perda é alcançado na medida que avaliamos o quanto algumas crianças estão distantes, enquanto experiências de vida, daquilo que consideramos ser a própria infância. Para muitas pessoas, incluindo aqui os professores e as professoras, esse evento não apresenta descontinuidade, ruptura ou crise. Os fragmentos dessa realidade podem parecer apenas, como um defeito que deve ser corrigido para que tudo volte a normalidade: a existência da infância. Não está assentado na mente dos/as profissionais da educação o seu papel em direção ao apressamento da infância. Dificilmente esse debate é suscitado nas discussões educacionais. Conseqüentemente, não temos o objeto de nossa problematização na escola, mesmo que estejamos trabalhando na direção contrária daquilo impresso em nossos corações: a necessidade de se preservar a infância enquanto um reduto – e talvez o último – da imaginação, fantasia e ludicidade.

Do ponto de vista teórico, esse tema tem atraído um número cada vez maior de educadores e de educadoras em sua análise. A obra que basicamente inaugura esta fase e é fonte de referência para estudos sobre a infância é *A história social da criança e da família* (Ariès, 1981).

Nessa obra, a infância é historicizada a partir da Idade Média. Como nos apresenta o autor, somente a partir do século XVIII é que vamos ter as primeiras representações da infância. A pedagogia, a escola e os jogos tiveram um papel importante nessa constituição. No que diz respeito aos jogos, Philippe Ariès apresenta três passagens distintas sobre como a sociedade interpretava a participação infantil nessas atividades. Por volta do século XVI – XVII, vamos encontrar jogos e brincadeiras que são comuns a todas as idades e classes. Adultos e crianças brincavam de: bonecas, cabra-cega, pião, pular corda, esconde-esconde, peteca com raquete, jogo de carta, dado e boliche. No século XVII começa a surgir uma diferença entre os jogos praticados pela nobreza e àqueles praticados pela classe popular e crianças em geral. Essa passagem se deu através de uma mudança na atitude moral frente aos jogos, patrocinada pela Igreja Medieval. Os jogos de azar passaram a ser interpretados como imorais; os jogos de salão e dança, como indecentes; e os jogos esportivos, como brutos – era comum a proibição dos jogos de boliche, durante o século XVII, por causa das brigas e confusão que gerava. Num terceiro momento, já no século XVIII, vamos assistir a separação entre jogos praticados pelos adultos e jogos pra-

"Não está assentado na mente dos/as profissionais da educação o seu papel em direção ao apressamento da infância."

tizados pelas crianças. Para Ariès (1981, p.92): "A infância tornou-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos". Os Humanistas Renascentistas e os Jesuítas tiveram um papel importante nesse processo.

Referindo-se ao papel da escola dentro do projeto social da modernidade, Ghiraldelli Jr (1995) diz que coube a ela a tarefa de manter e esvaziar, numa relação dialética, a noção de infância. Ao mesmo tempo que ela — a infância — é reconhecida, é tramada sua finalização. É na escola que ela deve chegar ao seu fim (Narrodowski, 1998; Fernandes, 1995). É na escola que ela deve se tornar um cidadão. Uma pessoa capaz de agir com o bom uso da razão nos ditames da vida pública. Para Fernandes (1994) a vida escolar é seu processo de iniciação à vida séria e é também, simultaneamente, um infanticídio. Consequentemente, como nos apresenta Ghiraldelli Jr (1995):

"Tendo a noção de infância desaparecido completamente das mentes e corações dos homens, a política atinente à escolarização teria como alvo a educação de seres pequenos, talvez apenas fisicamente parecidas com as antigas crianças." (p.55).

A escola não tem estado sozinha nessa tarefa. A sociedade tem constituído diversas formas para produzir aquilo que Narodowski (1998) denominou de infância des-realizada e hiper-realizada, como sinal do desaparecimento da noção de infância.

Na expectativa de transformá-las em consumidores, as grandes corporações especializadas em entretenimentos para o público infantil, também têm buscado constituir políticas pedagógicas diretamente implicadas no esvaziamento de sua noção (Steinberg, 1997, Kincheloe, 1997).

Não podemos deixar de lado as aspirações mais modernas, vinculadas ao pensamento Iluminista, que exige da criança uma postura cidadã na medida em que ela é capaz de agir através do bom uso da razão². A ciência vai ser a expressão máxima desse conhecimento. Ela será o principal instrumento de transformação dessa realidade — a criança — e da realidade. Uma transformação calcada nas vicissitudes de uma racionalidade cognitivo-instrumental cujas promessas de progresso e desenvolvimento, para toda a humanidade, não se efetivaram (Santos, 1996).

Os mecanismos de apressamento e dissolução da infância são validados por mensagens culturais postas em funcionamento dentro e fora da escola. Essas mensagens têm avançado impiedosamente sobre a infância. Sua dominação política não está em utilizar a força policial e/ou militar. Seu poder tem como artifício a sedução calculada e planejada pelo mundo dos adultos (Kincheloe, 1997).

No interior da escola — perspectiva prioritária de nossa

análise — os mecanismos de apressamento e dissolução da infância são traçados em dois níveis: um relacionado às tarefas atinentes ao esclarecimento e outro relacionado aos momentos onde essa tarefa é suspensa para que a criança possa fazer uso de sua "liberdade de expressão". O segundo mecanismo já exploramos em outro trabalho (Santos, 1998b). Por isso, não iremos apresentá-lo aqui. Já o primeiro, será desenvolvido a partir de um olhar inspirado no trabalho de Larrosa (1998), no capítulo *O enigma da infância*.

Escolhemos esse trabalho por apresentar uma representação diferenciada do nosso papel enquanto profissionais responsáveis pela formação da criança.

A pedra de toque importante de seu raciocínio está relacionada à função que a escola moderna exerce na garantia da continuidade do nosso mundo. Enquanto novidade, o nascimento é o outro, cuja dialética da dupla temporalidade não nos permite antecipar o futuro. Ele, o nascimento, está sempre além de nós, do nosso conhecimento. Ele é aquilo que interrompe a continuidade do que entendemos ser a realidade. Ou do que gostaríamos que fosse permanecido enquanto tal. Nesse caso, Herodes³ e o Titã Crono⁴ são personagens ilustrativos exemplares para compreendermos essa passagem.

Segundo Larrosa:

"o sistema contemporâneo, várias décadas depois da derrota do nazismo e do fim do estalinismo, também corteja a infância e a juventude, ainda que não invoque a transformação total do mundo e não necessite fazer tábua rasa do passado. O novo rosto de Herodes tem uma amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou aparatos metodológicos de propaganda. Mas as crianças são também sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. (...) Todas as formas de totalitarismo, todos os rostos de Herodes, têm uma coisa em comum: sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas idéias e de nossos projetos." (1998, p.239).

Para Larrosa, a alternativa no campo da educação seria a recusa ao infanticídio proposto pelo totalitarismo do mundo dos adultos. Numa era onde os grandes paradigmas se impõem não seria de todo absurdo pensarmos na vida como um grande parque de diversão cujo nosso compromisso seria, apenas, a excitação de um perigo não violento e o sorriso espontâneo. Ambos caminhos nos levam até o desporto infantil.

Para nós, da educação física, essas duas últimas expressões

do parágrafo anterior talvez possam, quando articulados com uma crítica a concepção de infância da escola, apresentar um novo quadro para o trabalho com as séries iniciais. Isto porque, duas posturas parecem ser bastante comum na escola. De um lado, temos aqueles espaços em que as crianças, sob o pretexto de estarem livres, são abandonadas e seus direitos à desportivização lhe são seqüestrados. Os grupos em desvantagem são: os/as gordinhas, os corpos mais frágeis, as meninas, as crianças que possuem dificuldades motoras. De outro lado vemos a reprodução do monopólio dos desportos tradicionais, geralmente o futebol e o voleibol, construídos sob parâmetros incompatíveis com as crianças menores. As quadras, as goleiras, as tabelas, as bolas, as redes e os números de jogadores são retirados de um outro quadro. Recuperando aquelas transformações anunciadas por Philippe Ariès, esses são indícios de que estamos entrando numa quarta fase onde as possibilidades de desporto estão relacionadas às práticas do mundo adulto. E a escola está diretamente envolvida nesse processo conseqüentemente, com o próprio desaparecimento da noção de infância. Num lugar especializado no cuidado com crianças esse não poderia ser apenas um detalhe da formação.

Mas, para que possamos ter um olhar diferenciado sobre o desporto na infância, precisamos alongar nossa concepção sobre o próprio desporto. Nesse caso, a expressão de Bento (1991) e Meinberg (1990) é bastante sugestiva: *o desporto tornou-se plural*. Está bastante nítido em nossa memória a dissipação horizontal das modalidades desportivas. Novos desportos surgem na velocidade da inspiração humana. Do ponto de vista vertical, temos assistido ao alargamento etário das práticas desportivas. Competições para terceira idade e, mais recentemente, a incorporação desse grupo em um território onde a identidade juvenil é muito forte: a musculação. O que está em jogo é uma diversificação de atividades que buscam satisfazer interesses através de um confronto não violento, por meio de regras — marca do processo civilizatório responsável também pelo surgimento do desporto moderno, segundo Elias (1992) — e a busca constante de superação do rendimento conforme Santos (1998c). Com isso, aquelas atividades praticadas pelo público infantil como o jogo de taco, bolita e o pular corda, por exemplo, são, nada mais nada menos, uma versão infantil o próprio desporto. O que precisamos ter claro que essas experiências desportivas, já desenvolvidas pelo mundo infantil, não podem ser desconsideradas quando ela-

boramos nosso programa de ensino. Nesse caso, elas precisam ser incorporadas ao nosso espectro de análise como ingredientes da cultura desportiva.

Como já dissemos anteriormente, a escola age no sentido de garantir o apressamento da infância. Nesse caso, a hegemonização de práticas desportivas típicas do público adulto, com todos os seus simbolismos, faz parte do alinhamento da disciplina ao projeto de escolarização inaugurado na modernidade. Muitas vezes as crianças são acusadas de terem um comportamento infantil por desportivizarem-se de uma maneira menos comprometida com o mundo dos adultos.

Não estamos querendo dizer com isso, que defendemos o enquadramento dos desportos pelo critério etário. Esse pensamento vai de encontro ao que propomos como objetivo maior da educação física escolar: ampliar a capacidade de comunicação das crianças com o mundo através da aprendizagem de diferentes práticas desportivas. Precisamos, de um lado, valorizar aquelas experiências típicas da cultura infantil e, de outro, desenvolvermos os desportos tradicionais. Isso não significa que tenhamos que impor a esse quadro uma hierarquia entre ambos: jogos pré-desportivos. Isso implicaria em aceitarmos a tese de que para ser desporto o jogo tenha que ter essa ou aquela característica que está associada às formas de disputa do público adulto. Essa é uma das características de nosso adultoterismo (Santomé, 1995).

Não podemos perder de vista que há um outro mundo percorrendo e se corroendo paralelo ao que é vivido na sala de aula. Um mundo cheio de novidades, que produz diversas práticas desportivas sufocadas pelos professores, pelas professoras e pelos próprios colegas. A curiosidade, a imaginação e a instabilidade do público infantil são os alvos dessa perseguição⁵. A educação das crianças deve seguir uma guerra contra as paixões. Do ponto de vista desportivo infantil parece que a guerra já acabou. Não há sinal de que o mundo idiossincrático da criança possa ser levado em consideração.

Foi inspirado nessas reflexões que elaboramos uma proposta de trabalho para a primeira série com objetivo para trazer ao universo escolar desportos típicos do público infantil: como o pular corda e o bolita. Com o ensino do pular corda, experiência que nós apresentaremos a seguir, tivemos como objetivo construir um cenário de valorização dos desportos típicos da população infantil.

"A educação das crianças deve seguir uma guerra contra as paixões. Do ponto de vista desportivo infantil parece que a guerra já acabou. Não há sinal de que o mundo idiossincrático da criança possa ser levado em consideração."

O PULAR CORDA NA SALA DE AULA

Para apresentar esta parte do trabalho dividimos a sua exposição em quatro momentos: a sondagem, onde desenvolvemos uma metodologia para obter o conhecimento que cada uma das crianças tinha desse desporto; o desenvolvimento da aprendizagem, apresentando a nossa estratégia de trabalho; o torneio, demonstrando como foi organizado esse espaço de aprendizagem; e a avaliação do trabalho.

A SONDAGEM

Para conhecermos o grau de familiaridade das crianças com esse desporto fizemos o seguinte teste: pegamos uma corda de cinco metros para trilhar e pedimos que cada uma delas desse dez saltos consecutivos. Elas tiveram três chances. Validamos o melhor resultado.

Após a sondagem, fizemos a leitura dos resultados. Assim, foi possível dividirmos as turmas em três estágios de desenvolvimento do pular corda. No E1, as crianças que conseguiram entrar na corda, estando ela em movimento, e alcançar dez saltos; No E2, aquelas que alcançaram dez saltos mas não conseguiram entrar na corda; No E3, aquelas que deram mais de cinco saltos mas não chegaram a dez; No E4, aquelas que davam mais de três saltos, mas não ultrapassaram cinco saltos.; No E5, aquelas que não conseguiram dar três saltos.

A organização da aula em grupos de desempenho permitiu um maior controle das aprendizagens e a garantia de mais satisfação às crianças. Isto porque a dificuldade que algumas crianças apresentavam estava diretamente relacionado ao tempo de vivência nessa atividade desportiva. Sendo o tempo um fator importante, a aprendizagem deveria garantir uma equidade de execução do movimento. Num grupo onde houvesse duas crianças com capacidades opostas poderia acontecer a seguinte situação: estabelecendo o critério que cada um pularia duas ou três vezes consecutivas, o aluno que possuísse uma grande habilidade ocuparia um tempo de exercitação muito superior àquele que apresentasse grandes dificuldades. Provavelmente a demora na execução provocaria a sua desistência, o que acarretaria um distanciamento ainda maior nos seus desempenhos. Com grupos homogêneos, todos, independentemente de grupo, teriam o mesmo tempo de contato com esse desporto.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

O trabalho de sala de aula iniciou com a definição de alguns critérios de relacionamento para a sua execução. Três

regras foram estabelecidas: todas as crianças teriam três chances consecutivas para pular na corda antes de irem para o final da fila; cada grupo deveria estabelecer um limite máximo de saltos que garantisse o interesse e a satisfação, buscada por cada um/a, na execução do trabalho; haveria rotatividade entre as crianças que trilhavam.

Num primeiro momento, para um melhor controle das aprendizagens, dividimos a aula em três grupos. Um formado pelas crianças do E1 e E2; outro, pelas crianças do E3 e E4; e um pelas crianças do E5. Neste momento fiquei monitorando mais o grupo E5. As suas dificuldades exigiam um maior auxílio nosso. Durante cinco aulas acompanhamos de perto esse grupo (tínhamos duas aulas por semana). Três erros eram bastante comuns: saltar assim que eu levantávamos o braço para iniciar o movimento circular. Quando a corda completava o movimento batia na perna das crianças que já estavam em contato com solo; elas acertavam o primeiro salto mas imprimiam um ritmo acelerado, fazendo que o segundo salto saísse antes de completar o segundo movimento da corda; ou não conseguiam impulsionar o corpo para cima antes da corda completar o movimento circular e bater em suas pernas. A nossa permanência, nesse grupo, permitiu que eu fizesse as observações necessárias para corrigir o problema e imprimir diferentes ritmos à corda para facilitar o salto e promover o sucesso. Nesse estágio, a superação de uma marca anterior era motivo de grande satisfação para as crianças. Para aquelas crianças que estavam no E2, o exercício para entrar na corda foi tentar atravessá-la de ponta a ponta. Esse exercício permitia descobrir o tempo de entrada na corda. Exemplo que foi seguido para quem estava em outros grupos. A cada final de aula havia um teste – com três chances de execução – para aquelas crianças que queriam mudar de grupo.

Após três semanas, colocamos à disposição das crianças mais duas cordas. Com a mudança no perfil de desempenho, foi necessário colocar essas cordas para que os grupos não ficassem com muitos alunos e alunas.

Na sétima semana, introduzi cordas individuais, num total de 17. A partir desse momento dispúnhamos de um número significativo de cordas para atender há diferentes interesses. A grande maioria das crianças já estava nos estágios E1 e E2. Isso lhes permitiu uma maior liberdade de movimento. A aula ficou mais criativa, e a sua administração ficou, quase que exclusivamente, restrita à negociação dos conflitos.

Na décima semana, fizemos um novo teste para avaliar as aprendizagens. Menos de 15% das turmas – média das cinco turmas – não estavam no E1. Com esse resultados começamos elaborar o primeiro torneio de pular corda da escola. Nesse momento já havíamos criado diversas provas.

Entre as principais estavam, com cordas individuais: individual de frente; individual de costa; velocidade; dupla. E com as cordas grandes para trilhar: individual trilhado; dupla trilhado; trio trilhado.

A prova individual de frente consiste em o próprio aluno ou aluna trilhar (nome dado ao movimento circular da corda) uma corda de aproximadamente 2m. segurando nas extremidades com cada uma das mãos. A palavra frente se refere a trajetória da corda que permite verificar o momento exato em que ela deve ser pulada para não bater nos pés. A prova individual de costa é semelhante ao individual de frente, mudando apenas a trajetória da corda. Ela faz o movimento inverso. A prova de velocidade segue as orientações do individual de frente. O tempo fixo em sua execução é que define a velocidade. A prova de dupla faz os mesmos movimentos do individual de frente, só que uma outra criança pula junto com quem esta trilhado. Nas provas individual, dupla e trio trilhados o que muda é o número de crianças pulando, que corresponde a uma, duas e três respectivamente. A corda que tem em torno de 6m. é trilhada por duas outras pessoa que estão separadas por três metros. Só pode entrar na corda enquanto ela está sendo trilhada. Para a disputa de dupla e de trio, entra um de cada vez, e a contagem inicia quando o último já entrou.

O TORNEIO

O torneio de pular corda foi concebido com objetivo de oportunizar a vivência nessa modalidade desportiva.

Ele teve uma fase preparativa. Nela procuramos simular não só as provas como também a própria organização. Durante três semanas realizamos pequenos torneios na sala. A estrutura era simples: escolhíamos a prova e passávamos a fazer um mini torneio por bateria. Em cada bateria um grupo de alunos e alunas disputavam quem conseguiria ficar o mais tempo pulando. As provas com cordas individuais eram as mais concorridas. Não havia nenhuma burocracia na execução. Geralmente os três últimos de cada bateria faziam uma final. Numa aula eram feitos em torno de dez mini-torneios. As provas mais concorridas passaram a fazer parte do torneio final.

O problema maior estava em como construir um torneio que facilitasse e estimulasse a participação de todos/as. Para tanto, elaboramos dois princípios básicos: as crianças poderiam se inscrever livremente em cada uma das provas, portanto não havia obrigatoriedade na participação; e em cada prova elas teriam três chances na execução de sua performance.

Durante o período em que fazíamos os mini torneios notamos que algumas provas atraíam um maior número de interessados. Quando planejamos o torneio, levamos em consideração esse dado. Como o interesse era de fazer as provas em três horas, com todos os alunos e alunas das cinco turmas juntas - para haver uma integração maior entre as crianças - havia o problema do espaço e dos auxiliares necessários para sua execução.

A organização do espaço deveria permitir uma movimentação tranqüila e organizada. O primeiro cuidado foi não colocar as provas com maior procura perto uma da outra. O segundo, foi colocar três zonas de avaliação para aquelas provas mais concorridas. O terceiro, foi fazer marcações no chão com giz para definir a área do mesário, do marcador de saltos e da fila. O quarto, foi fazer uma simulação com toda a equipe auxiliar, em cada uma das turmas. Essa vivência tinha como objetivo permitir um maior conhecimento de toda a dinâmica do torneio para todos/ os/as envolvidos/as com intuito de facilitar a circulação.

Os mesários e as mesárias, responsáveis pela marcação das pontuações nas listas de chamada, os marcadores e as marcadoras dos saltos, responsáveis pela contagem dos saltos, os organizadores e as organizadoras das filas, responsáveis por manter a organização das filas, foram recrutados entre os alunos e as alunas das séries mais adiantadas. Tivemos 38 auxiliares. No dia do torneio, pela manhã, ainda foi feito um ensaio com os auxiliares das provas mais concorridas para treinar a agilização de todos os procedimentos. Em cada mesa de avaliação havia listagens de todas as turmas para que os alunos e as alunas pudessem se dirigir àquela de sua preferência.

No dia do torneio todas as crianças foram colocadas no pátio e logo após terem recebido as últimas instruções, desejamos a elas boas competições. As professoras das turmas permaneceram no pátio estimulando a participação dos seus alunos e das suas alunas.

A AVALIAÇÃO

A avaliação do torneio foi feita em três momentos. Primeiro, no dia do evento quando 127 crianças, de um total de 135, que estavam em sala, pularam corda durante três horas, havendo uma abstenção de apenas 5,9%. Depois, em conversas informais com as professoras, quando elas se mostraram encantadas com a participação e organização das crianças. E num terceiro momento, no conselho de classe⁶ após o even-

"O problema maior estava em como construir um torneio que facilitasse e estimulasse a participação de todos/as."

to, quando relatamos para os pais tudo que havia acontecido desde a primeira aula em que iniciamos o ensino do pular corda até a realização do torneio.

Como todos os dados estavam em planilhas, isso permitiu analisarmos o desempenho e a trajetória de todas as crianças desde o primeiro teste para definição dos grupos de aprendizagem.

Apresentaremos alguns dados mais significativos de nosso trabalho.

Em termos percentuais mais de 94% das crianças que estavam no dia do torneio, em sala de aula, participaram de alguma prova. Se levamos em consideração que a participação no desporto deve ser algo voluntária, embalada por desejos próprios, esse índice é um indicador do sucesso do evento.

Um outro dado importante é a média de participação nas atividades de alunos e alunas por turma. Cada criança participou de no mínimo de três provas (desempenho médio).

Na turma "C" houve a participação de todas as crianças em, no mínimo, uma prova. O total de saltos dados pela turma, em todas as provas, foi de 6 263 ou 272,3 saltos por criança. A turma "A" fez um total de 5 022 saltos; a "B", 4 943 saltos; a "D", 4 140 saltos; e a "E", 3 152 saltos. Um outro dado interessante para demonstrar a consistência da média é que apenas um aluno e quatro alunas participaram de todas as provas e dezoito crianças de uma prova só.

Das provas coletiva (dupla, dupla trilhado e trio trilhado) 42,55% dos grupos foram formados por crianças de turmas diferentes. Quando pensamos no evento como um espaço de integração, não estava posto que ela deveria ser demonstrada no número de equipes formadas com turmas diferentes. Isso seria uma supervalorização da prova em detrimento dos outros espaços socialização do evento. No entanto, as provas coletivas acabaram sendo um reflexo das trocas estabelecidas durante o torneio. Apenas 12,13% das equipes coletivas foram compostas por meninos e meninas. Nesse aspecto houve uma fraca integração.

Para efeito de classificação, consideramos campeões as crianças que obtiveram as cinco melhores colocações de cada prova. Vinte três posições foram preenchidas por menina e treze posições foram preenchidas pelos meninos. Na prova de dupla, as cinco primeiras posições ficaram com as meninas. Cinco modalidades foram vencidas pelas meninas enquanto que duas pelos meninos. Esses dados sinalizam para algo que já estava colocado no início da aprendizagem do pular corda: uma maior vivência das meninas na atividade⁷. Considerando como não sabendo pular corda aquelas crianças que estavam

nos estágios E4 e E5, apenas 52% das meninas faziam parte desse grupo. Já os meninos eram 74%. Das crianças que estavam no E1 78,57% eram meninas e 21,43 meninos.

Considerando o teste inicial da aprendizagem do pular corda, 41,18% das posições no quadro de classificação foram preenchidas por crianças que já estavam no E1. E apenas uma menina, que estava no dia do torneio em aula mas não quis participar, não se classificou. Os que estavam no E5 conseguiram 8,82% das posições. Os exatos 50% restantes foram preenchidos por crianças do E2, E3 e E4. Esse dado demonstra que aquelas crianças que já iniciaram a aprendizagem com uma bagagem desportiva no pular corda, levaram vantagem sobre seus colegas. Essa realidade vem a corroborar com o critério utilizado por nós na distribuição das crianças pelos grupos de aprendizagem. Pelo menos a partir desse momento, ninguém foi privilegiado no tempo de exercitação ou performatização⁸, na sala de aula. Das oito crianças que estavam no torneio e não participaram de nenhuma prova, 50% ainda estavam no último estágio da aprendizagem. Um menino não participou porque dizia que essa atividade era de menina.

Muitas vezes, a pouca valorização dada pelos familiares às atividades escolares está relacionada ao desconhecimento do que é realizado no seu cotidiano. Preocupado com esse contexto, no conselho de classe fizemos uma discussão com os familiares das crianças sobre o conjunto desse trabalho. A partir deste momento, elas passaram a se integrar às atividades que desenvolvemos ao longo do ano. No dia da premiação, os familiares vieram prestigiar o evento. Todas as crianças receberam um certificado de participação. As que se classificaram entre os cinco primeiros lugares receberam um certificado constando a prova e o número de saltos. As crianças que participaram de todas as provas receberam uma medalha comemorativa ao empenho. Uma outra medalha foi dada para a aluna Ana Paula - que não fazia parte do E1 no início da aprendizagem - por ter se classificado em cinco provas.

Esse trabalho atendeu adequadamente aos objetivos de problematização junto às professoras, alunos, alunas e comunidade do nosso papel enquanto educadores e educadoras que estão permanentemente trabalhando na afirmação e esvaziamento da infância. Nessa dinâmica, entendemos que a nossa atuação no esvaziamento do sentimento de infância tem sido supervalorizada. E é contra essa supervalorização que procuramos, através do desporto típicos da população infantil, buscar espaço para reivindicar a necessidade de as crianças poderem vivenciar a infância de maneira justa e solidária. Gostaríamos de salientar também, que as contradições apresentadas ao longo de nosso trabalho devem ser interpretadas

como uma incapacidade de nos opormos – o que seria impossível – ao projeto histórico e moderno da instituição escolar. Mas sua adesão não é feita sem resistência. E foi justamente ela que permitiu que realizássemos esse trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.
- BENTO, J. O. *Desporto, saúde e vida*. Lisboa: Horizontes, 1991.
- ELIAS, N., DUNNING, E. (Orgs.) *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- FERNANDES, H.R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo, Escuta/Edusp, 1994.
- FERNANDES, H.R. *Infância e modernidade: doença do olhar*. Palestra proferida no seminário Infância, escola e modernidade da Universidade Federal do Paraná em 1995. 25p.(mimeo).
- GAYA, A. O corpo não vai a escola. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. p. 353-366.
- GHIRALDELLI Jr, P. A escola do futuro na época da pós-infância, *Revista Paixão de Aprender*, n9, 1995a.
- GHIRALDELLI Jr, P. *Caderno da linha de Pesquisa Educação e Filosofia*. Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. Ano I, nº zero. 1995b.
- KINCHELOE, J.L. McDONALD'S, poder e criança: Ronaldo McDONALD'S faz tudo por você. In: SILVA, L.H. et al. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 69-98.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana; danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.
- MEINBERG, A. T. *Desporto, ética, sociedade*. Porto: Universidade do Porto, 1990.
- NARODOWSKI, M. Adeus a infância (e a escola que a educava). In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 170-178.
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, J.V.T. O muro da escola e as práticas de violência. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228.
- SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al. (Orgs.) *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1996.p.15-33.
- SANTOS, E. S. (Org.) *Educação Física escolar: por uma cultura desportiva*. Porto Alegre: Sulina; Novo Hamburgo: FEEVALE, 1998a.
- SANTOS, E. S. A corporeidade no recreio: por um espaço desportivo. In: SANTOS, E. S. (Org.) *Educação física escolar: por uma cultura desportiva*. Porto Alegre: Sulina: Novo Hamburgo: FEEVALE, 1998b. p. 146-151.

SANTOS, E. S. A construção do rendimento desportivo. In.: SANTOS, E. S. (Org.) *Educação física escolar: por uma cultura desportiva*. Porto Alegre: Sulina: Novo Hamburgo: FEEVALE, 1998 c.p.100-115.

STEINBERG, S.R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L.H. et al. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 99-145.

NOTAS

¹O livro de Santos, E. S. (Org.) *Educação Física escolar: por uma cultura desportiva*, Porto Alegre: Sulina; Novo Hamburgo: FEEVALE, 1998, apresenta alguns ensaios que buscam dar uma outra conotação para a cultura desportiva, diferentes daqueles trabalhos que limitam sua interpretação ao modelo institucionalizado por Thomas Arnoud e Pierre de Coubertin.

²Ghiraldelli Jr, P. *Caderno da linha de Pesquisa Educação e Filosofia*. Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. 1995, Ano I, nº zero.

³Herodes, Novo Testamento: Evangelho São Mateus, cap. 2 versículo de 1 - 23.

⁴Titã Crono, personagem da Mitologia Grega, recebe a mensagem de que um de seus filhos viria para destroná-lo. A partir de então, todos os seus filhos com Réia passam a ser comidos logo ao nascer. Quando houve o nascimento de Zeus, sua mãe deu ao Titã um cobertor recheado de pedras. Ele comeu, sem perceber que havia sido enganado por sua esposa. Mais tarde, Zeus se tornaria o deus do Olimpo.

⁵Recentemente a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre diminuiu as cargas horárias das disciplinas de educação física e educação artística, matérias importantes para a reconstrução estética da escola, para o ano letivo de 1999. Como diria Larrosa: O novo rosto de Herodes tem a amabilidade democrática. Larrosa, J. op. cit., p. 239.

⁶Conselho de classe é um espaço previsto no calendário, num total de três ao final de cada trimestre, onde pais, professoras e professores, alunos e alunas e setor pedagógico discutem o desempenho da aprendizagem das crianças.

⁷Esse critério é importante mas não pode ser considerado como único na análise do desempenho. Para uma avaliação mais elaborada de como se dá a construção do rendimento desportivo ver : Santos, E. S. A construção do rendimento desportivo. Santos, E. S. op. cit.

⁹Performatização é o nome dado ao processo de melhoria do rendimento desportivo.

UNITERMOS

Educação Física, infância, educação, ensino.

*Edmilson Santos dos Santos é professor do Centro Universitário La Salle e da Universidade Luterana do Brasil e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela ESEF/UFRGS.