

Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações?

José Tarcísio Grunennvaldt
Elenor Kunz
(Organizadores)

esporte

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Secretaria Executiva

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Jacques Therrien (UFCE)
Marília Gouvea de Miranda (UFG)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Romualdo Portela (USP)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (CNPq)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho, Portugal
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
– IIPE/Unesco, Buenos Aires
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco,
Buenos Aires

Educação Física Escolar
e megaeventos esportivos:
quais suas implicações?

José Tarcísio Grunennvaldt
Elenor Kunz
(Organizadores)

Aberto

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Luana dos Santos | luanad.santos@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Inglês Maria das Dores Gomes S. Santos | mariad.santos@inep.gov.br
Sara Domingos de Sousa Araujo | sara.araujo@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final José Miguel dos Santos | josem.santos@inep.gov.br

Tiragem 2.600 exemplares.

Estagiária Flávia Renata Santos Gasparotto

Em Aberto online

Gerente/Técnico Operacional: Mathias Ammann | mathias.ammann@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072
editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex

Publicado *on-line* em junho de 2013.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral desde 2010

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 11

enfoque

Qual é a questão?

Educação Física Escolar e megaeventos esportivos:
quais suas implicações?

José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT)

Elenor Kunz (UFSC) 19

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Espetacularização da escola: a Educação Física, o esporte
e os megaeventos esportivos

Hamilcar Silveira Dantas Junior (UFS) 33

Esporte, Educação Física e escola: como não sucumbir ao
gigante esporte em tempos de realização de megaeventos
esportivos no Brasil?

Ricardo de F. Lucena (UFPB) 45

Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas de Educação Física
Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)
Cláudio de Lira Santos Júnior (UFBA)
Wellington Araújo Silva (UEFS) **57**

Educação Física Escolar e esporte na escola: narrativas de professores da década de 1980
Heloísa dos Santos Simon (UFSC)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (UFMT)
Evando Carlos Moreira (UFMT)
Aguinaldo César Surdi (Unoeste)
José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT) **67**

Educação Física na Europa e no Brasil: um sentido comum que mostra uma identidade universal
António Camilo Cunha (Universidade do Minho)..... **81**

Ensino dos esportes na escola: um estudo de caso
Paulo Carlan (Unijuí) **95**

Entre rios e florestas: experiências de campo de um professor de Educação Física no ambiente rural amazônico
Gláucio Campos Gomes de Matos (Ufam) **107**

Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar
Andrize Ramires Costa (UFSC)
Elenor Kunz (UFSC) **119**

Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar
Valter Bracht (UFES)
Felipe Quintão de Almeida (UFES) **131**

Bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre esporte, escola, Educação Física Escolar e os megaeventos esportivos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Márcia Morshbacher
Ailton Cotrim Prates
Alexandre Lordello
Cristiane Lacerda **147**

summary

presentation 9

focus

What's the point?

School Physical Education and mega sporting events: what are their implications?

José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT)

Elenor Kunz (UFSC) 19

points of view

What other experts think about it?

Spectacularization of school: the Physical Education, the sport and the mega sporting events

Hamilcar Silveira Dantas Junior (UFS) 33

Sport, Physical Education and school: how not to succumb to the giant Sport in times of mega sporting events in Brazil?

Ricardo de F. Lucena (UFPB) 45

Mega sporting events: determinations of political economy, didactic and pedagogical implications and directions of human development in Physical Education classes
Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)
Cláudio de Lira Santos Júnior (UFBA)
Wellington Araújo Silva (UEFS) **57**

The School Physical Education and the sports at school: narratives about the 80's
Heloísa dos Santos Simon (UFSC)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (UFMT)
Evando Carlos Moreira (UFMT)
Aguinaldo César Surdi (Unoeste)
José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT) **67**

Physical Education in Europe and Brazil: a common sense that shows a universal identity
António Camilo Cunha (Universidade do Minho)..... **81**

The teaching of sports at school: a case study
Paulo Carlan (Unijuí) **95**

Among rivers and forests: a physical education professor's field experience in the Amazonian Region
Gláucio Campos Gomes de Matos (Ufam) **107**

Sport at school: knowing, experiencing and transforming
Andrize Ramires Costa (UFSC)
Elenor Kunz (UFSC) **119**

Sports, school and the tension of mega sporting events for the Physical Education
Valter Bracht (UFES)
Felipe Quintão de Almeida (UFES) **131**

Annotated bibliography

Commented bibliography about sports, school, School Physical Education and mega sporting events
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Márcia Morshbacher
Ailton Cotrim Prates
Alexandre Lordello
Cristiane Lacerda **147**

apresentação

Desde sua criação, em 1981, a revista *Em Aberto* sempre abordou temas atuais, e, no decorrer dos anos, em vista da relevância de seus enfoques, teve de ampliar a tiragem, para atender a estudantes, profissionais e pesquisadores dos mais variados níveis e áreas de atuação.

O fato de, em 2012, terem decorrido três décadas desde a publicação do tema Desporto Escolar justifica por si só apresentar o movimento da relação entre a Educação Física Escolar e o esporte – suas leituras, interpretações, reinterpretações e as possibilidades que se configuraram no recorte temporal situado.

Se a relação entre esporte e escola tem se tornado um tema polêmico no decorrer dessas três décadas, atentemos então, desta feita, para a sua atualidade repleta de ambivalência: de um lado, o “espetáculo de poder” vem transvestido da sedução euforizante de “uma ideia no lugar”; de outro, uma ideia que não nos deixa sossegados, pois, sob o impacto do calor da hora de uma duração curtíssima de três anos, com a marca de espetáculo patrocinado pelo Estado, assusta-nos a possibilidade de usos e abusos de somas vultosas em gastos de recursos públicos para a realização dos dois megaeventos esportivos no Brasil: a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

A questão dos megaeventos esportivos e suas implicações na sociedade e na Educação Física Escolar anuncia calorosos debates para os três anos vindouros, adentrando a comunidade científica com contundente e constante pauta na grande mídia e presença assegurada na escola, chegando às casas dos cidadãos brasileiros como algo naturalizado.

Visando contemplar a diversidade epistemológica do debate, três eixos temáticos compõem este número da revista *Em Aberto*: 1) os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais da escola, da Educação Física e do esporte na sociedade do espetáculo; 2) a Educação Física e os esportes consolidando os megaeventos esportivos ou afirmando a inclusão social; 3) os desafios e perspectivas para a Educação Física Escolar e o esporte diante do “patrocínio” dos megaeventos esportivos.

No artigo da seção *Enfoque* – “Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações?” –, os organizadores deste número, José Tarcísio Grunennvaldt e Elenor Kunz, apresentam como foi produzido o discurso que justificou a introdução e regulamentação do desporto escolar na década de 1980 e quais suas consequências decorridos trinta anos. Em face de dois grandes desafios a que o Brasil se sujeitou – a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 –, os autores chamam a atenção para a possibilidade de vir a ser criado um novo discurso persuasivo para, novamente, a escola e a Educação Física Escolar serem “escaladas” para fomentar o desenvolvimento esportivo brasileiro. Questionam na Educação Física Escolar o uso do treinamento intensivo com exacerbada dedicação para determinadas práticas, pois isso “reduz o trabalho ao trabalho”, e sugerem que, como iniciação, é possível expandi-lo com seu enriquecimento criativo, com vazão para o lúdico, o onírico e a imaginação – enfim, criação como expansão do trabalho.

A seção *Pontos de Vista* inicia-se com o texto de Hamilcar Silveira Dantas Júnior, “Espetacularização da escola: a Educação Física, o esporte e os megaeventos esportivos”, que apresenta o tema a partir de uma reflexão sobre qual o legado educativo dos megaeventos esportivos em curso no Brasil. Destaca que a forma atual de promoção de eventos esportivos escolares não contempla o esporte em seus aspectos formativos, e, de igual modo, a realização de megaeventos esportivos, enquanto proposta/legado, não contempla uma dimensão educativa e de formação cultural para as crianças e jovens brasileiros.

Em seguida, Ricardo Lucena sugestivamente propõe “Esporte, Educação Física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de megaeventos esportivos no Brasil?”, com uma narrativa a partir de três passos: 1) a interrelação da Educação Física com o esporte a partir da cena histórica, visando sua compreensão; 2) a quadra de esportes como um espaço de supremacia em contraste com o espaço da aula de Educação Física; 3) alguns “discursos” do esporte para a escola, a exemplo do Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte. Desconfia do propósito de dividir a política de esportes do Brasil em três vetores para buscar recursos (atividade de lazer, esporte educacional e esporte de alto nível), pois essa proposição é traída quando o governo enfatiza o esporte de alto nível com vista a transformar a Nação numa “potência esportiva”, centrada na descoberta de talentos, e não numa “Nação esportiva”, apoiada em um “costume esportivo”, adquirido nas oportunidades de lazer e no período de escolarização.

O artigo de Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior e Welington Araújo Silva, intitulado “Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas

de Educação Física”, conceitua megaevento e esporte tendo em vista os condicionantes históricos no plano da economia política, questionando a escola e o trabalho pedagógico diante dos rumos dados à formação humana nas aulas de Educação Física. Os autores desenvolvem a hipótese de que mudanças na organização do trabalho pedagógico poderiam trazer elementos mediadores para alterar os sentidos e significados hegemônicos sobre o esporte e os megaeventos na escola. Para cada ser humano, o esporte assume sentidos e significados pessoais e sociais, porém ambos são construções que decorrem das relações sociais. Nesse sentido, o esporte é uma relação social de um tipo especial, pois implica o acesso à cultura corporal historicamente construído e nem sempre disponibilizado para a classe trabalhadora e para a escola e outras esferas. Quais são os mediadores para que outra perspectiva seja hegemônica na escola e que imprima os rumos da formação humana? O que fazer para dar à formação humana na escola uma perspectiva emancipatória, de superação da alienação no trato com o conteúdo esporte na escola? O enfrentamento dessas questões requer um aporte teórico que permita promover a reflexão filosófica necessária e a ação prática imprescindível para a alteração dos rumos da formação dos estudantes brasileiros.

O artigo de Heloísa dos Santos Simon, Ana Carrilho Romero Grunennvaldt, Evando Carlos Moreira, Aguinaldo César Surdi e José Tarcísio Grunennvaldt versa sobre “Educação Física Escolar e esporte na escola: narrativas de professores da década de 1980”. No plano metodológico, foram utilizadas as narrativas de professores, considerando-se o que essas experiências podem revelar em possibilidades que envolvam uma perspectiva fenomenológica e existencial; essa perspectiva viabiliza a noção de tempo narrativo, pois ele permite que se estabeleça um entrecruzamento ou uma mediação entre os aspectos episódicos e os aspectos configurantes das histórias que se deram com os professores em seus contextos vividos. Nas narrativas, foi possível encontrar referências de que o reconhecimento dos professores se deu, na comunidade e na cidade, por seus envolvimento com o esporte, devido muito mais, provavelmente, ao fato de terem sido protagonistas de práticas inaugurais em seus lugares, pois eram, acima de tudo, homens de ação. A precariedade das estruturas físicas para a realização das atividades de educação física/esporte apontadas nas narrativas decerto contribuiu para a reelaboração do esporte à luz das circunstâncias objetivas postas.

A contribuição de Portugal é qualificada com o texto de António Camilo Cunha, “Educação Física na Europa e no Brasil: um sentido comum que mostra uma identidade universal”, em que analisa as grandes concepções/tendências da Educação Física nessas duas realidades, constatando que, eventualmente, faz-se elevar um eixo comum que estrutura uma identidade global e, por isso, universal, o que evidencia a existência de um sentido ontológico comum que está acima das diversidades culturais, sociais, políticas, ideológicas, geográficas. Apresenta três eixos que mostram as palavras/propriedades da Educação Física, a saber: 1) a ideia de homem-todo; 2) as propriedades (palavras) estruturantes da Educação Física; 3) a cultura e a axiologia. Neste último, constata que a Educação Física encontra na cultura e a cultura na Educação Física um campo fértil para ser mais... e tender para a sabedoria.

Em seguida, Paulo Carlan brinda a edição com o texto “Ensino dos esportes na escola: um estudo de caso”. No lastro das propostas renovadoras que surgiram na década de 1980, a pesquisa partiu da seguinte questão: Sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado e ensinado na escola? Com efeito, entende que o esporte passa a ser compreendido como um fenômeno heterogêneo e ambíguo, em processo de constituição, que se desvela numa perspectiva histórica, contínua e de constantes mudanças e passível de diferentes possibilidades de interpretação. Não obstante o debate acerca da compreensão do tratamento dado ao conteúdo esportes na Educação Física Escolar, ainda se encontram algumas razões que merecem atenção, como: 1) o esporte foi e continua sendo uma expressão muito presente da cultura corporal de movimento no mundo contemporâneo; 2) o esporte é um dos conteúdos predominantes no ensino da Educação Física Escolar; 3) o sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal na elaboração de hábitos, ou seja, o esporte como um princípio educativo; 4) é na Educação Física Escolar que surge a oportunidade de o conteúdo esporte ser tematizado. O estudo de caso evidenciou que a prática pedagógica do professor colaborador não se esgotou nem se reduziu aos conhecimentos instrumentais do Futebol Sete, mas avançou no sentido da compreensão de uma intencionalidade educacional/pedagógica pautada e comprometida com a formação humana, o que implica a escolha de valores e concepções éticas, morais, estéticas, de mundo, do que significa aprender, conhecer e ensinar.

Com a sugestiva contribuição de “Entre rios e florestas: experiências de campo de um professor de Educação Física no ambiente rural amazônico”, Gláucio Campos Gomes de Matos comparece para apresentar as práticas culturais do amazônida. Uma experiência de mais de 20 anos de contato com comunidades ribeirinhas foi e continua sendo apresentada ao conhecimento científico, amparada pela etnografia, como método da Antropologia Cultural. Por um lado, ela se apropria da observação participante, de entrevistas com informantes e registros de imagens; por outro lado, vale-se da Sociologia Figuracional, que permite entender as comunidades e as práticas em contínuo processo. O texto enfatiza que as práticas socioculturais fortalecem a identidade amazônica e revela a pluralidade da cultura corporal brasileira. O conhecimento dessas manifestações da cultura de movimento no cotidiano dos ribeirinhos permite à Educação Física tensionar a hegemonia de práticas esportivas movidas pela lógica dos megaeventos esportivos e coadjuvar com a reflexão sobre o movimento humano, observando suas peculiaridades e as relações que se manifestam nas mais variadas configurações.

Em seguida, no artigo “Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar”, Andrize Ramirez Costa e Elenor Kunz partem da proposta renovadora para a educação física da década de 1980, sem, no entanto, retomar suas críticas. Os autores, propositivamente, acentuam as possibilidades educacionais abrangentes que podem ser fomentadas pela Educação Física Escolar quando ela, entre outros aspectos, atender a uma prática de rendimento necessário e não obrigatório, mediante uma metodologia conduzida pelo processo de conhecer, experimentar e transformar

o esporte a ser praticado nesse âmbito. Romper com a imagem de que o esporte é uma atividade apenas para jovens e com finalidades competitivas é a primeira tarefa para quem pretende apresentar e desenvolver um esporte com múltiplas perspectivas: socializadora, educativa, cultural e, até mesmo, terapêutica. Para romper com a imagem do esporte homogêneo, é preciso apresentar o esporte e os locais de sua prática de forma atrativa e desvinculada de padrões consagrados.

Ao leitor que prefere a fluidez da velocidade, sugere-se a lucidez da lentidão, pois, para o último *Ponto de Vista*, recebemos a grata e inovadora contribuição de Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida, com o texto "Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar". Argumentam os autores que existem zonas de conflito entre o código e os princípios do modelo dominante de esporte e os códigos e princípios da instituição escolar. Sem submeter-se à lógica do sistema esportivo, a escola deve integrar o esporte aos objetivos educacionais, no sentido de promover uma ampla "alfabetização esportiva" da população. Os autores defendem para a Educação Física Escolar um triplo papel: 1) proporcionar aprendizagens esportivas, estimulando o aluno a praticar e desenvolver habilidades; 2) auxiliar o aluno a compreender o fenômeno esportivo, incluindo elementos para tomada de decisão em busca da carreira esportiva; 3) oferecer oportunidades de aprendizagens que levam a outras possibilidades de vivenciar o esporte, a partir de códigos como saúde, sociabilidade, prazer e divertimento. Quanto à relação da Educação Física Escolar com os megaeventos esportivos sem se curvar aos seus imperativos, os autores argutamente recorreram a Foucault e sua resposta ao que é a crítica, quando com ele asseveram: "é a arte de não ser excessivamente governado ou, se preferirem, a arte de não ser governado desse modo a esse preço". Manter na agenda a discussão sobre a construção de uma "forma escolar" para o esporte é o compromisso (político) que não pode calar no campo, especialmente agora, em tempos de Copa do Mundo de Futebol e de Jogos Olímpicos.

Finaliza-se a edição com a seção *Bibliografia Comentada*, organizada por Elza Margarida de Mendonça Peixoto em colaboração com Márcia Morschbacher, Ailton Cotrim Prates, Alexandre Lordello e Cristiane Lacerda, atenta ao propósito dos organizadores de não se fazer mais uma leitura sobre os megaeventos *tout court*, mas de contemplar obras que podem fazer a relação e as implicações da/na Educação Física Escolar com os megaeventos esportivos. As obras comentadas ainda têm muito que nos contar acerca do que a Educação Física tem sido e do que ela deve vir a ser para atender aos interesses da classe trabalhadora brasileira.

Está posto o convite à leitura. Fizemos o possível para trazer contribuições nos três eixos temáticos que nos propusemos a abordar nesta edição. O tema é polêmico e instiga diferentes abordagens, e esperamos que o leitor encontre aqui um repertório representativo das preocupações levantadas pelos intelectuais/pesquisadores das Universidades sobre a grande cena da Educação Física Escolar nas circunstâncias que correm.

Agradecemos a todos os colegas que se dispuseram a contribuir para com o enriquecimento dos debates e a Evando Carlos Moreira, que, desinteressadamente,

procedeu à leitura dos textos. Agradecemos, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela acolhida para a realização de Estágio de Pós-Graduação na condição de bolsista do Programa Pós-Doc Reuni.

José Tarcísio Grunennvaldt
Elenor Kunz
Organizadores

Qual é a questão?

erfoque

Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações?

José Tarcísio Grunennvaldt

Elenor Kunz

Resumo

19

O discurso sobre a introdução e a regulamentação do desporto escolar no Brasil, produzido em 1982, foi analisado tendo em vista suas consequências após trinta anos. Assim, levou-se em consideração o cenário brasileiro de preparação da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e das Olimpíadas do Rio de 2016 e o possível movimento do uso e abuso do discurso persuasivo “escalando” novamente a Educação Física Escolar como fomentadora do “nível de desenvolvimento” esportivo do País. Pela dimensão do tema, sugere-se uma posição cautelosa para a Educação Física Escolar, devido à possibilidade de ser a “iniciadora” da educação olímpica, que se materializa com um conjunto de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal tendo como eixo integrador os valores olímpicos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; megaeventos esportivos; educação olímpica.

Abstract

School Physical Education and mega sporting events: what are their implications?

The Brazilian discourse about the regulation of the school sports produced in 1982 was analyzed in respect to its consequences after thirty years. Thus, it was considered the Brazilian scenery of preparations of two great challenges, the Soccer World Cup of 2014 and the Olympic Games in Rio in 2016 and the possible movement of the use and abuse of the persuasive discourse, "casting" once again the School Physical Education to act as the fosterer of the sporting "development level" in the country. Due to the dimension of the theme, a careful position for the School Physical Education is suggested, owing to the possibility of being the initiator of the Olympic education that materializes with a set of educational activities of multidisciplinary and transversal character, having the Olympic values as the integrating pivot.

Keywords: School Physical Education; mega sporting events; Olympic education.

Introdução

Em tempos de megaeventos esportivos, a circulação de projetos para a Educação Física aumenta sua velocidade e amplitude no âmbito das mídias. Por ocasião de Jogos Olímpicos é que se ouvem, com alguma frequência, referências à Educação Física Escolar nas mídias: na escola é que se forma a base da pirâmide esportiva, é lá que se devem buscar os "talentos" etc. (Betti, 2009, p. 19).

Trazer como eixo da discussão a Educação Física Escolar e os megaeventos esportivos e elegê-la como uma questão atual para orientar o enfoque deste periódico não é uma escolha sem propósitos, pois se sabe que, no Brasil, nos próximos cinco anos, o esporte vai se tornar uma espécie de língua geral da população. O tema nos instiga a considerar o duplo movimento da história que se orienta do presente para o passado e deste para o presente contemporâneo, pois tal postura metodológica nos previne sobre possíveis armadilhas. Com a adoção deste movimento regressivo-progressivo, será possível o distanciamento necessário das circunstâncias contagiantes dos megaeventos esportivos, para não cair na tentação dos discursos e apelos mais imediatistas da necessidade inevitável do engajamento da população, com a produção do *slogan* "de uma ideia no lugar".

Os megaeventos esportivos tornaram-se objeto de discussões e estudos a partir da escolha do Brasil para sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro. Em decorrência disso, aconteceu em 2008 o Seminário de Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos, com a participação de pesquisadores internacionais, em que se adotou o entendimento de que se trata de um desafio que abarca setores de esporte, política, cultura e mercado (Rodrigues *et al.*, 2008).

Naquele mesmo ano realizou-se o 1º Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil, em São Paulo, tendo como pauta a avaliação da participação brasileira nos Jogos Olímpicos de Pequim. No 2º Fórum, em 2009, em Porto Alegre, focou-se a candidatura do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, envolvendo desde a gestão de megaeventos esportivos com ênfase na legislação até financiamento, administração e *marketing*, arquitetura esportiva e meio ambiente, legado social e econômico. No 3º Fórum, em 2009, em Natal, abordaram-se os temas paz, solidariedade, respeito ao meio ambiente, como possíveis conquistas do olimpismo e da educação olímpica. Também em Natal, por ocasião da 62ª Reunião Anual da SBPC e no evento organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a temática central recaiu nos megaeventos esportivos.

A revista *Motrivivência* (v. 21, n. 32/33, 2009) organizou um dossiê sobre os grandes eventos na “década do esporte no Brasil” (2007-2016). Abordou de forma “multidisciplinar” e “crítica” a problemática dos megaeventos esportivos, bem como suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, envolvendo estudiosos com debates sobre as promessas e supostos legados desses eventos para subsidiar reflexões a respeito das políticas públicas intersetoriais que abrangem trabalho, educação, lazer, segurança e mobilidade.

Por ocasião da reunião do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Porto Alegre em setembro de 2011, a discussão tomou lugar na Mesa denominada “Megaeventos esportivos: papel das Ciências do Esporte”, envolvendo renomados pesquisadores do tema com a preocupação de apresentar uma análise de implicações e efeitos de megaeventos esportivos em diferentes âmbitos do contexto nacional (econômico, político, social, educativo, políticas públicas) e de fazer possíveis relações com a Educação Física/Ciências do Esporte.

Como professores, conhecer o movimento da história pode ser esclarecedor, para não se cair em/ou produzir discursos que podem capturar os corações e as mentes das crianças, jovens e adultos em favor dos eventos que se aproximam. Com esta opção do distanciamento necessário, do “calor da hora” das paixões, pensa-se ser possível ler a realidade como processo, desvincilhando-se da opção-engajamento voluntarista, compreendendo os megaeventos esportivos do Brasil da década de 2010 a partir de sua construção como contradição. Portanto, nesta lógica dialética, é possível verificar o movimento da construção da história, distinguir o efêmero do duradouro e, muito provavelmente, identificar como os megaeventos têm implicações no âmbito do contexto nacional nas esferas econômica, política, social e educativa, o que poderá criar, orientar e, quiçá, comprometer toda a cultura da Nação.

Vale salientar que, diante da ambiência de ufanismo, somos convidados à naturalização dos fatos como se certas instituições promovedoras desses eventos o fizessem como instituições supragovernamentais, mas devendo ter presente que os recursos que avalizam a realização da “festa” são públicos e, portanto, nos dizem respeito.

A questão torna-se atual e polêmica, tendo em vista que, no Brasil, “desporto e escola” constitui um tema que presenciou um cenário que ganhou contornos acadêmicos e acaloradas discussões a partir de argumentos e posições distintas. Nas

circunstâncias atuais, em que toda a Nação se prepara para organizar, em um período de três anos, os dois maiores eventos esportivos do mundo, intensas discussões marcam a agenda do País.

De um lado, parece que temos partidários da incorporação do esporte na escola, seu modo de reproduzi-lo na instituição escolar tal como fora concebido para satisfazer as necessidades e circunstâncias dos homens que o criaram, o que significa, portanto, criado por adultos e para adultos. Esquecem-se de que a expressão “esporte infantil” não é possível sem que passe pelo processo de “transposição didática” ou “transformação pedagógica”, sendo assim um *slogan* abusivo e propositalmente equivocado.

Por outro lado, surgem os partidários que admitem que o desporto constitui um campo de aprendizado total, uma situação de formação, (de) formação e informação; por isso, não admitem que viver é incorporar os valores do desporto dispensando pensar sobre ele. Portanto, conseguem perceber o movimento longo e lento “da tomada desse terreno real pela *irrealidade* dos simulacros da mídia burguesa, pela vacuidade da sua espetacularização e pela sagração de suas vedetes como paradigmas do consumismo” (Wisnik, 2008, p. 15). Sendo assim, são críticos contumazes desta situação, mas não se permitem atacar o desporto *tout court*.

Com efeito, Bracht (2000/1, p. XVI) sugere que a crítica ao “esporte não vai no sentido de (...) fazê-lo desaparecer, ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de EF”, pois, quem acredita no potencial de sua função educativa pretende modificá-lo ao tratá-lo pedagogicamente. Nesse sentido, parafraseando Perez Gómez (1998), a mesma tensão dialética que se faz presente nas mais variadas formações sociais entre as forças conservadoras que propõem garantir e reproduzir o *status quo* das aquisições históricas já consolidadas (socialização) e as correntes renovadoras que instigam a mudança como condição da sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização) que acontecem de modo peculiar na Educação Física nas escolas brasileiras deve acontecer em relação ao trato do seu conteúdo hegemônico – o esporte.

Temos como eixo norteador dessa edição a pergunta desafiadora para os profissionais da Educação Física há muito lançada por Lucena (*apud* Bracht 2000/1) e que não silencia: Como lidar com um fenômeno tão poderoso como o esporte sem sucumbir a ele?

O objetivo deste artigo é apresentar, inicialmente, como foi produzido um discurso que justificou a introdução e a regulamentação do desporto escolar e suas consequências para a Educação Física Escolar e, passados trinta anos de sua regulamentação, alertar que, no cenário brasileiro, tendo em vista os dois grandes desafios postos, a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e a Olimpíada do Rio de 2016, não se pode descartar a possibilidade do uso e abuso do discurso persuasivo “escalando” novamente a escola e a Educação Física como fomentadoras do “nível de desenvolvimento” esportivo do País.

Neste espaço, defendemos a escola como “iniciadora” da educação olímpica que se materializa com um conjunto de atividades educativas de caráter

multidisciplinar e transversal, tendo como eixo integrador os valores olímpicos (Reppold Filho et al., 2009). Assim, entendemos que a Educação Física não pode ser instrumento para fazer valer a máxima “as ideias no lugar”. Sabemos que o sentido da “educação olímpica” se faz na configuração da duração lenta, inscreve-se no âmbito das Humanidades, pois dialoga com a Filosofia, a Pedagogia, a História, a Sociologia e a Cultura; portanto, o que se quer é um novo tipo de educador, “mais próximo do iniciador do que do instrutor” (Maheu, 1982, p. 16).

Admitimos que, ao ousar com o “modelo” de iniciação, se estará possibilitando o enriquecimento da educação, ou seja, falamos de reintroduzir o que a educação havia eliminado: o sonho, o jogo e o imaginário (Maffesoli, 2011). Nesse sentido, questiona-se na Educação Física Escolar o treinamento intensivo com exacerbada dedicação para determinadas práticas, pois ele “reduz o trabalho ao trabalho”. De fato, com iniciação se pretende expandir o trabalho acompanhado de seu enriquecimento criativo com vazão ao lúdico, ao onírico e à imaginação. Enfim, é quando a criação será expansão para o trabalho.

Lembrar para não esquecer – porque os fatos não devem se repetir

Há exatamente 30 anos, a revista *Em Aberto* elegeu o desporto escolar como tema atual e, quiçá, relevante na educação brasileira, dedicando-lhe uma edição temática.

O esporte e a escola são um tema que, de fato, não ficou esquecido no âmbito das discussões da Educação Física. A partir das décadas de 1970 e 1980, esse fenômeno social adentrou o sistema educacional e neste a Educação Física tornou-se um “fator determinante” nas aulas de Educação Física Escolar, fazendo com que a escola alimentasse (ou pelo menos tentasse fazê-lo) o sistema piramidal do esporte brasileiro.

No decorrer dos 30 anos pós-regulamentação do desporto escolar, tal subserviência da Educação Física ao sistema esportivo recebeu leituras críticas que surgiram no seio dos cursos de pós-graduação da área, nas Instituições de Ensino Superior (IES), nas entidades científicas de representação (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE), nos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEEF) e nas publicações da área, livros e periódicos em circulação que traziam as críticas dos professores e pesquisadores.

No atual contexto socioesportivo brasileiro, o tema do desporto escolar traz a sua marca de atualidade, e, na medida em que os resultados negativos das representações que participam de megaeventos esportivos internacionais frustram as expectativas de êxito da população, a mídia cria mecanismos envoltos em parafernália de cobranças de que a escola deveria ser a fomentadora do sistema desportivo nacional, o que, supostamente, evitaria tais resultados.

O tema vem travestido de um apelo emotivo de fruição para que os esforços sejam canalizados, tendo em vista que o Brasil vive a ambiência de sediar e organizar dois dos maiores eventos de âmbito internacional, a Copa do Mundo e as Olimpíadas,

respectivamente em 2014 e 2016, e precisa “fazer bonito”. A partir desse quadro de “comoção inventada” é que não haverão de faltar leituras tendenciosas e oportunistas, pois, passados 30 anos do *Enfoque* “Desporto Escolar”, de Ruthênio Aguiar (1982), a escola poderá novamente ser convocada a implementar propostas supostamente miraculosas, como a de preparar e fomentar talentos para os megaeventos esportivos.

Aguiar faz menção à regulamentação do desporto escolar¹ com ênfase ao considerável montante de recursos financeiros que a nova programação da Secretaria de Educação Física e Desporto do MEC (Seed) lhe destinou a partir de 1982. Cabe destacar que no texto subjaz de modo implícito um tema/atividade que vinha sendo praticado de modo marginal, quer pelo sistema educacional, quer pelo sistema desportivo, que começava a ganhar evidência no cenário educacional e esportivo brasileiro.

Na ocasião, Aguiar conjecturou que o desporto poderia produzir nos profissionais e “gestores” do sistema educacional uma associação com fatos negativos que poderiam ocorrer na administração, como, por exemplo, a subsunção de um sistema pelo outro ou a determinação dos sentidos da prática desportiva de alta competição para as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Física Escolar, tendo em vista que os educadores acreditavam incompatíveis os propósitos e as aspirações dos sistemas educacional e esportivo. Não obstante, também observou que, no sistema desportivo, alguns dirigentes possam ter sido surpreendidos com a súbita prioridade atribuída ao desporto escolar e que essa guinada pudesse enfraquecer o apoio governamental às necessidades do desporto comunitário.

Tendo em vista a situação que se desenhara em ambos os sistemas – o educacional e o desportivo –, com a súbita prioridade atribuída ao desporto escolar, Aguiar (1982, p. 1) enfatiza que tais impressões evidenciam tratar-se de assunto polêmico “e precisa ser amplamente debatido a fim de se obter uma fórmula de consenso que reduza as resistências”, quer no âmbito educacional, quer no desportivo.

O que soa estranho, paradoxal e tendencioso é o fato de Aguiar considerar que a posição do desporto escolar entre o sistema educacional e o desportivo se trata de fato polêmico e merecedor de amplo debate, para, então, estabelecer-se como meta a elaboração de um conjunto de diretrizes que pudessem conduzir a uma integração harmoniosa sem prejuízos às partes envolvidas, para, em ato contínuo, propor a ideia-força: *a solução a partir do enfoque desportivo*.

Colocando a questão: o impacto dos megaeventos pode reforçar a legitimação do desporto na escola?

Por que entendemos Educação Física/Espportes como tema de relevância nos meios educacionais, acadêmicos e midiáticos? Por certo, em outros tempos o assunto já despertou maior polêmica – diga-se endógena –, quando da crítica da Educação

¹ Portaria ministerial nº129, de 2 de abril de 1982, e Portaria SEED/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982.

Física renovadora ao seu uso do esporte como conteúdo determinante das aulas de Educação Física Escolar, mas subsumido nas discussões mais marcantes das agendas dos eventos de Educação Física e esporte. Evidências de destaque para o tema com mais intensidade surgiram por ocasião da ambiência dos megaeventos esportivos que o Brasil sediará em 2014 e 2016.

O que se quer salientar é que a Educação Física, diga-se escolar, mais uma vez poderá ser legitimada por anseios e funções exógenas a ela, o que dificulta sobremaneira a configuração de sua autonomia pedagógica, pois o discurso por sua persuasão é capaz de seduzir e ganhar os corações e as mentes dos inocentes. Nesse sentido, pode-se entender que a persuasão é uma ferramenta capaz de esconder possíveis contradições e mascarar realidades.

Na década de 1980, a solução proposta com ênfase no *enfoque esportivo* foi se explicitando e se caracterizando como tendenciosa, quando se adotou o conceito de nível de desenvolvimento, que, segundo Aguiar (1982, p. 2), "é expresso, em termos matemáticos, pela relação de quociente entre o número de praticantes e o número da elite ou grupo capaz de apresentar rendimento superior na execução da atividade desportiva".

Na ocasião, o conceito Nível de Desenvolvimento se relacionava a quatro premissas:

Nas mesmas condições de funcionamento do sistema há uma relação mais ou menos constante entre o número da elite de uma modalidade desportiva e o número global de seus praticantes;

A relação numérica praticantes/elite pode ser melhorada sem aumento do número de praticantes;

A elite desportiva corresponde ao aspecto qualitativo da relação que pode ser alimentado através do respectivo número;

Em qualquer universo de indivíduos, o aumento do aspecto qualitativo (nº de elite) é possível e está limitado ao máximo permitido pelo total de praticantes possíveis no grupo, em condições ideais de funcionamento do sistema. (Aguiar, 1982, p. 2).

A lógica que encadeia tais premissas elimina a possibilidade de se decidir por uma ou outra entre as políticas voltadas para a quantidade ou a qualidade. Infere que, para os fins propostos, visando ao nível de desenvolvimento, os dois aspectos precisam ser abordados de modo simultâneo, tendo em vista possuírem relação de reciprocidade na ação.

O discurso de Aguiar sobre o desporto escolar, na época, foi-se distanciando das bases do sistema educativo, na medida em que os três estágios do processo desportivo eram enfatizados sem questionamento: 1) procura de talentos; 2) desenvolvimento de talentos; 3) treinamento de elite.

De certo modo, esse mecanismo seletivo em que se parte de toda a massa participante para se chegar aos melhores, introduzido na escola e gestando o que se convencionou chamar "*sistema piramidal* para a Educação Física no Brasil" (Betti, 1991, p. 108), determinou a esportivização da Educação Física Escolar do Brasil. Nesse sentido, conhecidos os estágios que sustentam o esquema básico do sistema

desportivo e tendo em vista que o objetivo global tem relação com o nível de desenvolvimento, duas eram as alternativas possíveis, a saber:

Melhorar o componente "elite" sem alterar o número de "praticantes", através do aperfeiçoamento da estrutura e funcionamento do sistema;

Melhorar o componente "elite" mediante o aumento do número de praticantes (Aguiar, 1982, p. 3).

Movido pela argumentação, marcada de uma visão técnica e econômica, o autor do *Enfoque* de 1982 enfatiza que, no caso brasileiro, a primeira alternativa que se aplicava fazia anos, mostrava-se incapaz de apresentar resultados satisfatórios e, provavelmente, já teria esgotado as suas possibilidades.

Dado o insucesso da primeira alternativa, Ruthênio Aguiar vai burilando seus argumentos para enaltecer a segunda alternativa, fazendo uso de discurso enfático e não sem pretensões, pois estavam "dentro dos limites das atuais possibilidades legais, administrativas e financeiras" (Aguiar, 1982, p. 3). Parecendo desinteressado, alega que tal decisão tem implicações na convergência do esforço para a base do sistema que se aplica a três formas de organizações desportivas reconhecidas em lei: a clássica, a comunitária e a escolar.

Por força do contexto de racionalização econômica que movia o conceito de nível de desenvolvimento, para se pensar a base do desporto no Brasil de antanho, as duas primeiras organizações foram descartadas, provavelmente por não serem compatíveis com as agruras da crise econômica da década de 1980, época em que o Brasil recorria, com frequência, ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao optar pela forma escolar, explicita-se a escolha com interesse, mais abertamente, tendo em vista apresentar vantagens numéricas e por se tratar de uma atividade de massa, fato explicitado nas justificativas decerto nada desinteressadas:

A rede escolar abrange todo o território nacional, penetrando em todas as comunidades, e atinge indivíduos com características biotológicas e raciais as mais variadas e em grande escala;

Os Sistemas de Ensino já possuem a infraestrutura organizacional necessária implantada e em funcionamento;

As escolas possuem os recursos humanos (professores de Educação Física) necessários e muitas dispõem de instalações desportivas;

A atividade desportiva já vem sendo praticada na escola, embora de forma assistemática, há muito tempo. (Aguiar, 1982, p.3).

Lembramos que as razões para a opção pela forma escolar de organização desportiva não eram desprezíveis. Elas abrangiam um espectro de ação que abarcava as condições objetivas e subjetivas que envolviam o sistema educacional da época em configuração. Cabe explicitar por que não foi sem interesse ter sido escolhida a forma escolar:

- 1) Estava posta a questão do alcance, da universalização. Com efeito, e o que melhor para seduzir as opiniões e ter adesão à proposta do que um discurso que propõe uma atividade para todo o território nacional, penetrando em todos os vilarejos, comunidades urbanas e rurais, envolvendo sujeitos com

as mais variadas características biotipológicas e raciais e sem discriminação socioeconômica?

- 2) Supunha-se uma pretensa unidade entre os sistemas de ensino, quando se sabia que, em termos de condições e instalações físicas, grande parte das escolas públicas brasileiras, em suas instalações, carecia de recursos e espaços para o desenvolvimento do desporto escolar.
- 3) Ao reconhecer a disponibilidade de recursos humanos (professores de Educação Física), o discurso pela capacidade de sedução consegue capturar corações e costurar adesões. Sobre a idealização e elogio às instalações desportivas feitas por Aguiar, já foram realizadas críticas por Rigo (1993), de que nas escolas, nas aulas de Educação Física, com o uso do esporte como conteúdo, se materializava uma pseudo concreticidade, e por Kunz (1991), que destaca que, quer na escola privada com estrutura física mais adequada ou na pública sem condições físicas e materiais para o desenvolvimento do esporte, os procedimentos e a rotina de implementação das aulas com o uso do esporte como fator determinante nas aulas de Educação Física se faziam perceber.
- 4) Quando Aguiar (1982) afirmava que o esporte já vinha sendo praticado nas escolas, mas de forma assistemática, foi para asseverar que não existiam e nem poderiam existir resistências no âmbito escolar quanto à proposta de introdução do desporto escolar, muito menos preocupações com as consequências prospectivas. Implicitamente, na proposta da regulamentação do desporto escolar, a escola deveria ser a base da pirâmide esportiva do Brasil.

As quatro razões que levaram à opção pela forma escolar como atividade de massa deixam perceber que a visão técnica de racionalidade econômica ganhou ênfase.

Essas razões indicam claramente que se pretendermos desenvolver ações de aumento do número de praticantes do desporto, na maior amplitude possível, para revelar grandes contingentes de talentos que aumentarão o número da elite, elevando o nível de desenvolvimento do nosso desporto, a única alternativa viável é o incremento do desporto escolar. (Aguiar, 1982, p. 4).

O recorte evidencia que os pensadores da "Educação Física/esporte", ao protagonizarem cenas ocupando cargos na administração desportiva e escrevendo em periódicos educacionais, estavam imbuídos de convicções as quais pressupunham que a realidade cotidiana, feita por sujeitos singulares, pudesse ser plausível de normatizações e não a partir de questionamentos das possibilidades sobre as formas de explorar "as virtudes educativas do desporto".

A marca de origem do periódico, de estimular e promover reflexões e debates, compareceu na seção *Pontos de Vista*, no texto de René Maheu – diretor geral da Unesco –, transcrito de um discurso que proferira do Congresso Científico do Comitê Organizador dos XX Jogos Olímpicos de Berlim em 1972, na Academia de Ciências

de Baviera.² Ele questionava por que as virtudes educativas do desporto não estavam sendo exploradas de modo mais sistemático e completo, porém, não deixa pistas de como, no plano educacional, isso poderia ou deveria ser feito. E a pergunta que ficou silenciada, ou ainda não era oportuna de se fazer junto com Maheu (1982), talvez por questões estratégicas, poderia ter sido: Quais principais modificações, tanto na educação como no desporto, seria conveniente introduzir nas concepções e práticas atuais para dar ao desporto o lugar que lhe compete na formação completa do homem? O que René Maheu queria propor naquele artigo clássico denominado “Desporto e educação”?

Em termos cronológicos, o artigo foi produzido dez anos antes do texto “Desporto escolar”, de Ruthênio de Aguiar. O fato de ambos os artigos fazerem parte da publicação, o sentido que cada qual atribui ao desporto e à relação com o processo educacional, é que se distancia, tendo em vista os sentidos com que cada um vê o esporte.

René Maheu (1982, p. 18) queria ampliar o horizonte do movimento humano como “cultura corporal”, alertava para a possibilidade do reducionismo que os usos e “abusos” do desporto na escola podem causar, e sugeria: “(...) não é pôr em causa o valor permanente dos desportos de origem helênica ou anglo-saxônica, [mas] observar que não são os únicos no mundo cujas capacidades corporais e morais merecem ser valorizadas para fins educativos e estéticos”. Certamente é um texto que merece ser relido, pela originalidade e amplitude que atribui ao movimento corporal, e quiçá estejam nele os indícios da “inauguração do conceito de cultura corporal”.

Diante da opção de Ruthênio Aguiar, cabe perguntar: Lemos tudo o que temos? A ideia de Maheu era uma “ideia fora do lugar” para 1982 ou será que ela ainda continua “uma ideia fora do lugar”? Talvez a pesquisa de Carlan (2012) possa trazer elementos para a compreensão de situações do uso do esporte na Educação Física Escolar na contemporaneidade, minimizando o sentido reducionista do rendimento máximo e propiciando a presença da inventividade. Quais consequências trouxe a *opção pelo enfoque desportivo* no contexto da educação nos cursos de formação de professores de Educação Física, na materialização da Educação Física Escolar e sobre a comunidade escolar nos últimos trinta anos?³

O esporte penetrou no universo social do século 20 como uma “bola de canhão”, impondo-se rapidamente como forma de atividade física mais rica, mais completa e acabada entre as demais práticas corporais (Parlebás, 1996), o que possibilitou a este conteúdo/fenômeno o *status* de evidência inquestionável e o elevou a fator determinante das aulas de Educação Física Escolar (Kunz, 1989). É sabido que, para ser educação, esse fenômeno capaz de seduzir alunos e professores

² No Brasil, esse texto foi originalmente publicado na *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 5, n. 16, 1973.

³ Para lembrar, se o conceito de cultura corporal, provavelmente inaugurado por Maheu, em 1972, perseguia a ampliação do uso e de sentidos das mais variadas possibilidades e práticas corporais, Ruthênio Aguiar (1982), como já mencionado, faz alusão à Portaria 001 da Secretaria de Educação Física e Desportos (Seed) do MEC, de 7 de abril de 1982, que criou o Clube Escolar. Essa regulamentação, em seu artigo 40, “determinou que, na programação de competições desportivas escolares de qualquer nível, as modalidades olímpicas receberão tratamento prioritário sobre as demais” (Betti, 1991, p. 111-112). Para refletir: se de um lado, com Maheu, é possível imaginar um festival escolar envolvendo todos os conteúdos da cultura corporal, de outro, são as modalidades olímpicas que receberão tratamento prioritário sobre as demais.

precisa ser devidamente analisado e criticado quando em seu uso pela escola, nas aulas de Educação Física, como um dos seus conteúdos.

Nesses termos, em *Educação e emancipação*, Adorno (1995, p. 126) enfatiza, depois de reconhecer que este fenômeno ainda não foi devidamente analisado pela psicologia social crítica, que

o esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao racismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores que não conhecem as grandes conquistas do processo histórico.

Isto remete a uma questão sobre qual seria, então, a função da educação escolar.⁴ Freire (1983) destaca que alfabetizar é conscientizar, e movido pelo ímpeto desta assertiva é razoável que, com o tratamento do esporte na escola, deve-se ir além da reprodução da “educação bancária”. Com efeito, Caminha (2009) nos convida a ler o corpo como fenômeno biocultural. Nesse bojo, estamos diante de uma cultura esportiva que admite a inclusão e a exclusão social, mediadas por valores que, como criações humanas, podem ser preservados ou modificados.

Nesse sentido, não deixa de ser oportuno parafrasear Habermas em seu texto *Pensamento pós-metafísico*, quando sugere que “a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber, mas com o modo como os sujeitos, capazes de falar e de agir, empregam este mesmo saber” (Habermas *apud* Sérgio, 2012).

Considerações finais

A questão esporte e escola por si só já se desenha como polêmica e recorrente. No Brasil, certamente, ela vai se travestir de atualidade e ganhar espaço nas mídias por ocasião da realização dos maiores eventos esportivos: a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e as Olimpíadas no Rio de Janeiro, em 2016.

Em meio a esse cenário de bombardeio de informações e preparação de megaeventos esportivos, qual é a posição da Educação Física e da escola? Acredita-se que, passados 30 anos da Regulamentação do Desporto Escolar e do *Enfoque* deste conceituado periódico destacando-lhe uma edição, os professores, pesquisadores, intelectuais e entusiastas desse fenômeno não podem ficar indiferentes à amplitude de representações que são mobilizadas em crianças, jovens e adultos e sua repercussão no âmbito da cultura contemporânea.

Ainda que se compartilhe a posição de que o desporto como conteúdo das aulas de Educação Física na escola deve ser praticado, analisado, criticado e modificado, para ser, de fato, um conteúdo escolar, e dada a sua magnitude e onipresença como fenômeno de legitimidade social jamais vista, não se deve incorrer em maniqueísmo de uma leitura demasiadamente engajada *de dentro* ou de uma leitura distanciada e crítica *de fora*.

⁴ A redundância é intencional, tendo em vista que, para a população em geral, ainda se acredita ser a escola o espaço precípua de uma via para se ter acesso de forma laica “às grandes conquistas do processo histórico”.

Partilha-se a ideia de não existirem fórmulas mágicas para uma questão tão polêmica e atual no cenário brasileiro: Educação Física, esporte e megaeventos esportivos. Não obstante já vivermos a ambiência do calor da hora de 2014 e 2016, admitimos que a escola não poderá ficar imune ao contágio do frenesi e da efervescência de acontecimentos de tal envergadura; portanto, a posição cautelosa entre envolvimento e o distanciamento parece-nos sensata.

Para finalizar um assunto que requer cautela, destacamos que cabe à Educação Física o esforço de elaboração de “legitimações mais consistentes” para o contexto contemporâneo com propostas pedagógicas de trato do esporte (Bracht, Almeida, 2003), reafirmando a defesa de Maheu (1982, p. 13) “a favor de uma integração cada vez maior do desporto na educação e na cultura do homem moderno, para o desenvolvimento harmonioso da pessoa e para a compreensão mútua dos povos”. Na escola, os megaeventos esportivos e o esporte devem ganhar um tratamento para além do espetáculo das *performances* de campeões, da grandiosidade econômica das nações, de certo imaginário, pois que, no mundo globalizado, não existem mais projetos alternativos e visões político-ideológicas distintas da ocidental.

Ademais, atentar para o cuidado do uso político da tecnologia que se faz efêmera para, como novidade, sempre seduzir os expectadores em favor da mercantilização do esporte sem precedentes. Assim, tendo-se a oportunidade de realizar essa vivência/experiência de relação Educação Física/Esporte/Megaeventos Esportivos no Brasil, nos é dada a possibilidade de, nas escolas, fomentar um “Caldo de Cultura Olímpica” com a função de preparação para a vida. No entanto, não devemos olvidar os perigos e as consequências que esse “patrocínio” público, quando desmedido, poderá ocasionar um desequilíbrio das funções mais essenciais do Estado.

Acreditamos ainda por último que o diálogo apresentado para o tema na seção *Pontos de Vista* amplia e aprofunda de forma grandiosa tudo o que acima pretendíamos dizer.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Ruthênio. Desporto escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 5, abril, 1982. Seção: Enfoque. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2146/1414>>.

ALAMBERT, F. Uma ideia no lugar. *Folha de S. Paulo*, [Caderno] Mais, 4 nov. 2007.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física Escolar. *Motrivivência*, v. 21, n. 32/33, p. 16-27, jun./dez. 2009.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, v. 6, n. 12, p. XIV-XIX, 2000/1. Seção: Temas polêmicos.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

CAMINHA, I. O. Corpo, esporte e educação olímpica. In: REPPOLD FILHO, A. et al. *Olimpismo e educação olímpica no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 59-68.

CAMPOS, F. de. Tropa de elite: futebol une aparência de igualdade de festa popular ao teatro político dos organizadores, constituindo-se em símbolo da "sociedade do espetáculo". *Folha de S. Paulo*, [Caderno] Mais, 4 nov. 2007.

CARLAN, P. *O esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica*. 2012. 332 fl. Tese (Doutorado) – Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante das aulas de Educação Física. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73 jul./set. 1989.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

MAFFESOLI, M. Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista... Entrevistado por Gilberto Icle. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20637/12917>>

MAHEU, René. Esporte e educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 5, p. 13-19, abr. 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2148/1416>>.

MOTRIVIVÊNCIA, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer. Dossiê 2007-2016: *a década dos megaeventos esportivos no Brasil*. Florianópolis, v. 21, n. 32/33, jun./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1499>>.

PARLEBÁS, P. O significado do esporte na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESPORTES PARA TODOS, 1996, Santos, SP. *Anais do I Congresso...* Santos, SP: SESC, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

REPPOLD FILHO, A. et al. *Olimpismo e educação olímpica no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RIGO, L. C. *A pseudoconcreticidade da esportivização escolar ou... a Educação Física fora de forma*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1993.

RODRIGUES, Rejane Penna et al. *Legados de megaeventos esportivos*. Brasília: Conselho Federal de Educação Física, Ministério do Esporte, 2008. Disponível em: <<http://www.listasconfef.org.br/arquivos/legados/Livro.Legados.de.Megaeventos.pdf>>.

SÉRGIO, Manuel. Teoria crítica e desporto. *Revista Medicina Desportiva Informa*, v. 3, n. 1, p. 23, 2012. Disponível em: <http://www.revdesportiva.pt/files/PDFs_site_2012/2_mar/Rev_13_P20_23_Reflexao_M_Sergio_site.pdf>.

VILA, M. A. Passe livre: Copa de 2014 pode representar a revolução burguesa que o Brasil nunca teve. *Folha de S. Paulo*, [Caderno] Mais, 4 nov. 2007.

WISNIK, J. M. *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

José Tarcísio Grunennvaldt, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), é professor associado II da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

jotagrun@hotmail.com

32

Elenor Kunz, doutor pela Universidade de Hannover, é professor titular do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

kunz@cds.ufsc.br

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Espetacularização da escola: a Educação Física, o esporte e os megaeventos esportivos

Hamilcar Silveira Dantas Junior

Resumo

33

Diante da "espetacularização da escola", reflexo da vida espetacular global, e de algumas "cenas" cotidianas, o autor usa o exemplo dos jogos escolares, especificamente os Jogos da Primavera de Sergipe, para dialogar com a questão da formação dos jovens ante a iminência dos megaeventos em solo brasileiro. A forma atual de promoção de eventos esportivos escolares não contempla o esporte em seus aspectos formativos. De igual modo, a realização de megaeventos esportivos no Brasil não contempla, enquanto proposta/legado, uma dimensão educativa e de formação cultural para crianças e jovens.

Palavras-chave: megaeventos esportivos; espetacularização da escola; legado.

Abstract

Spectacularization of the school: the Physical Education, the sport and the mega sporting events

In the presence of the "spectacularization of school sport", as a reflex of the spectacular global life, and taking into account some "scenes" of daily living, the author uses the example of school games, specifically The Sergipe State Spring Games, to relate it to the issue of youth formation in face of the imminence of mega sporting events in Brazil. In conclusion, the current way of promoting school sporting events doesn't cover the sport in its formative aspects. Similarly, the conduct of mega sporting events in Brazil doesn't include, as proposal/legacy, an educational dimension and cultural education for children and youth.

Keywords: mega sporting events; spectacle of the school; legacy.

Introdução

A chamada "década esportiva" no Brasil, iniciada em 2007 com os Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro e a se encerrar em 2016 com a edição de número 31 dos Jogos Olímpicos na mesma cidade, tem posto uma palavra em ampla circulação, desde os discursos oficiais ao bate-papo cotidiano, passando pelas plataformas dos veículos midiáticos: legado.

Os estudos acerca do fenômeno esportivo já consideram ponto pacífico a sua imersão no amplo movimento de espetacularização das práticas socioculturais em escala global. A universalização do esporte impõe dinâmicas que orientam as práticas, as reflexões, sobretudo suas identificações com as nações, com as formas do consumo e com as relações mais comezinhas entre os homens. Nesse contexto, de que legado se está falando, haja vista a onipresença do esporte em nossas vidas? O que podem os megaeventos esportivos acrescentar à formação das crianças e jovens brasileiros? Sobretudo, como a escola, já por demais espetacularizada, e a Educação Física se inserem nesse debate?

No Dicionário Aurélio, a palavra "legado" aparece com duas acepções: legado¹ [Do lat. *legatu*, 'dáviva deixada em testamento'.]; legado² [Do lat. *legatu*, 'embaixador, enviado'] (Ferreira, 2000). A que nos interessa é a primeira, definida como um valor ou objeto deixado a outrem, aquilo que de importante podemos deixar à geração posterior. Dessa definição podemos inferir a existência de legados materiais e imateriais. No âmbito dos megaeventos esportivos, o legado material se traduz nas construções, na melhoria da infraestrutura das cidades, na melhoria de condições de vida da população, nos produtos gerados em museus, selos, pôsteres. No quesito do legado imaterial, podemos abstrair da memória social dos indivíduos que ele se traduz nas celebrações posteriores ou efemérides, sobretudo no que se perpetua enquanto aprendizado e hábitos da população envolvida.

Partindo desse conceito, o objetivo deste trabalho é refletir sobre uma questão premente: Qual o legado educativo dos megaeventos esportivos em curso no Brasil? Diante do que denomino de “espetacularização da escola”, reflexo da vida espetacular global, e de algumas “cenas” cotidianas, uso o exemplo dos jogos escolares, especificamente em Sergipe, para dialogar com a questão da formação de nossos jovens em face da iminência dos megaeventos em solo brasileiro.

De saída, corroboro o entendimento de que a escola é o espaço de apropriação do saber historicamente produzido e acumulado, sob as suas dimensões científicas, éticas e estéticas. Assim, a escola deve postar-se ante uma tensão constante com a vida concreta extramuros. Todas as suas dimensões curriculares e extracurriculares devem se direcionar a um único fim: a formação humana de perspectiva ampla ou omnilateral. Não obstante, entendo que a escola, pautada nas imagens das vitórias esportivas e dos vestibulares, tem se distanciado dessa premissa e se balizado por uma categoria central exposta por Debord (1997), o espetáculo como afirmação de toda a vida humana (social) em simples aparência. Está na ordem do dia ver e ser visto; as imagens das vitórias e do sucesso servem às escolas como primados das suas existências, não mais o projeto de formação ampliada dos jovens.

Por conseguinte, diversas esferas da vida social têm assumido o papel educativo da mocidade, notadamente a estrutura midiática. Nessa contenda, defendo a necessidade de uma “educação esportiva”, não como substituta da Educação Física, mas uma nova frente de embates culturais para diálogo com a lógica imagética da contemporaneidade, uma perspectiva de formação criativa pautada no direito à cidadania. Para tanto, torna-se imperioso dialogar com os megaeventos esportivos questionando o tão propalado “legado”.

A escola espetacularizada: os eventos esportivos escolares e o legado educativo

Cena 1:

Tarde de sábado no mês de setembro de 1987. Ao longo dos 900 metros da Avenida Barão de Maruim, no centro da cidade de Aracaju, milhares de pessoas vão se aglomerando em suas calçadas. Vindas de diversos pontos da cidade, inclusive de vários municípios do interior do Estado, a população parece deslocar-se toda para essa região. A avenida colore-se, muda o aspecto sisudo do cotidiano, para dar passagem às cores e aos sons das escolas sergipanas, mas, essencialmente, dar passagem aos anseios e desejos de jovens estudantes, pais, diretores escolares e professores que são aquecidos nesse dia: o dia do desfile de abertura dos Jogos da Primavera. Desejos e anseios canalizados ao longo dos próximos doze ou quinze dias nas competições esportivas, a serem realizadas em diversos pontos da cidade.

Na manhã seguinte e nos próximos dias, num raio de dois quilômetros no centro da cidade, a juventude explode em sua movimentação frenética na busca pelos palcos de disputas esportivas. Os ginásios, os clubes e os estádios são os espaços onde as competições se desenrolam, materializando as

perspectivas e desejos construídos por professores, alunos e pais ao longo de todo o ano letivo. Estão abertos oficialmente os Jogos da Primavera do Estado de Sergipe, evento esportivo institucionalizado que reúne em disputa as escolas das redes estadual, municipal, federal e particular de ensino, sob a égide do congraçamento e com objetivos "socioeducativos". (Dantas Junior, 2010).

Tal cena se repete a cada ano, desde 1979, e reflete por sua imagem em movimento que a Educação Física em Sergipe tem como parâmetro histórico de inserção escolar o evento esportivo conhecido como Jogos da Primavera (*Jogos*).

Sob um cenário de festa, com desfiles e disputas esportivas por toda a cidade, os sergipanos vivem intensamente um evento que mobiliza alterações na sua rotina escolar, familiar, política, econômica e cultural. Todos os olhares voltam-se aos *Jogos*, conformando a vida da cidade de Aracaju à sua realização.

De maneira geral, os *Jogos* tornaram-se a referência das concepções acerca de esporte e Educação Física em todo o Estado, estabelecendo, no âmbito da formação dos professores, uma visão dicotômica entre aqueles que os vislumbram como o ápice da Educação Física e aqueles que percebem uma série de problemas a reboque do evento, afetando o sistema educacional em sua totalidade.

Estabeleci alhures (Dantas Junior, 2010) que os *Jogos*, enquanto evento esportivo-educacional, habitam a memória dos professores e da sociedade como a representação franca da vivacidade, talento e nacionalidade da juventude sergipana. Analiticamente, classifiquei as tensões históricas do processo dos *Jogos* na metáfora de três fases: Iniciação (1964-1967), Aperfeiçoamento (1970-1978) e Treinamento (1979-2012).

A primeira fase é de *Iniciação* ou de primeiros contatos com uma organização que envolve múltiplos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, mas, tacitamente, começa a tratar, de modo institucionalizado com a organização esportiva, seguindo os cânones de um evento reconhecido nacionalmente, os Jogos da Primavera do *Jornal dos Sports* no Rio de Janeiro. Esse movimento esportivo, iniciativa pioneira do jornalista Mário Rodrigues Filho, proprietário do *Jornal dos Sports*, reuniu, de 1949 a 1972, os grandes clubes e as grandes escolas da cidade em verdadeiras maratonas olímpicas. Esse evento tornou-se a grande fonte inspiradora para Sergipe.

Essa primeira fase compreende o período dos quatro primeiros *Jogos* (1964-1967). Seu surgimento é um híbrido de interesses entre o governo do Estado – personificado no secretário de Educação Curt Vieira, com apoio de José Carlos Marques, professor paulista de Educação Física, contratado pelo governo para incrementar a área no ano de 1963 – e as demandas práticas dos estudantes universitários de iniciativa do presidente da Federação Atlética dos Estudantes de Sergipe (Faes), Raimundo Monte.

Os *Jogos* foram realizados com esforços de vários segmentos da comunidade aracajuana. O governo dava total apoio à sua realização, cedendo os espaços, organizando o desfile de abertura, inscrevendo escolas da rede estadual. A imprensa oferecia ampla cobertura nos impressos e nas rádios. As casas comerciais apressavam-se em oferecer troféus e medalhas aos competidores. A supremacia dos *Jogos* se

deu com as vitórias de uma escola particular, o Colégio Tobias Barreto. No entanto, a saída da Faes, em 1968, da organização provocou um hiato que durou até 1970.

Em 1970, inicia-se a fase de *Aperfeiçoamento*, que se estende até 1978, na qual ocorreram nove edições dos agora denominados Jogos Estudantis Sergipanos (JES).

No plano oficial, o Estado ampliou as iniciativas normativo-legais: formação de comissão organizadora, comissão de relações públicas, procedimentos do desfile de abertura, regulamento dos JES e suspensão das aulas em todas as escolas durante sua realização. A constituição é similar à dos Jogos da Primavera, mas a mudança de nome deveu-se à criação e realização, no ano de 1969, dos I Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs).¹ Tal iniciativa delegou aos Estados da Federação a responsabilidade de selecionar os atletas que os representariam na peleja nacional. O processo de “esportivização” da escola ganhava um reforço oficial, tornando os jogos escolares um campo de “garimpagem” de talentos esportivos, assim como um ambiente propício à sua instrumentalização política.

As nove edições dos Jogos Estudantis Sergipanos revelaram um aumento substancial da participação de escolas sergipanas. Essa fase descortinou uma reconstrução mais radical entre as tradições – unidade social entre esporte e escola; anseios de desenvolvimento do País – e o espetáculo, esporte como “vitrine” de homens, principalmente graças à chegada das redes de televisão e suas transmissões esportivas.

Na fase de *Treinamento*, a contenda se arrefeceu. Se o Estado apontava o esporte enquanto prática orientadora exclusiva da ação pedagógica da Educação Física, alguns professores se apropriaram de uma “leitura crítica” da área que se opunha à “exclusividade” do esporte e começaram a tecer duras críticas aos objetivos, andamento e representação dos *Jogos*. De igual modo, apontavam práticas pedagógicas diferenciadas, imersas no discurso renovador da Educação Física e resistente aos rumos políticos que tomavam os *Jogos*.

Conforme Dantas Junior (2010), este foi um momento de tensão. Enquanto o governo investia nos *Jogos*, a situação da escola pública refletia a fragmentação da profissão docente entre professores e treinadores, a existência de parques materiais para os treinos esportivos e a absoluta ausência de material para as aulas de Educação Física. De igual modo, os professores apontaram direções diferenciadas de trato com a Educação Física, sobretudo na esteira de novidades educacionais, como a Psicomotricidade.

Tais tensões revelaram que as concepções explodiam em todos os seus contrastes e contradições, mas se opunham em polos distintos: a defesa dos *Jogos*, por parte dos professores de esporte, legitimados socialmente pelos resultados alcançados nas searas esportivas, dos diretores de escolas particulares, que tinham os *Jogos* como grande “vitrine” dos seus estabelecimentos, e da classe política, que instrumentalizava o evento com fins de aceitação popular; e a posição contrária aos

¹ Os Jogos Estudantis Brasileiros foram instituídos pela Portaria nº 29, de 22 de maio de 1969, do Ministério da Educação e Cultura, sendo realizados pela primeira vez, nesse mesmo ano, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

Jogos, em forma e conteúdo, por parte dos professores de Educação Física – impregnados do discurso de tendências críticas da educação, construindo práticas alternativas –, que passaram a enxergá-los como grande óbice ao desenvolvimento da área no Estado.

Os *Jogos*, portanto, têm se configurado de modo ambivalente: por um lado, expressam visualmente o desenvolvimento do esporte escolar; por outro, plasmam a concepção de Educação Física como esporte e tornam a Educação Física, enquanto componente curricular, refém de práticas extracurriculares.

As escolas privadas tornaram-se hegemônicas nos resultados dos *Jogos*, lançando toda sorte de estratégias para tal: falsificação de documentos dos alunos, negociação de resultados, “contratação de atletas” de escolas públicas. Algumas escolas tornaram-se referências da “espetacularização” da escola personificada no investimento em suas grandes vitrines: o vestibular e o esporte.

Por esse prisma, as escolas assumiram-se de vez empresas de serviços educacionais. As estratégias utilizadas revelaram como se definem ações competitivas para se firmar nos seus “nichos” de mercado. Entendo, com base em Gentili (1996), que a “espetacularização” da escola se assemelha ao que se denomina de “mcdonaldização” da escola: sistemas de controle e premiação (quem mais produz mais ganha); oferta com publicidade em profusão; treinamento rápido e eficiente; ambiente limpo e produtivo; pessoas felizes e satisfeitas. As semelhanças não são coincidências nem são forçadas: há um controle na oferta e seleção do melhor “produto” ou melhor “atleta”; existem prêmios para quem melhor “produz” para a escola (os “alunos-atletas” ganham notas, os “professores-treinadores” se asseguram mais um ano no emprego); executa-se um treinamento rápido e eficiente do “atleta” baseando-se na seleção inicial, nas “escolinhas”, e do “treinador”, já que muitas escolas contratavam leigos com “experiência esportiva” para serem técnicos; existem piscinas e ginásios irrepreensíveis, limpos, saudáveis e eficientes, onde os alunos (“compradores”) podem ser “felizes”.

Os *Jogos*, enquanto um microevento esportivo, explicitam que a “espetacularização” da escola é a síntese educacional da sociedade do espetáculo, qual seja, uma civilização pautada pela mercantilização das relações sociais como imagens. Os *Jogos* e as escolas ratificam a aparência como ápice da mistificação do real, limitando a possibilidade de pedagogização do esporte voltado à formação dos jovens, impingindo-lhes o papel de “consumidores” da oferta esportiva e de “trabalhadores” do *marketing* esportivo-educacional da escola.

Observando a ação das escolas e do Estado na promoção de eventos esportivos escolares e tomando os Jogos da Primavera de Sergipe como exemplo, concluo que não há um projeto de formação da juventude que contemple o esporte em seus aspectos formativos. O que existe é uma instrumentalização da prática esportiva sob o prisma da seleção e especialização, objetivando a exposição dos “melhores” produtos/serviços no mercado educacional. Cabe-nos questionar: Qual o legado educativo deixado por esses eventos? Sob tal orientação no plano micro, o que ficará para a educação dos jovens na mediação com os megaeventos?

Megaeventos esportivos: qual o legado educativo?

Cena 2:

Arena de disputa das provas de Ginástica Artística nos Jogos Pan-Americanos de 2007, Rio de Janeiro. A cada apresentação de uma ginasta brasileira ouvia-se em todo o ginásio um vozeirão sufocando os demais sons: "Vai Brasil!", "Sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor!". Até aí nada de mais, mais um torcedor entusiasmado. A cada ginasta de outro país que corria para o salto sobre a mesa, o mesmo vozeirão vaticinava: "Vai cair argentina!", "Vai cair americana!", "Vai cair mexicana!". A exaltação só cessou quando as atletas de ginástica da seleção brasileira dirigiram-se até o senhor e solicitaram silêncio, sobretudo respeito às colegas em competição. O torcedor ufanista era Oscar Schmidt, um dos maiores atletas brasileiros de basquetebol de todos os tempos. Desce o pano!²

Cena 3:

1º de abril de 2011, Ginásio do Riacho, Contagem, jogo de vôlei pela Super Liga nacional entre Cruzeiro e o Vôlei Futuro. Com o jogo acirrado e com o destaque do meio de rede Michael, a cada nova investida do atleta no ataque e, principalmente, no saque, a torcida gritava praticamente em uníssono: "Bicha! Bicha! Bicha!". A ação da torcida deixou os jogadores do Vôlei Futuro indignados. Desce o pano!³

Cena 4:

Estádio Couto Pereira, Curitiba, tarde de domingo, 30 de setembro de 2012. Após o empate entre o Coritiba e o São Paulo F. C., a jovem torcedora do Coxa, Milena, de 13 anos, acompanhada do pai e de um irmão menor, fã do jogador Lucas do São Paulo, gritou pedindo a camisa do ídolo. O jogador a ouviu e foi em sua direção (em meio à torcida do Coritiba); ao entregar a camisa pelo alambrado foi alvo de cusparadas dos torcedores e assistiu, incrédulo, à torcida do Coxa tentar tomar a camisa da garota à medida que agredia seu pai, que a tentava defender. Alguns minutos de tensão até que a polícia interviesse e retirasse a família de lá. Desce o pano!⁴

As cenas expostas refletem uma dada formação cultural, uma formação cujo princípio de alteridade é inexistente, haja vista que o outro, se não é meu par, é meu inimigo. Uma dimensão educativa que transcende ao mundo esportivo, mas que não pode prescindir dele. Esses são reflexos de uma educação antiesportiva, uma educação que contradiz os preceitos básicos que norteiam o olimpismo. Se vivemos uma década imersa nos preceitos olímpicos, como é possível continuarmos contrários a eles nas nossas práticas cotidianas?

² Notícia publicada no jornal *Folha de S. Paulo* (Ferrari, 2007).

³ Notícia publicada no sítio *Globoesporte.com* (Rebello, 2011).

⁴ Notícia publicada no jornal *Folha de S. Paulo* (Camisa..., 2012).

Não quero com essas cenas ser acusado de um defensor do pensamento “politicamente correto”, mas apenas ilustrar que determinadas práticas contradizem o discurso imperante, notadamente o olímpico e esportivo, do “respeito às regras”, “respeito ao adversário”, “confraternização entre os povos”. Afirmo categoricamente que o discurso imperante do “legado olímpico” no Brasil é uma falácia, pois, do ponto de vista educativo, formativo, não há nenhuma ação efetiva de Estado em democratizar o acesso ao esporte, que dirá formar a juventude a partir de sua prática universalizada! Nesse contexto, pretendo argumentar buscando fugir do “otimismo irrefletido” dos que embarcaram no discurso homogêneo, mas também fugir do discurso “crítico negativo” que é contra os megaeventos por serem mais um instrumento de escoadouro do dinheiro público na farra da corrupção política brasileira.

Um primeiro indício da falácia são as justificativas que evocam os projetos exitosos de Jogos Olímpicos, a exemplo de Barcelona 1992. Tais justificativas ocultam as peculiaridades locais. Os Jogos Olímpicos de Barcelona foram inseridos nos objetivos previstos no Plano Diretor da cidade de 1976. Sob uma perspectiva holística, previa-se: recuperar o centro histórico, a zona costeira e um investimento em equipamentos de uso coletivo e espaços públicos de entretenimento e lazer (Mascarenhas, 2008). Em que projeto de desenvolvimento do País e das cidades se inserem os megaeventos esportivos brasileiros? Não há nenhum projeto de longo prazo em curso, haja vista que a única preocupação são os prazos de conclusão das obras. De igual modo, as justificativas ignoram os casos problemáticos, a exemplo de Montreal, que ainda administra uma dívida impagável desde os Jogos de 1976, e de Atenas, que se lançou à aventura olímpica de 2004 prestes a sucumbir à primeira grande crise do capitalismo no século 21.

Após a exaltação dos projetos vitoriosos, a argumentação do legado de um país/cidade sede de megaeventos esportivos dirige-se a três frentes: econômica, com a geração de empregos diretos e indiretos, desenvolvimento da indústria do turismo (especialmente serviços), dinamização da imagem do país/cidade para atrair capital internacional; social, com a melhoria da infraestrutura em serviços como segurança, transportes, saúde e habitação; e esportiva, com a construção de estruturas esportivas que ficam para usufruto da população.

Em tais justificativas, o legado esportivo (de um evento esportivo) é sempre colocado em último plano. No que tange ao legado imaterial da educação esportiva de um povo, isso sequer é mencionado. No discurso de intelectuais oficiais, a exemplo de Lamartine Pereira da Costa (2011, p. 11), essa discussão precisa ser mais bem entendida pelos críticos: “megaevento é economia, não é esporte. O esporte é o objeto, mas o impacto maior é na economia; muitos não percebem este detalhe, até mesmo quem lida com o esporte”. Compreender o megaevento sob tal perspectiva é cômodo, primeiramente por restringir a economia ao ganho material, excluindo as dimensões simbólicas que impactam as relações sociais, inclusive no campo do consumo cotidiano da população. Por conseguinte, exclui a dimensão imaterial de um legado que, para além do desgaste das estruturas físicas, se perpetua na memória e cultura de um povo.

Isso posto, entendo, conforme Mezzaroba, Messa e Pires (2011, p. 27), que:

A discussão em torno dos megaeventos esportivos no Brasil deve levar em conta a sua capacidade de mobilização de valores (simbólicos, políticos, ideológicos e econômicos) e de produção/circulação de representações diversas que se mesclam ao acontecimento esportivo em si, ampliando-o em suas significações para algo que extrapola em muito o campo esportivo, para instituir-se na pauta da dinâmica cultural mais ampla do país.

Tomemos como exemplo a experiência concreta dos Jogos Pan-Americanos de 2007, no Rio de Janeiro: Qual o legado à população carioca? Quais as melhorias substanciais na organização da cidade nos campos da segurança, da habitação, do transporte público? Que política inovadora e criativa de turismo foi implementada para gerar empregos de maneira mais efetiva? No campo esportivo, quais dos complexos construídos (Estádio Olímpico João Havelange, Parque Aquático Maria Lenk, Arena Multiuso) estão sendo utilizados pela população da cidade para as atividades a que foram destinados? Que projetos educativos e esportivos vêm sendo implementados e geridos nesses espaços, a fim de democratizar o acesso da população ao esporte?

Os estudos apontam que os impactos foram ínfimos e não atingiram beneficentemente a maioria da população do Rio de Janeiro. Para Mascarenhas e Borges (2009, p. 9),

o Pan foi muito mais um projeto de *marketing*, pois não teve como proposta o desenvolvimento do esporte na cidade, no seu sentido comunitário, socioeducativo, de formação do cidadão, mas basicamente foi utilizado como poderoso discurso a justificar as lucrativas operações urbanístico-empresariais.

De igual modo, não houve mudança alguma nos projetos que envolvem o esporte no Rio de Janeiro e no Brasil que apontassem um indício de universalização orientada das práticas, muito menos de um amplo projeto de educação esportiva nas escolas.

Após a realização do Pan, o Brasil foi contemplado com a responsabilidade de organizar dois megaeventos: a FIFA *World Cup* de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Com tal responsabilidade, pressupunha-se um amplo movimento em torno de políticas efetivas para o esporte nacional. No entanto, apesar da manutenção de iniciativas do Governo Federal, como o Programa Segundo Tempo, o Programa Esporte e Lazer na Cidade e a Rede Cedex, tais projetos jamais foram prioritários na administração pública como foco para a formação da juventude brasileira. Em concomitância, o Bolsa Atleta jamais conseguiu ser um subsídio efetivo que servisse à manutenção de atletas de alto rendimento para as competições internacionais de nível mais elevado.

As incoerências entre a argumentação do “legado” e o “legado real”, fruto da primeira experiência concreta, poderiam nos fazer pensar em aprender com os erros do passado, projetando ações futuras mais consistentes. Não obstante, isso não parece ocorrer no andamento dos projetos dos megaeventos vindouros. Por seu turno, conforme a indicação deste texto, entendo que não há no horizonte uma única ação efetiva para o legado central de ações dessa natureza: a formação cultural de seu povo.

Argumento dessa forma para atestar que a projeção dos megaeventos no Brasil está em descompasso com os preceitos do movimento que baliza as ações esportivas internacionais: o Movimento Olímpico. No ideário do seu fundador, o Barão de Coubertin, exposto na Carta Olímpica, o esporte seria uma prática educativa voltada à formação pela experiência e *mimesis* de uma sociedade democrática (Silva, 2003). O pressuposto fundamental do movimento olímpico é, portanto, a formação humana.

Entusiasta das ideias e práticas pedagógicas de Thomas Arnold, Coubertin defendia o pressuposto de uma educação burguesa na qual a missão do educador é instruir, educar e treinar corpo e espírito. O primado básico do esporte seria a competição leal, o culto ao corpo e atividade física controlada. Admirava-se então da crença de que o esporte só se justifica enquanto “empreendimento educativo, moral e social!”. Nada mais incoerente com a dinâmica esportiva e educativa contemporânea.

Entendo perfeitamente que a análise se torna anacrônica se desejarmos transplantar ideias do século 19 para compreendermos as relações sociais atuais. O esporte do século 21 já alterou muito sua dinâmica e sua influência social em relação ao seu nascedouro na Inglaterra do século 18, bem como em relação ao ideário olímpico de fins do século 19. Entretanto, a lógica discursiva ainda é a mesma. A cada quatro anos somos convidados pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), pela FIFA e pelos aparelhos midiáticos a migrarmos para a antiga Grécia e seu ideário esportivo nobre, fraterno, ético e estético para entendermos as origens do esporte olímpico. De igual modo, as escolas usam esses mesmos argumentos na organização e implementação de jogos escolares, a exemplo dos Jogos da Primavera de Sergipe. Uso as reflexões originais de Arnold e Coubertin para ratificar a crença na capacidade de educar os jovens também pelo esporte.

Contudo, a experiência tem me mostrado o contrário. As atitudes do Sr. Oscar Schmidt, ilustradas na cena 2, ratificam o que Hobsbawm (2007) chama de migração do sentimento nacionalista para o comportamento xenofóbico – uma ação condenável, porém retroalimentada por narradores e comentaristas esportivos brasileiros que desconhecem as fronteiras entre os dois sentimentos. A revolta dos torcedores do Coritiba (cena 4) reforça o sentimento clubístico às raias da perda da razão, reforçando a demarcação de territórios com suas respectivas cores, bandeiras e totens. Por seu turno, a atitude dos torcedores de vôlei contra o jogador Michael revela que surtos coletivos dessa natureza são desnudados em situações limites de tensão. Sentimentos aprisionados e calados (sobretudo a rejeição às diferenças de raça, gênero, orientação sexual, idade, classe social) no cotidiano pelas regras do conviver são catapultados a distância em meio a uma disputa esportiva. As três cenas, repetidas diariamente nos estádios, ginásios, bares e salas de estar em meio à década esportiva, nos levam a pensar sob qual prisma educativo temos formado nossas crianças e jovens. Se o esporte tem uma finalidade formativa, voltada a humanizar o sujeito e não excluí-lo ou animalizá-lo, o único legado possível de micro (Jogos da Primavera de Sergipe) ou megaeventos esportivos (Copa do Mundo e Jogos Olímpicos) consiste em

apreender o que fazemos da educação dos jovens. Para que formamos? Que projeto de país queremos?

Por fim...

Entendo que as escolhas pedagógicas do que aprender e como aprender sofrem uma série de impactos, mas creio que os professores sabem quais os elementos culturais a aplicar ou saberes a escolarizar, necessitando discutir como selecionar e organizar a intervenção pedagógica, reconhecendo sua capacidade de autonomia, reconhecendo-se como criadores da prática. Precisamos questionar se a organização de desfiles, gincanas e jogos escolares contribuem para a formação dos alunos ou somente para a nossa aceitação na escola e na sociedade; de igual modo, ante a tendência do espetacular integrado, precisamos utilizar os megaeventos como campos de tensão, aprofundamento do conhecimento e amadurecimento dos sujeitos.

A partir de Manuel Sérgio (2003), gostaria de convocar os educadores brasileiros a enfrentarem os desafios de uma formação esportiva: um desafio à profecia, que estimula os sujeitos à procura de novos objetivos e novos horizontes possíveis; um desafio à participação, para aqueles que vivem, praticam, conhecem e amam esporte; um desafio ao primado do ser, para aqueles que reconhecem o valor incomensurável da pessoa, de si e do outro; e um desafio à profundidade de vida, àqueles que buscam na prática esportiva a maravilha da beleza, do sentido, do bem, do ser.

43

Referências bibliográficas

CAMISA de Lucas causa confusão em Curitiba. *Folha de S. Paulo – Esporte [online]*, 30 set. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1161764-camisa-de-lucas-causa-confusao-em-curitiba-jogador-desabafa-pelo-twitter.shtml>>.

COSTA, L. P. Os impactos dos megaeventos esportivos nas políticas econômicas e no meio ambiente. In: OLIVEIRA, A. F. S.; HAIACHI, M. C. (Org.). *Megaeventos esportivos e seus impactos nos estados periféricos*. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 11-31.

DANTAS JUNIOR, H. S. *Jogos da Primavera de Sergipe: tradição, espetáculo e "esportivização da escola"*. São Cristóvão: UFS, 2010.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERRARI, Luís. Ex-jogador de basquete Oscar vaia atletas e causa constrangimento no Pan. *Folha de S. Paulo [online]*, 18 jul. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u312797.shtml>>.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

HOBSBAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

MASCARENHAS, Gilmar. Barcelona-1992: um modelo em questão. In: RODRIGUES, Rejane Penna et al. (Org.). *Legados de megaeventos esportivos*. Brasília: Conselho Federal de Educação Física, Ministério do Esporte, 2008. p. 189-193.

MASCARENHAS, G.; BORGES, F. C. S. Entre o empreendedorismo urbano e a gestão democrática da cidade: dilemas e impactos do Pan-2007 na Marina da Glória. *Esporte e Sociedade*, Niterói, n. 10, p. 1-26, nov. 2008-fev. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.nr/esportesociedade>>.

MEZZARROBA, C.; MESSA, F.; PIRES, G. L. Quadro teórico-conceitual de referência: megaeventos e o agendamento midiático-esportivo. In: PIRES, G. L. (Org.). *O Brasil na Copa, a Copa no Brasil: registros de agendamento para 2014 na cobertura da midiática da Copa da África do Sul*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. p. 21-45.

REBELLO, Helena. Após ofensas, Michael diz "Sou gay. Todo mundo aqui sabe quem sou". *Globoesporte.com*, 5 abr. 2011. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/volei/noticia/2011/04/apos-ofensas-michael-diz-sou-gay-e-me-respeitam-totalmente-no-time.html>>.

44

SÉRGIO, Manuel. *Algumas teses sobre o desporto*. 2. ed. Lisboa: Compendium, 2003.

SILVA, O. G. T. *Esporte, movimento olímpico e democracia: o atleta como mediador*. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

Hamilcar Silveira Dantas Junior, doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professor associado I do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

hamilcarjr@hotmail.com

Recebido em 16 de novembro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Esporte, Educação Física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de megaeventos esportivos no Brasil?

Ricardo de F. Lucena

Resumo

45

A relação entre o esporte e a Educação Física na escola brasileira é analisada a partir do resgate de alguns elementos históricos e de uma discussão sobre o espaço físico da prática do esporte. Conclui com um breve estudo sobre o Programa Segundo Tempo no contexto do discurso oficial.

Palavras-chave: esporte; Educação Física; escola; Programa Segundo Tempo.

Abstract

Sport, Physical Education and school: how not to succumb to the giant Sport in times of mega sporting events in Brazil?

The relation between the sport and the Physical Education in the Brazilian school is analyzed rescuing some historical elements, arguing about the physical space for practising the sport in schools and, finally, making a brief analysis on the Second Time Program within the context of the official discourse.

Keywords: sports; Physical Education; school; Second Time Program.

A relação entre Educação Física e esporte sempre foi alvo de muita “inquietação” e “acomodação” entre professores e profissionais das áreas em questão. Se, por um lado, podemos falar de inquietação é porque, entre setores mais críticos da Educação Física e da educação, a simbiose existente entre as duas atividades é parte de uma reflexão que se fundamenta na concepção de uma relação alienante atribuída, por muitos, à prática esportiva – conotação essa não poucas vezes alicerçada em pressupostos ideológicos que muito marcaram o debate entre os professores de Educação Física no Brasil. Por outro lado, se podemos falar em acomodação,¹ é justamente porque ela sempre teve uma relação íntima e se fez presente na escola como prática ligada à ginástica ou à Educação Física desde meados do século 19 no Brasil.

Nesse sentido, portanto, não vamos e, acredito que, hoje, não podemos falar de Educação Física sem considerar o esporte como elemento formador e conformador de práticas e espaços específicos na escola ou fora dela. Nesses tempos de megaeventos esportivos, Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas, ainda se fazem mais presentes práticas e discursos que tentam “colar” o esporte e a Educação Física como irmãos siameses. No entanto, muitas vezes o discurso e a prática servem apenas para promover interesses que estão fora do universo que mais nos interessa aqui: o pedagógico.

Assim, ao questionarmos “como podem a Educação Física e a escola não sucumbir ao gigante esporte em tempos de realização de megaeventos esportivos no Brasil”, estamos nos colocando o desafio de buscar demonstrar que essa relação, apesar de não ser de hoje, continua como algo pouco compreendido pelos diferentes atores no âmbito da escola e da Educação Física. Neste momento, essa compreensão é necessária para não cairmos no discurso (“oficial”) de que a salvação da Educação Física está no esporte e/ou de que a salvação do esporte (ao menos no tocante à seleção de valores) está na escola.

Se, como dissemos acima, a relação entre Educação Física e esporte sempre foi cercada de muita incompreensão, necessário se faz deitar o olhar sobre essa inter-relação e, daí, buscar outra compreensão, no intuito de uma explicação que possa nos dar pistas de superação dos condicionantes que, por vezes, obscurecem a ação do professor de Educação Física na escola.

Em alguns momentos da história da Educação Física no Brasil, buscou-se manter o esporte como o principal conteúdo da disciplina – *vide* o método desportivo generalizado tão difundido entre nós pelo professor Auguste Listello – e, em outros momentos, colocou-se a Educação Física meramente como sendo o “esporte brincado”, que serve apenas como mais um “passatempo” da criança e do jovem na escola.

Evidenciar essa íntima relação entre Educação Física e esporte e o que vão significar os megaeventos para uma disciplina escolar que lida com ele como um dos seus componentes pedagógicos é uma tarefa que se impõe. Também tratar essa relação como mais uma forma de lidar com o esporte como uma invenção social que,

¹ Uso aqui o termo “acomodação” não no sentido de abandono de ambição, mas de conciliar, hospedar a prática dos esportes como uma entre as práticas da Educação Física.

muitas vezes, denuncia questões de conflito, violência e competição presentes nas inter-relações sociais é mais um fator que não podemos nos furtar a abordar.

Ante a tarefa que se apresenta nesse contexto, vamos procurar realizar três passos: o primeiro parte da inter-relação entre Educação Física e esporte e expõe alguns dados para compreensão na história; o segundo trata do espaço do esporte e do espaço da aula numa breve análise do que significa a supremacia do espaço físico da quadra de esportes nas aulas de Educação Física; e o terceiro e último passo discute alguns “discursos” do esporte para a escola, como o Programa Segundo Tempo.

1 Educação Física e esporte: senta, que lá vem história!²

A produção no campo da História do Esporte, da Sociologia do Esporte e da Educação Física tem crescido enormemente nas últimas décadas no Brasil. As análises têm sempre levado em consideração essa íntima relação entre Educação Física e esporte. Em um texto publicado no início dos anos 90, eu mesmo chamei a atenção para o arcabouço legal construído em função da Educação Física no Brasil, ainda no século 19, e a relação com ações do esporte não passaram despercebidas (Lucena, 1994).

A escola como palco de crescente atenção das elites brasileiras do final do século 19, especialmente motivadas pela industrialização crescente e a urbanização dela decorrente, ou como campo de reivindicação de um segmento de trabalhadores urbanos em formação foi-se tornando também um espaço de emergência de novas práticas e formas de participação. Nesse campo, as políticas pedagógicas que incorporaram algumas atividades esportivas, como a esgrima e as corridas – de acordo com os currículos das escolas dos primeiros anos da República ou do final do Império –, e a inter-relação crescente entre sujeitos distintos, agora vivendo em cidades cada vez mais diferenciadas, possibilitaram-nos observar o crescimento do esporte que passou paulatinamente a merecer uma atenção destacada.

Se o arcabouço legal desse período não tratou diretamente das práticas esportivas, tampouco as ignorou por completo. Podemos observar que a esgrima ou as lutas e as corridas eram sempre citadas como parte das seções de ginástica ou como complementos desta. Isso porque a interferência legal na Educação Física “não ficou restrita ao aspecto puramente formal, ou seja, da obrigatoriedade, de horário, etc., e legislava-se também acerca do conteúdo” (Lucena, 1994, p. 32). Em muitos decretos e leis do século 19 e início do 20, o legislador preocupava-se em explicitar os elementos que deveriam constar nas aulas de ginástica, como o método a ser adotado – ora o sueco, ora o francês –, e até que deveriam constar práticas como a da esgrima, das corridas, entre outras. Isso se aprofundou nas décadas seguintes com a introdução do termo “desportos” nos atos legislativos editados ao longo do

² Algumas passagens desta parte foram anteriormente tratadas em “A relação entre o esporte e a Educação Física na escola” (Lucena, 2011).

período compreendido entre as décadas de 1930 e 1970 do século passado, como as Lei nº 1.212 de 1939, nº 49.699 de 1960 e nº 4.024 de 1961, a exemplo de outras.

Nas primeiras décadas do século 20, essa relação só se estreitou. Cresceu o olhar sobre o esporte tanto na pedagogia como nas ações de governo. Parece muito atual o trecho reproduzido, a seguir, de uma conferência realizada por Afrânio Peixoto, em 20 de novembro de 1917, que acabou se transformando na publicação desse autor chamada *Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional*. Nela, logo de início, ele dedica um tópico à Educação Física e assim trata a questão:

Para começar, a Educação Física. Anda esta expressão por aí também restrita no significado, e mal compreendida no alcance. Restrita, porque não é somente a educação pelos movimentos dos músculos que constitui toda a Educação Física. Não se compreendeu a educação orgânica e funcional, que é a maior parte da vida e que será, um dia, muito breve, aí incluída e que se deve fazer desde o berço, como condição de saúde e de felicidade. Educam-se a respiração, a circulação, a digestão, a exoneração dos dejetos, a marcha, a palavra, a visão, a audição, o gosto, o sono..., e não apenas as contrações musculares. Contudo, dada a correlação funcional, ainda mesmo essa restrita Educação Física aproveita a todos os outros órgãos e funções. Os músculos tomam apoio nos ossos, de onde, com o movimento, vantagem para o esqueleto; acelera-se a respiração com o aumento das trocas orgânicas e o suprimento do esforço; passa três a quatro vezes mais sangue nos músculos que se contraem (...). Recebi, entretanto, quando diretor da instrução pública, várias reclamações de pais de alunos contra as aulas de Educação Física, porque, diziam eles, botaram os filhos na escola para aprenderem e não para serem acrobatas. (Peixoto, 1917, p. 14-16).

48

Sob alguns aspectos, podemos apontar que os espaços da ginástica e da Educação Física também tiveram seu papel no contexto das políticas que acabaram por facilitar a “introdução” dos esportes entre nós e, muito embora tivessem o pátio da escola como seu lugar de maior presença, em muitos casos, não se limitavam a esses locais.

Vale observar que os lugares e espaços criados ou construídos na relação dos homens com o ambiente urbano, com ou para a prática de esportes, ginástica ou Educação Física, marcaram a vida de diferentes cidades no Brasil. Ou, por outra, eles são expressões de uma cultura corporal de movimento que reflete o sentido de um controle das aptidões para a violência e, ao serem organizados, são, paulatinamente, introjetados e ocupam um lugar relevante na vida cultural de nossas cidades. Afinal, como diria James Hillman (1993, p. 74), ao falar do esporte, “não há nada que pertença mais à vida da cidade, pois que a cidade é o lugar do espetáculo, do desfile e do cortejo, a mostra da imaginação na sua complexidade mais rica”.

Um pressuposto a ser anotado – que vai funcionar como uma alavanca para o pensamento que pretendemos desenvolver –, é o fato de os mesmos elementos que moldam o gosto pela prática esportiva e que surgiram no contexto social específico da segunda metade do século 19 e início do século 20 no Brasil oferecerem subsídios para a argumentação pró-ginástica no contexto escolar. Esses elementos estão baseados num processo crescente de diferenciação individual, uma necessidade de refinamento das ações, especialmente quando em público, e uma autocensura mais abrangente.

A história do esporte no Brasil pode ser enriquecida se considerarmos que, para os nossos primeiros praticantes, a relação com a ginástica não foi de simples oposição, mas de “dualidade relacional” pois, à medida que crescia como prática socialmente aceita por meio das ações de grupos como os literatos, o esporte também se chegava à escola, ao menos àquelas em que estavam os filhos das famílias ilustres.

Por intermédio de literatos como José de Alencar, Coelho Neto e Olavo Bilac, os primeiros divertimentos esportivos mereceram um destaque ímpar. Por meio de suas crônicas, foram desvelando a complexa teia de inter-relações humanas que marca a vida de contatos na cidade. Por certo, antes mesmo que projetos educacionais descessem dos gabinetes do Império ou da República, alguns jornais cariocas e de outras praças tratavam de tecer, em suas páginas, discussões acerca dessa nova forma de divertimento que mobilizava setores da vida na cidade.³

O esporte teve na instituição escolar, pelo que é possível perceber, mais um espaço de disseminação e desenvolvimento. Diferentemente do que em geral é dito, o esporte já se fazia presente nas escolas, mas não numa simples diferenciação com a ginástica, e sim naquilo que chamamos de “dualidade relacional”, sendo ambos parte do mesmo princípio que animava a ação daqueles que dirigiam e frequentavam a escola, ainda no século 19. O que queremos sugerir é que a distinção se processa no caminho da racionalização acerca de práticas corporais realizadas no âmbito da escola, já bem iniciado o século 20. Sendo assim, o que importa considerar é que o esporte e a ginástica/Educação Física são expressões da mesma realidade complexa, são ações complementares que apontam para um mesmo processo de inter-relação. Nesse sentido, o esporte não pode ser explicado por si mesmo, mas apenas em relação com o conjunto das atividades sociais, inclusive a ginástica. Se considerarmos o contexto da escola, isso fica marcante.

Quando tratamos do processo de inter-relação, partimos do princípio de que, na sociedade do século 19, as ações que se manifestam na forma de exercícios ginásticos ou jogos esportivos são parte da constituição de um estilo de vida urbano que muito caracteriza o modo de ser e a conduta dos indivíduos. Soares (1998, p. 37), na obra *Imagens da educação no corpo*, faz uma análise da ginástica francesa no século 19 e aponta que um dos aspectos mais centrais da ginástica na relação com a educação foi a criação de “normas de conduta que fossem individualmente internalizadas para serem socialmente mais eficazes”. Essa introjeção, que vem se transformar numa segunda natureza, é o contraponto que marca o processo de inter-relação crescente dos centros urbanos.

Vale a pena anotar a íntima relação entre as práticas esportivas e a ginástica, mesmo para aqueles teóricos franceses que muito influenciaram o contexto brasileiro. Soares (2002; 1998, p. 132) também destaca que, “nas duas últimas décadas do século [19], há um forte movimento na sociedade francesa que vai lentamente fazendo aparecer inúmeras organizações de ginástica e esportes”, e aí, citando Rey-

³ Sobre a interferência dos literatos na difusão e discussão sobre o esporte no Brasil, ver “A crônica como gênero que introduziu o esporte no Brasil” (Lucena, 2003).

Golliet (1930, p. 121 *apud* Soares, 1998, p. 174), aponta três grandes diretrizes para a ginástica na França:

- 1) *ginástica educativa deveria ser regida de acordo com sua utilidade profissional;*
- 2) *ginástica de aplicação* deveria ser constituída por exercícios militares utilitários e *desportivos*, baseados sobre o princípio da economia de forças;
- 3) *ginástica de seleção* deveria compreender exercícios especiais nos aparelhos e *desportos*, exigindo *aptidões especiais e, por isso, só deveria convir a uma "elite"*. (Grifos nossos).

Observa-se que a relação da ginástica com o esporte aparece explicitamente na forma de aplicação e seleção que, tanto num como noutro caso, é pensada a partir do princípio da ação comedida e baseada em determinadas atitudes. Vê-se, também, que ambos só *poderiam convir a uma elite*, pelas suas características e pelos resultados esperados, pois exigiam *aptidões especiais*.

Mas pensemos mais detidamente no esporte. Afora toda uma teia de ações que se estabelecia na sociedade brasileira, ainda no século 19, e que fundamentou o desenvolvimento do esporte na cidade, tratando de sua difusão no ambiente urbano como forma de acelerar as relações entre grupos distintos, há também de se considerar o espaço das escolas. Esse se configura um lugar de contato e exercício das práticas pedagógicas diversas que ajudou a consolidar o movimento de difusão do gosto pelo esporte, num primeiro momento, entre indivíduos do sexo masculino, ou seja, a criação do gosto pelos esportes também fazia parte de uma perspectiva de educação já presente no século 19. Nesse sentido, e como já frisamos anteriormente, a própria legislação nos traz alguns exemplos. A preocupação, certamente, não era só com a saúde, mas com uma conduta a ser assumida, e que essas práticas ajudavam a assimilar.

50

2 Lugar de jogo é lugar de aula

A Educação Física, diferentemente das demais disciplinas escolares que sempre tiveram no espaço da sala de aula o lugar privilegiado de sua ação pedagógica, fez-se presente pelo seu envolvimento com "os outros lugares da escola" ou anexos a ela – o pátio, a rua, o salão de festas e afins. Aqui, veremos o que significa pensar o espaço físico como mais um elemento de compreensão das transformações pelas quais passou essa prática centrada na cultura corporal de movimento. Cabe, então, perguntar: como a emergência do esporte definiu o espaço físico que passou a ser central nas aulas de Educação Física? Afinal, no passado, qual(is) era(m) o(s) espaço(s) privilegiado(s) para as aulas de Educação Física?

Se perguntarmos a qualquer aluno do ensino fundamental ou médio onde devem ser realizadas as aulas de Educação Física, invariavelmente, a resposta será: na quadra de esportes! Na verdade, esse espaço foi emergindo à medida que também

os diferentes esportes foram conquistando mais e mais espaço, tanto como conteúdo pedagógico da educação quanto prática social cada vez mais admirada e realizada. Hoje, por certo, “nas escolas, mesmo naquelas que possuem precárias estruturas arquitetônicas, quando algum espaço é destinado às práticas corporais vamos encontrar as quadras poliesportivas” (Soares, 2002, p. 15). Nos dias de hoje, praticamente não se discute que outros espaços podem ser utilizados pelas aulas de Educação Física. A quadra passou a ser o único parâmetro para tal e isso tem uma implicação pedagógica, pois mostra, especialmente, a hegemonia da prática esportiva sobre os outros elementos da chamada cultura corporal de movimento, como os jogos, as danças, a ginástica e as lutas. Por isso, alerta Soares (2002, p. 15):

Um olhar mais atento a esse aparato arquitetônico e material revela uma padronização de atividades, e parcela significativa da população é “educada” a consumi-las como possibilidade única de colocar o corpo em movimento, para além da atividade produtiva do mundo do trabalho.

Nas aulas de Educação Física, a ênfase dada à prática dos esportes, como já anotamos anteriormente, não é necessariamente uma novidade. Desde as primeiras décadas do século 20, o esporte tem crescido como elemento privilegiado, mas vale a pena anotar que o espaço da prática do esporte tornou-se, sim, o espaço privilegiado na escola. As quadras passaram a ser o local das aulas de Educação Física, independentemente de o conteúdo ministrado ser alguma modalidade esportiva ou não. Nesse sentido, não é sem motivo que as secretarias de educação têm colocado como metas a construção de quadras ou ginásios de esporte, também como forma de atender às solicitações dos professores da área e à proposta do governo federal.

A cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, por exemplo, possui 95 escolas. Em 2005, apenas 16,84% delas tinham quadras cobertas e, atualmente, aproximadamente 57 (60%) têm quadras ou ginásios poliesportivos; em 33 dessas unidades existem quadras descobertas, e apenas 5 escolas não têm esse equipamento. Isso em atendimento, também, ao projeto do governo federal que vai investir cerca de 4 bilhões de reais, até 2014, na construção e cobertura de quadras, e, desse montante, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) já liberou até aqui 1,4 bilhão de reais.

Em matéria veiculada no Portal Brasil, em 19 de junho de 2012, intitulada “O governo investe em quadras esportivas e escolas infantis”, vê-se o empenho na construção de quadras, com o repasse de 25,7 milhões para 112 municípios e 7 Estados apenas para esse fim (Governo..., 2012). Em outra matéria, do dia 24 de agosto de 2012, lê-se que “o MEC, por meio do FNDE, tem liberado recursos para a construção de 6.116 quadras esportivas e coberturas de outras 4 mil em escolas públicas de todo o Brasil” (Escolas..., 2012). Mesmo assim, segundo dados do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), em pesquisa realizada no final de 2011 em escolas públicas do ensino fundamental e médio do Brasil, foi revelado que cerca de 30% dos estabelecimentos escolares não oferecem um espaço qualquer para a prática da Educação Física.

A exigência de coberturas para as quadras é uma questão de saúde, pois os que vivem num país tropical sabem o quanto é pernicioso o efeito do sol,

especialmente para alunos e professores que vivem na Região Nordeste do Brasil. O que devemos observar é a consolidação de uma prática que molda a forma de pensar a chamada cultura corporal apenas pela ótica do esporte e, sobretudo, pela do rendimento, a partir da seleção de valores e do gesto técnico e, também, da configuração do espaço nos moldes do esporte.

Para a Educação Física, fica evidente que está posto um novo/velho desafio: como se manter na escola sendo uma área que tematiza a cultura corporal de movimento sem se ver reduzida apenas às práticas esportivas coletivas que mais bem se adaptam ao espaço físico proposto pela quadra poliesportiva, com linhas e espaços definidos pela ordem esportiva. Simplesmente negar o esporte, já vimos, não é uma saída muito adequada.

O esporte é uma invenção social das mais representativas do nosso modo de vida, e sua prática está relacionada com a forma de viver o mundo com suas regras e desenlaces. Talvez, seja a nossa resposta contemporânea necessária para a sobrevivência entre relações cada vez mais crivadas por regras de um controle social amplo e um autocontrole cada vez mais específico. O que vale a pena é tentar fazer do esporte um aliado na escola, superando o discurso "oficial" que vê a escola, e a Educação Física por extensão, como o local privilegiado para a seleção de valores do esporte brasileiro, com vistas à Copa do Mundo de Futebol e às Olimpíadas. Portanto, não estamos aqui fazendo um discurso "contra" o esporte, mas "com" ele, que na Educação Física seja de inclusão, participação e envolvimento.

Costumo dizer que temas como violência, cooperação e ética têm na oportunidade da prática dos esportes um espaço rico de emergência na relação professor-aluno e aluno-aluno nas aulas de Educação Física e na escola que oportuniza a pedagogização do esporte. Além do mais, é na ação esportiva que vivemos momentos de expressão de emoções que, no nosso dia a dia, têm sido cada vez mais recolhidas para espaços da vida privada. A vivência de emoções restringe-se cada vez mais a algumas oportunidades da vida pública, mas, no esporte, ao lado de outras práticas de lazer, encontra um momento privilegiado, especialmente porque, no esporte, o ato motor é parte da vivência e, mesmo enquanto espectador, o movimento não está anulado e é parte da participação no espetáculo.

Como praticante ou até como espectador, é na ação relativa ao esporte que manifestamos com mais desenvoltura os sentimentos de medo, alegria ou tristeza. Fazer disso uma experiência consciente da vida em sociedade talvez seja um dos objetivos que o esporte e a Educação Física possam trazer para entre os muros da escola e o convívio dos cidadãos.

3 Algumas outras notas entre esporte e Educação Física na escola

Aqui vamos pensar, mesmo que de forma breve, sobre uma política de governo que, muitas vezes, sob o propósito de estimular o esporte na escola, reforça a política e o discurso da busca de valores para ele, tendo a escola como um *locus* privilegiado e o centro da política, no qual o alvo são as aulas de Educação Física, que se transformam no momento do "jogo" e da "especialização do gesto".

O Programa Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes, tem como objetivo geral “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.” Muito embora os “resultados esperados” e as “linhas estratégicas” sempre se reportem à integração social dos participantes e ao esporte educacional, é preciso considerar quais relações esse programa tem com os projetos de esporte que buscam a formação de valores. Isso, pelo que não é tão difícil de perceber, atrelado à ideia de transformar o País numa potência esportiva, passa, necessariamente, para muitos de nossos políticos e dirigentes, pela escola, *locus* privilegiado de seleção de valores esportivos.

O Brasil ao ser eleito, concomitantemente, realizador de uma Copa do Mundo de Futebol e de uma Olimpíada, tornou-se o quarto país na história a ter essa oportunidade de receber as duas competições. Todo esse esforço não é à toa, na medida em que vem associado à visão de uma política que coloca o esporte – e basicamente o de alto rendimento – como vitrine e promotor de um país grande e desenvolvido esportivamente, conforme consta num folheto intitulado *Por dentro do Brasil: esportes*, produzido pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, sem data de publicação (provavelmente, 2010):

A candidatura e a conseqüente escolha do Brasil à [sic] sede da Copa do Mundo FIFA de 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 seguem uma diretriz de reconhecimento mundial. Aliado a isso, o País apresenta um esforço de incremento do esporte de alto rendimento, sobretudo aqueles incluídos no programa olímpico. Um bom desempenho no quadro de medalhas também remete a uma nação avançada, desenvolvida, forte. (Brasil. Presidência..., [2010?], p. 11).

53

No mesmo texto, na parte que trata do esporte de alto rendimento, ainda podemos ver o que é prioritário na relação do alto rendimento com os dois outros elementos do anunciado tripé da política de esportes do governo:

Todo esse trabalho, hoje, faz parte de uma política esportiva com objetivo de tornar o País uma potência olímpica. Os olhos são voltados para 2016, ano em que o Rio de Janeiro será sede da Olimpíada e da Paraolimpíada.

Parte desse esforço passa pela união das secretarias de Alto Rendimento, de Esporte e Lazer e de *Esporte Educacional* para integrar seus programas e iniciativas com o objetivo de selecionar – dentro de oficinas e turmas do programa Segundo Tempo ou do PELC⁴ – talentos para serem capacitados em núcleos esportivos regionais. (Brasil. Presidência..., [2010?], p. 19 – grifo nosso).

Ora, não é preciso muito esforço para concluir que, ante esse projeto, a parte que mais vai ceder é justamente a Educação Física na escola. Embora no art. 26, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996,

⁴ O Projeto/Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), criado em 2003 e gerenciado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (Snelis), do Ministério do Esporte, engloba: o Funcionamento de Núcleos de Esporte e Lazer para Todas as Idades, o Funcionamento de Núcleos Vida Saudável para adultos e idosos; o Funcionamento de Núcleos do Pronasci-PELC para jovens de 15 a 24 anos em contextos de violência; o fomento de pesquisas para o desenvolvimento de políticas sociais de esporte recreativo e de lazer e o desenvolvimento do sistema de gestão compartilhada do esporte e lazer.

com redação dada pela Lei nº 10.793/2003) conste que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica”, no art. 27 da mesma LDB, no item IV, coloca-se como uma das diretrizes da educação básica a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”. Quem acompanha de perto o dia a dia de nossas escolas há tempo percebe o quanto muitos professores, diretores e secretarias de educação, espalhados pelo Brasil afora, aproveitam essa diretriz para fazer das aulas de Educação Física uma mera hora de “promoção” do desporto educacional.

Portanto, um programa como o Segundo Tempo, que entre seus impactos indiretos inclui o “enfrentamento da situação de risco a que estão expostos nossas crianças e jovens”, pode e passa a ser, nesse momento de “euforia” que marca a construção e o planejamento dos megaeventos esportivos, um mero coadjuvante, na medida em que o próprio governo o associa a um projeto maior de esporte de alto rendimento que irá projetar o País internacionalmente.

Para concluir, ao que parece, a proposição de dividir a política de esportes em três vetores principais para investimentos – atividade de lazer, esporte educacional e esporte de alto nível –, é traída pela própria exposição do governo ao colocar a ênfase no esporte de alto nível, já que o fim é tornar a nação uma “potência esportiva” centrada na descoberta de talentos, e não uma “nação esportiva” apoiada num “costume esportivo” adquirido nas oportunidades de lazer e no período de escolarização.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE). *Programa Orçamentário Vivência e Iniciação Esportiva Educacional Segundo Tempo [Programa Segundo Tempo]*. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>>.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Por dentro do Brasil: esportes*. Brasília, [2010?]. 32 p. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/navegue_por/noticias/textos-de-referencia/politica-de-esportes>. Acesso em: 8 set. 2012.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ESCOLAS a partir de 100 alunos matriculados receberão verba para construção de quadras. *Portal Brasil [online]*, 24 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/24/escolas-a-partir-de-100-alunos-matriculados-receberao-verba-para-construcao-de-quadras>>.

GOVERNO investe em quadras esportivas e escolas infantis. *Portal Brasil [online]*, 19 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/06/19/governo-investe-em-quadras-esportivas-e-escolas-infantis>>

HILLMAN, J. *Cidade e alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

LUCENA, R. de F. *Quando a lei é a regra*. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

LUCENA, R. de F. *O esporte na cidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LUCENA, R. de F. A crônica como gênero que introduziu o esporte no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 159-171, set. 2003.

LUCENA, R. de F. A relação entre esporte e Educação Física na escola: algumas anotações de memória. In: LUCENA, R. de F.; MENDES, M. I. B. de S.; CANUTO, P. S. (Org.). *Esportes no Nordeste: um mosaico sócio-histórico*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011.

PEIXOTO, A. *Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. Cultura de movimento. In: *CORPO, prazer e movimento*. São Paulo: Sesc, 2002. p. 14-23.

Ricardo de Figueiredo Lucena, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor associado II do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

cacolucena@gmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas de Educação Física

Celi Nelza Zulke Taffarel

Cláudio de Lira Santos Júnior

Wellington Araújo Silva

57

Resumo

Megaevento e esporte são conceituados considerando-se as suas determinações históricas no plano da economia política e um questionamento sobre a escola e o trabalho pedagógico diante dos rumos da formação humana imprimidos nas aulas de Educação Física. Levanta-se a hipótese de que é na organização do trabalho pedagógico que se apresentam os melhores elementos mediadores para alterar sentidos e significados hegemônicos sobre esporte e megaeventos no interior da escola, disputando-se assim os rumos da formação, do projeto político-pedagógico da escola e do projeto histórico, a partir das aulas de Educação Física.

Palavras-chave: esporte; megaevento; aulas de Educação Física.

Abstract

Mega sporting events: determinations of political economy, didactic and pedagogical implications and directions of human development in Physical Education classes

The text defines mega event and sport considering their historical determinations in terms of political economy and questions the school and the pedagogical work against the directions of human formation imprinted in Physical Education classes. It raises the hypothesis that it is the change in the organization

of educational work that presents the best mediators elements to alter hegemonic meanings about sport and mega events within the school, thus disputing the course of training, of the political and pedagogical school project and of the historical project, taking into account Physical Education classes.

Keywords: sport, mega sporting events, Physical Education classes.

O esporte competitivo de alto rendimento, o esporte espetáculo (Debord, 1997), em seu atual estágio de desenvolvimento, é a expressão mais avançada do esporte na atualidade. Esse grau de desenvolvimento pode ser detectado nas competições – copas, olimpíadas, torneios e outros eventos nacionais e internacionais – e no rendimento dos atletas. Os megaeventos, no caso dos esportes, são grandes acontecimentos que mobilizam países, governos, suas economias, os atletas e a população em geral, consumidores do espetáculo, que passam a girar, significativamente, em sua órbita. O Brasil foi sede recentemente de dois megaeventos, os Jogos Pan-Americanos (2007) e os Jogos Militares Mundiais (2012), e será sede da Copa das Confederações (2013), da Copa do Mundo de Futebol (2014), das Olimpíadas (2016), das Paralimpíadas (2016) e, provavelmente, dos Jogos Universitários Mundiais em 2018. Esses megaeventos foram chamados para o Brasil em decorrência de forças econômicas e políticas que visam expandir mercados e “aquecer” a economia.

Os megaeventos não apenas dizem de um determinado grau de desenvolvimento do esporte de um país, mas também do seu grau de desenvolvimento econômico, e, uma vez assumida a sua realização, passam a influenciar não somente o emprego de recursos orçamentários públicos, mas os espaços públicos urbanos, a arquitetura urbana, o transporte e a segurança pública, o emprego e a renda, o lazer (Siqueira, 1992) e a educação pública (Uchoas, 2012). Em torno dos megaeventos e das arenas esportivas são criados e desenvolvidos hábitos, costumes e, em especial, a formação de crianças e jovens na escola.

Outros fatores correlacionados ao esporte (Bourdieu, 1990) são os que permitem reconhecer se um país possui ou não um grau de desenvolvimento elevado de sua cultura esportiva. Portanto, podemos reconhecer o esporte e seu desenvolvimento na atualidade por meio da produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico; da formação e atuação em campos de trabalho de profissionais ligados ao esporte; das políticas públicas de Estado e governos; do número de praticantes; do financiamento recebido, seja ele público ou privado; da infraestrutura instalada; das instituições disponíveis, públicas ou privadas; da legislação existente, seja ela municipal, estadual ou nacional; e das propostas de gestão, administração de projetos e programas que incidem nas áreas de educação, saúde, cultura, lazer, urbanismo, arquitetura, gestão e administração, meios de comunicação, na legislação e no controle social. No que diz respeito à legislação, por exemplo, a Lei Geral da Copa (Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012), que visa cumprir as garantias assumidas

pelo governo brasileiro com a Federação Internacional de Futebol (Fifa – Fédération Internationale de Football Association), promoveu significativa legislação de exceção, na contramão de conquistas históricas da classe trabalhadora (Uchoas, 2012).

O esporte assume, desde a sua gênese, as determinações do modo de produção em que está engendrado, portanto, um poder dominante (Chomsky, 2004). Consequentemente, assume também, enquanto conteúdo de ensino nas escolas, características hegemônicas peculiares. Neste momento histórico, o esporte caracteriza-se predominantemente por:

- servir ao sobrepujar a si mesmo, o seu semelhante e a natureza e demonstrar quem são os mais altos, mais fortes e mais velozes;
- estabelecer índices que limitam a participação dos que não respondem às exigências das modalidades esportivas;
- apresentar exigências técnicas que nem todos executam ou virão a executar, em função de condições psicofísicas e econômicas;
- exigir infraestrutura, vestimentas e equipamentos próprios e apropriados às diferentes modalidades esportivas;
- exigir a superação de recordes, sejam eles individuais ou de equipes;
- exigir dos praticantes que superem os “adversários”, a natureza ou a si mesmos, em busca de recordes, com rigorosíssimos métodos de treinamento, muitas vezes questionáveis pelo comprometimento ético que implicam; e
- exigir domínio e habilidades técnicas e táticas sem as quais não se pratica o esporte.

59

Mas existem outras características do esporte que não são hegemônicas, como:

- implicar a participação de todos independentemente de condições físicas, econômicas, étnicas, sexuais e culturais;
- não estabelecer como referência o sobrepujar a si, aos adversários e à natureza, mas sim o fruir, o prazer, a alegria;
- enfatizar o caráter lúdico da atividade esportiva praticada por todos.

O esporte, com as características hegemônicas, que estará presente nos megaeventos, vem permeando as orientações pedagógicas no trato com o conhecimento na organização do trabalho pedagógico. Portanto, a organização do trabalho pedagógico nas escolas reproduz, não de maneira mecânica, mas por mediações, as características e funções sociais mais gerais que regem o modo de produção e as funções sociais que o esporte desempenha na sociedade capitalista.

O esporte assume para cada ser humano sentidos e significados. Os sentidos pessoais e os significados sociais são construções que decorrem de relações sociais. Logo, o esporte é uma relação social de um tipo especial, porque implica o acervo da cultura corporal historicamente construído, o qual nem sempre é disponibilizado, principalmente para a classe trabalhadora, para a escola, a não ser na forma de fetiche, algo fantasioso que a poucos pertence.

Cabe perguntar: quais são os mediadores para que uma ou outra perspectiva seja hegemônica na escola, imprimindo, assim, os rumos à formação humana, ao

desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ao pensamento teórico acerca do esporte no currículo escolar? Também cabe perguntar, fundamentalmente, sobre os rumos da formação humana em um modo de produção da vida baseado na propriedade privada dos meios de produção, no trabalho alienado e subsumido à lógica do capital, sob os auspícios da organização do poder no Estado burguês e no alicerce de um sistema de valores daí decorrente, forjado, concretizado e sustentado na família, nas instituições escolares, nas instituições de trabalho e nas demais instituições, como igrejas, sindicatos, meios de comunicação, forças armadas e outras. Cabe perguntar, ainda: o que fazer para imprimir à formação humana na escola uma perspectiva emancipatória, de superação da sociedade de classes, de superação da subsumção do trabalho ao capital, da superação da alienação humana, quando do trato com o conteúdo esporte no currículo escolar?

Para responder a essas interrogações sobre o esporte em geral e o esporte enquanto conteúdo de ensino na escola, vamos nos valer de estudos já realizados (Stigger, Lovisoló, 2009; Silva, 2007; Erbach, 1979) e em realização que nos permitem defender uma perspectiva de escola, formação humana e trato com o conhecimento esporte na escola.

Os estudos a serem considerados são os que nos permitem identificar a gênese do esporte e, a partir daí, serão observados aqueles que inventariam a Educação Física Escolar e a organização do trabalho pedagógico (Freitas, 1995) dentro de uma perspectiva crítica. Por fim, com base na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991) e na metodologia crítico-superadora (Coletivo..., 1992), será levantada uma hipótese de trabalho para tratar o esporte na escola, ante as determinações históricas e a lógica que o determina (esporte), enquanto um dos mais relevantes fenômenos da contemporaneidade e, contraditoriamente, de maior capacidade de alienação.

Os seres humanos não nasceram jogando, dançando, praticando esportes (Erbach, 1979). A gênese do esporte, em seu sentido ontológico, está nas atividades humanas que garantiram as condições objetivas da existência, como o trabalho socialmente útil. Antes de tudo, os seres humanos garantiram a sua existência e, portanto, desenvolveram meios de produção e reprodução da vida; atribuíram sentidos e significados às suas práticas. As atividades práticas assumiram sentidos e significados ao longo da história da humanidade de forma a permitir que uma atividade que nasceu por uma necessidade vital de lançar uma pedra, uma flecha ou uma machadinha para garantir o alimento se convertesse, em outras circunstâncias, em uma atividade lúdica, desprovida de finalidade objetiva socialmente útil. Organiza-se, assim, em diferentes modos de produção, considerando diversos interesses dos sujeitos históricos, a área da cultura corporal.

É pelo processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento que se desenvolve o ser social (Kopnin, 1978). O princípio determinante da prática do ser humano como atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo, é, portanto, o trabalho. “Toda vida social é essencialmente prática” (Marx, Engels, 1987), é esta que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das

coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades; ela é incluída no sistema de relações sociais, pois não existe em absoluto fora destas. A atividade objetiva gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito senão que estão dados nas circunstâncias objetivas. Todavia, a extração e conscientização dos fins não é um processo momentâneo que acontece automaticamente, é um processo relativamente longo de aprovação dos fins pela ação (Leontiev, 1979).

Do vasto universo dessas peculiares atividades da produção não material, consideradas úteis em si mesmas, examinamos algumas como jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilíbrio, trapézio, atletismo e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na disciplina escolar Educação Física. Jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilíbrio, trapézio, atletismo, esporte são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados. Mas o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando, elas foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. Entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem impedem defini-las e explicá-las como “ações motoras” ou “movimento humano” determinado por leis biológicas. Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconde as relações entre a produção de conhecimento e o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar, ou seja, pretende esconder as leis sócio-históricas que agem sobre as práticas esportivas e determinam a sua universalização e democratização.

Quando o homem esquia em vertiginoso zigue-zague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo, ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui à unidade indissolúvel entre o interior e o exterior,

entre o subjetivo e objetivo. Marx (1983) nos diz que o homem representa, ele próprio, ante a natureza, o papel de uma força natural; ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos, as forças de que seu corpo é dotado para se apropriar das matérias e dar-lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades não objetivam a “expressão corporal” de ideias ou sentimentos, elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. Mas como o homem chegou ao sentido/força do seu ser, da sua disposição corporal – força, velocidade, resistência – para vencer um rival ou valorizar sua própria forma esteticamente?

É interessante buscar pistas para a elaboração de respostas, por exemplo, no processo histórico, na linha do tempo, partindo das formas de relações e produção da vida no período comunal, passando pelo império romano, sem deixar de lado nas análises a referência da sua estrutura fundiária. O ócio nessas sociedades opressoras era – e continua sendo – apenas para as castas privilegiadas que desprezavam o trabalho manual, por isso elas participavam dos jogos, como ocupação nobre, enquanto descansavam da guerra.

A forma atlética dessas atividades envolvia significados agonistas e competitivos que se relacionavam com a realidade da atividade guerreira que aquelas castas realizavam. Observa-se, também, que as mulheres não praticavam atividades agonistas nem presenciavam os jogos. Aos trabalhadores restou a atividade lúdica via imitação competitiva de atividades laborais e/ou bélicas conhecidas pela tradição. O surgimento da atividade reflexiva do homem lhe permitiu modificar as imagens ideais, o projeto das coisas, sem modificar a coisa mesma, desse modo, pôde transformar em jogos essas atividades laborais, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação. As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonistas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos de atividades atléticas e agonistas – nos quais se encontram as raízes dos nossos jogos olímpicos –, afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, via entretenimento/diversão, era o de adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica.

Entretanto, na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, por meio da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode ou não coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais, que, na relação social, adquirem o sentido humano; porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – *alienação* – (Marx, Engels, 1987; Marx, 1985) as degrada ao caráter de simples atos humanos.

O que caracteriza atualmente a atividade humana em relação ao trabalho continua sendo o seu caráter alienador (Marx, 1983). Para manter tal alienação, que

sustenta a divisão mente e corpo, é necessário que o processo de escolarização continue firmando essa dualidade. A alienação resultante da divisão social do trabalho humano vem sendo assegurada não somente na prática escolar, mas nas abordagens teóricas.

A superação da alienação humana passa necessariamente pela prática concreta do homem em relação ao trabalho e se desenvolve, segundo Mészáros (2002, p. 59), enquanto consciência histórica, quando do enfrentamento de três problemas práticos:

- 1) a determinação da ação histórica, o agir humano;
- 2) a percepção da mudança não como lapso de tempo, mas como um movimento de caráter cumulativo;
- 3) a oposição consciente entre particularidade e universalidade, como síntese, de modo a explicar historicamente eventos relevantes e seu significado amplo que transcende o imediato.

Portanto, a construção de alternativa para o trabalho pedagógico e de produção do conhecimento (Pistrak, 1981), em especial, para tratar na escola dos megaeventos esportivos, deve apontar para a elaboração da teoria como categorias da prática e, a partir da consideração da prática e sua descrição empírica, de um referencial que explique essa prática, na perspectiva da compreensão da sua totalidade, radicalidade e no conjunto, e da elaboração de proposições coletivas, solidárias, alternativas superadoras.

Esse é o enfrentamento para o próximo período, se quisermos agir na linha da superação dos elementos que constituem a contradição de fundo que mantém a maioria excluída do acesso aos bens culturais, entre os quais o esporte, e se quisermos enfrentar a dicotomia entre corpo e mente que ainda orienta a escola brasileira.

A questão de fundo não é a falsa inclusão no universo esportivo e nos megaeventos, mas sim a resistência, a ocupação, a produção, a preservação a partir da determinação responsável e voluntária de produtores associados que tem como elemento regulador, nos planejamentos de baixo para cima do sistema de produção e troca, não as leis do mercado, mas, fundamentalmente, as necessidades vitais do *ser humano*.

O que determina o esporte, em última instância, é a economia política – os megaeventos esportivos a serem realizados no Brasil são expressões disso. Neste contexto, a escola e a Educação Física assumem funções sociais, o que repercute na formação humana. Portanto, as leis gerais que regem o modo de produção, que se expressam na particularidade da educação e na singularidade da organização do trabalho pedagógico, darão rumos à formação humana. Diante disso, levantamos a hipótese sobre a organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nas aulas de Educação Física, objetivando a elevação da capacidade teórica dos estudantes para tratar do esporte, do seu grau de desenvolvimento, das suas contradições e das possibilidades de superação do hegemônico, a partir da organização do trabalho pedagógico na escola e da disputa pelos rumos do projeto político-pedagógico e do projeto histórico.

Os estudos críticos sobre a escola, a Educação Física e suas funções sociais – elevar a capacidade teórica e desenvolver a personalidade dos estudantes – e as

bases e fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora são mediadores relevantes para enfrentar a inculcação ideológica para a formação alienada da classe trabalhadora, a partir dos megaeventos e sua consideração no currículo escolar. A formação humana emancipatória, com base na escola capitalista e no esporte de alto rendimento com seus megaeventos, assumida nas aulas de Educação Física, exige, portanto, um aporte teórico-metodológico consistente de base materialista histórico-dialética.

O que vai propiciar, em última instância, que todos os brasileiros encontrem e critiquem o sentido pessoal e o significado social dos megaeventos realizados (ou a serem realizados) no Brasil e, com isso, elevem o lastro cultural esportivo da classe trabalhadora é o acesso e universalização do esporte, enquanto patrimônio da humanidade, socialmente produzido, historicamente acumulado e a ser crítica e criativamente ensinado e praticado, na perspectiva da emancipação humana no interior do currículo escolar.

Enfrentar os problemas educacionais, políticos e ideológicos provenientes da realização de megaeventos construídos por forças econômicas exigirá um aporte teórico que nos permita, com radicalidade, na totalidade e de conjunto, promover a reflexão filosófica necessária e a ação prática imprescindível para alterarmos os rumos na formação dos estudantes brasileiros.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.

BRASIL. *Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012*. Dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e à Jornada Mundial da Juventude 2013, que serão realizadas no Brasil; altera as Leis nºs 6.815, de 19 de agosto de 1980, e 10.671, de 15 de maio de 2003; e estabelece concessão de prêmio e de auxílio especial mensal aos jogadores das seleções campeãs do mundo em 1958, 1962 e 1970. Diário Oficial da União, 6 jun. 2012 [retificado em 8 jun. 2012]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12663.htm>.

CAGIGAL, J. M. *Cultura intelectual e cultura física*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1979.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHOMSKY, N. *Para entender o poder*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.]. v. 3.
- ENGELS, F. Ciência e ideologia na história: a situação do historiador marxista. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx-Engels: textos escolhidos*. São Paulo: Ática, 1989.
- ENGELS, F. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ESCOBAR, M. O. (Coord.). *Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.
- ERBACH, G. et al. *Körperkultur und Sport*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1979.
- FREITAS, L. C. *Crítica da didática e da organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 1995.
- ILJENKOV, E. Elevarse de lo abstracto a lo concreto. In: SWEEZY, P. et al. *El capital: teoría, estructura y método*. México: Cultura Popular, 1985.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, Lev S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, USP, 1988.
- LEONTIEV, A. N. *La actividad en la Psicología*. Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril, 1983. v. 1.
- MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (Org). *Marx/Engels: história*. São Paulo: Ática, 1985.
- MARX, K. Teoria e processo histórico da revolução social (Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política). In: FERNANDES, F. (Org). *Marx/Engels: História*. São Paulo: Ática. 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MÊZÁROS, I. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, Unicamp, 2002.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- SIQUEIRA, J. Fundamentos para uma política cultural. *Princípios*, São Paulo, n. 25, p. 61-65, maio/jul. 1992.

SILVA, M. (Org.). *Esporte, educação, Estado e sociedade*. Chapecó: Argos, 2007.

STIGGER, M.; LOVISOLO, H. (Orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

UCHOAS, Leandro. Impactos da Copa de 2014: o que rola nas 12 sedes do Mundial de Futebol. *Caros Amigos*, v. 16, n. 181, p. 10-15, abr. 2012. Disponível em: <<http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/anuncie/183-revista/edicao-do-mes/1673-edicao-181-editorial-e-sumario>>.

Celi Nelza Zulke Taffarel, doutora em Educação pela Unicamp, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).
taffarel@ufba.br.

Cláudio de Lira Santos Júnior, doutor em Educação pela UFBA, é professor adjunto da FACED/UFBA.
clira@ufba.br.

Wellington Araújo Silva, doutor em Educação pela UFBA, é professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
welingtonaraujo@uol.com.br

Recebido em 11 de setembro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Educação Física Escolar e esporte na escola: narrativas sobre a década de 1980

Heloísa dos Santos Simon

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

Evando Carlos Moreira

Aguinaldo César Surdi

José Tarcísio Grunennvaldt

Resumo

67

A Educação Física e o esporte escolar são abordados a partir das narrativas de professores de Educação Física que atuavam na escola na década de 1980. O objetivo da pesquisa foi analisar como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram recebidas pelos professores e como sua prática foi afetada pela regulamentação do desporto escolar por meio da Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e da Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982. Recorrer às vozes dos professores possibilitou evidenciar, negativa ou positivamente, a relação esporte-escola como produtora da cultura esportiva, tendo em vista a proximidade da realização dos megaeventos esportivos.

Palavras-chave: narrativas de professores; Educação Física Escolar; esporte; escola.

Abstract

The School Physical Education and the sports at school: narratives about the 80's

Physical Education and School Sports are addressed through the narratives of Physical Education teachers who worked at the school in the 80's. The objective of the research was to analyze and comprehend how the theoretical discussions about the sport at school had been received by the teachers and how its practice had been affected by the regulation of the school sports through the Federal Decree n° 129, from April, 2nd 1982 and the SEED/MEC Decree n° 001, from April, 7th 1982. Resorting to the teachers' opinions has enabled to evidence, in the last 30 years, negatively or positively, the relation between school-sports as the producer of the sporting culture, considering the proximity of the mega sporting events.

Keywords: teachers' narrative; School Physical Education; sports; school.

Há 30 anos, o 5º número da revista *Em Aberto* foi dedicado ao desporto escolar, por inúmeras causas, mas, principalmente, porque a Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e a Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982, o legitimaram, levando à publicação, nos anais científicos, de textos com críticas e apoios velados e subentendidos.

Atualmente, na década do esporte no Brasil, voltamos a viver com megaholofotes na Educação Física Escolar e no esporte. Tanto censuras quanto palavras de apoio são divulgadas pela mídia por meio de redes sociais, educacionais e relacionadas à pesquisa. Com isso, voltamos às mesmas perguntas feitas por Ruthênio de Aguiar (1982, p. 5), na seção *Enfoque* do nº 5: "Afim, o que é desporto escolar? Por que intensificar e institucionalizar a sua prática? Que objetivos se pretende alcançar com essa ideia? Como será operacionalizada?".

A partir dessas considerações, temos como objetivo para o presente texto analisar e compreender como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram recebidas pelos professores de Educação Física e como sua prática foi afetada por conceitos e normas indicados nas regulamentações da década de 1980.

Recorrer às vozes dos professores, no decorrer dos últimos 30 anos, foi um procedimento para evidenciar, negativa ou positivamente, a relação esporte-escola como produtora da cultura esportiva. Trata-se de uma preocupação decorrente da possibilidade de, com a década dos esportes, a escola vir a ser novamente instrumentalizada e requisitados o seu espaço, professores e alunos como instrumentos a serviço do aparato ideológico dos megaeventos esportivos.

Os vínculos da Educação Física e do esporte já foram analisados por Goellner (1992, p. 202), quando destacou que, no contexto escolar, o método francês

“representou no Brasil uma espécie de ponte entre esporte e escola”. A autora salienta que o esporte obteve, com esse método, legitimidade, figurando como uma de suas formas de trabalho. Tal vinculação não se deu sem intenção, pois o método francês foi alçado como conteúdo obrigatório nas aulas de Educação Física nas escolas do País, o que, possivelmente, contribuiu para dificultar que outras formas de práticas corporais pudessem florescer naquele espaço.

Metodologia

Para analisar os desencadeamentos históricos da Educação Física e do esporte escolar, realizamos uma investigação a partir das narrativas de professores de Educação Física que atuavam na escola na década de 1980 – caminho metodológico escolhido para compreender o movimento esportivo que tomava conta das escolas nessa década justamente pela referência presencial do professor e relatos paralelos, pela descrição “mais próxima dos processos educativos concretos e do cotidiano desses professores”, que viveram experiências semelhantes, porém em situações tão distintas (Molina, Molina Neto, 2010, p. 165).

Essa perspectiva viabilizou a noção de tempo narrativo, pois permitiu estabelecer o entrecruzamento, a mediação entre as narrativas de episódios e os aspectos configurantes das histórias vividas por esses docentes no contexto escolar.

Com as narrativas de episódios envolvendo o esporte escolar, ocorridos na década de 1980, pretende-se destacar a história desses professores e sua relação com e no tempo do acontecimento. Nesse sentido, acompanhamos a instigante provocação de Ricoeur (2010), de que, entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, existe uma correlação que não é de todo dada por acidente, mas é transpassada por uma forma de necessidade transcultural e subjetiva. Dita sob a forma de hipótese, como sugere Ricoeur (2010, p. 93), é assim expressa: “O tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição de existência temporal”.

Seguindo a filosofia de Ricoeur, objetiva-se acompanhar a história vivida pelos professores, e por nós recortada, procurando avançar em meio às “contingências e peripécias” que conduzem a uma expectativa cuja satisfação é encontrada somente na “conclusão”, que

não está logicamente implicada por qualquer premissa anterior. Dá à história um “ponto final”, que, por sua vez, fornece o ponto de vista de onde a história pode ser percebida como formando um todo. Entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável como sendo congruente com os episódios reunidos. (Ricoeur, 2010, p. 116).

Nesse sentido, nossa reconstrução está apoiada na ênfase da continuidade temporal, nas trilhas de Ricoeur, com base na análise longitudinal que perspectiva o fenômeno, tendo em vista sua necessidade da análise e o trabalho de reconstrução, devido ao fato de que o tecido factual tem a notável propriedade de construir “uma

série indefinidamente densa”, pois essa propriedade possibilita mudanças de escala. Nesse lastro, entende-se que a relação da Educação Física com o esporte, como acontecimento, pode ser analisada em subacontecimentos ou em um acontecimento de escala maior, bem como por meio das narrativas de quem vivenciou o fenômeno.

Mesmo que se admita a força de inovação da composição poética no campo da experiência temporal, a composição da intriga “narrativa” se dá a partir de uma pré-compreensão do mundo da ação que envolve as estruturas inteligíveis, os recursos simbólicos e o caráter temporal. Embora esses aspectos sejam mais descritivos do que deduzidos, não exigindo que sua listagem seja fechada, deve-se respeitar sua enumeração, que segue em progressão fácil de estabelecer.

Nesse sentido, ao considerar que imitar é elaborar uma significação articulada da ação, algumas competências são requeridas para essa significação articulada, quais sejam: identificar a ação em geral em seus aspectos estruturais; identificar as mediações simbólicas da ação; e reconhecer suas articulações simbólicas como portadoras de características mais precisamente temporais, de onde procede a própria capacidade da ação de ser narrada e, quiçá, a necessidade de narrá-la.

Explicaremos, brevemente, como acontece a identificação dos elementos da narrativa, a qual é construída por meio de *incidentes narrativos* – unidades temporais menores que, encadeadas, dão o sentido de toda a história. Esses incidentes serão identificados mediante trechos nas falas dos professores, que, em sua relação Educação Física-esporte, vão narrando fatos, circunstâncias que encaminham para um relato que, de aparência inicial de fragmento, vai se configurando como não fragmentado.

Pertencer a uma história qualifica fatos, circunstâncias, falas, pessoas e sentimentos com novos significados porque os relaciona ao todo da história e os encadeia numa lógica temporal que vai de um começo para um fim. (Ribeiro, Lyra, 2008, p. 69).

Esses fatos evidenciam o desencadeamento e a emergência de significados, relacionados à criação de uma nova ambiência: a ambiência esportiva da Educação Física Escolar. Por ora, apresentaremos as ações dos professores e as relações e significações reveladas por meio dos incidentes narrativos, que são formados por marcadores temporais, tramas conceituais e recursos simbólicos (Ribeiro, Lyra, 2008).

Esses marcadores têm a função, dentro da narrativa, de organizar os incidentes temporalmente, fornecendo pistas para a identificação de cada um deles e das mudanças por eles desencadeadas. A trama conceitual é composta por elementos que respondem as perguntas: Como? Por quê? Quem? Onde? O quê? Para quê? Com quem? Contra quem? (Ribeiro, Lyra, 2008). Cabe destacar que, na narrativa, esses elementos assumem significados não somente em si, mas para o conjunto das ações narradas. Estabelecem relações com respeito a: 1) metas; 2) motivos; 3) agente; 4) circunstâncias; 5) interação; 6) desfecho.

Os recursos simbólicos estão diretamente ligados aos valores morais, às justificativas e avaliações, explicações que fazemos quando da negociação simbólica durante as narrativas.

A fim de orientar as entrevistas, organizamos previamente oito questões:

- 1) Em que ano e em que instituição foi a sua formação acadêmica?
- 2) Fale sobre sua formação acadêmica em Educação Física.
- 3) Em que ano você começou a dar aulas de Educação Física Escolar? Você sentia dificuldades com os locais e materiais para repetir, nas escolas, os conteúdos aprendidos na universidade, nas aulas de Educação Física?
- 4) Qual a importância dada aos esportes como conteúdo da Educação Física Escolar?
- 5) O que lhe dava reconhecimento como professor de Educação Física na sua escola, na comunidade, no município e no Estado?
- 6) No ano de 1982, sentiu alguma mudança nas orientações para a docência da Educação Física?
- 7) Na época, por ocasião da Portaria Ministerial nº 129/1982 e da Portaria Seed/MEC nº 001/1982 que regulamentou o desporto escolar, houve alguma modificação nas aulas de Educação Física?
- 8) Algumas considerações a fazer?

Para atingir o objetivo principal deste texto, entrevistamos quatro professores em diferentes Estados e contextos educacionais brasileiros, tendo como objetivos específicos: 1º) analisar se as novas regulamentações chegaram às distantes escolas do Brasil ou se ficaram somente no papel; 2º) identificar, por meio da narrativa, se as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar eram semelhantes, apesar das distâncias; 3º) identificar se houve mudanças com a regulamentação do desporto escolar; e 4º) investigar se é verdadeira a hipótese de que o reconhecimento dos professores acontecia por meio dos resultados no esporte.

Tendo as questões e os quatro objetivos propostos como base orientadora da narrativa sobre as experiências dos professores, passamos a apresentar alguns dos incidentes narrativos identificados.

Os incidentes narrativos como possibilidade de compreensão das falas dos sujeitos

Com o uso da narrativa como recurso para contar uma história, a vivida pelo narrador, o pesquisador dá credibilidade às falas dos sujeitos singulares, ao “tempo narrativo que faz mediação entre o aspecto episódico e o aspecto configurante” da ação (Ricoeur, 2010, p. 117).

Os agentes da ação possibilitam a mediação da história episódica e seu entrelaçamento com a história configurante, para dar crédito a esta última, como pode ser observada em uma passagem narrada pelo Professor 4: “Como eu te disse, era um comprometimento aluno-professor e professor-aluno. Eles vinham, responsáveis, e o professor também ia lá, para que na competição obtivesse um melhor resultado”.

As ações desses professores aconteceram tendo como base um lastro circunstancial, ou seja, nada aconteceu isoladamente, como mostra o depoimento

do Professor 3: “Já tinha esse envolvimento”. Conhecendo ou não, parece que as narrativas apresentam indícios de que o esporte escolar já acontecia, como continua no incidente narrativo o mesmo Professor 3: “Era uma educação física com objetivo desse resultado e a outra ficou desamparada. Porque era uma escola que não vinha material, vinha para o desporto, mas não vinha para a educação física”. Em outra narrativa, as circunstâncias parecem já responder a uma determinação da legislação: “Então a diferença foi assim, deram mais ênfase a essa parte esportiva, [para] que as escolas pudessem estruturar mais, participar das competições que eram determinadas pelo Estado” (Professor 1).

As narrativas das experiências profissionais trazem algumas evidências de como se apresentava na época o relacionamento da Educação Física e do esporte na escola. Vale destacar ainda que o texto de Ruthênio de Aguiar (1982) indicava a existência, em muitas escolas, de instalações esportivas, o que facilitaria e justificava a implantação do desporto escolar via sistema de ensino.

Porém, fica evidente nas falas dos professores o destaque para a falta de condições físicas das escolas para programar o esporte em seu ambiente. Isso nos possibilitou identificar, por meio dos incidentes narrativos, um percurso inusitado do mundo de ação dos professores.

A interação que se fazia entre os sujeitos (professor e alunos mediados pela comunidade), com uso de espaços físicos ainda não equipados totalmente para a realização do esporte, é uma evidência de que tal configuração se deu de modo interativo e construtivo. A não presença de espaços físicos nos moldes estabelecidos para o esporte convencional quiçá possibilitou as condições de interação entre os professores e os alunos para desenvolverem, pela ausência das condições objetivas, a criatividade na construção e elaboração de situações de aprendizagem, sem seguir os cânones do esporte de rendimento, e sim a aprendizagem mediante diferentes técnicas e efeitos possibilitadores dos movimentos. A situação acontecia assim:

E aí quando eram as provas de atletismo, tu pegavas uma quadra que não tinha calçamento na época, porque aí eram 100m, tinha a medida do 100m e 400m era a quadra inteira e 200 era um 'L' da quadra e o salto em distância, tu fazia um buraco e enchia de serragem, porque não tinha areia na época. (Professor 2).

Nessa passagem, é possível vislumbrar certa positividade, em virtude da incompletude proporcionada pelas limitações dos espaços físicos ou de quando a arquitetura não determinava ainda o sentido das práticas e atividades realizadas, mesmo já tendo sido conhecidas como esportivas. Assim, ao que Aguiar (1982) se referia como vantagem limitadora, “a atividade desportiva já vem sendo praticada na escola, embora de forma assistemática, há muito tempo”, preferimos aqui destacar sua positividade, na medida em que a entendemos com Peirce (*apud* Betti, 2007) como o “inteiro resultado cognitivo do viver”. Dessa forma, parece que naquela experiência está resguardada a “primeiridade” da experiência que marca qualquer fenômeno, pois ela,

(...) implica as noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso; corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das

qualidades do mundo, tal como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação; um “tipo de consciência que não envolve qualquer análise, comparação [...] nem consiste [...] de qualquer ato pelo qual uma extensão de consciência é distinguida de outra que tem sua própria qualidade positiva”. (Betti, 2007, p. 212).

Os professores buscavam uma terminalidade para suas ações, portanto, estas, dentro da trama conceitual, visavam a um desfecho. Os docentes vislumbravam a prática do que Kunz (2004) denomina “significado do movimento”, não o movimento eficaz para o esporte de rendimento, mas para a aprendizagem dele em si, como podemos perceber na fala do Professor 1:

Então a gente dá a iniciação para todos junto com a parte didática e prática, para que ele tenha a cultura dos desportos, [para que] amanhã ele consiga se juntar com amigos e levar aquilo para a vida. Porque daqui a pouquinho, você só joga futebol ou não joga nada, ou só joga ping-pong, você se isola em parte com os amigos, porque no momento em que você participar junto, você cria parcerias.

Os recursos simbólicos adquirem um caráter de avaliação e justificativa da ação narrada. Nos depoimentos que seguem, temos o distanciamento dos grandes centros como uma característica destacada, mas as adversidades resultantes das precárias condições que o desenvolvimento ainda não havia trazido àqueles lugares vão ser superadas pela vontade, pelo ânimo de realizar, de buscar propostas com os elementos que estavam à mão dos professores.

Às vezes, a gente improvisava, fazia pista, fazia quadra de vôlei, tirava a grama, fazia o local. O basquete lá a gente improvisava. (Professor 4).

Aquilo que, num primeiro momento, poderia ser impedimento para a ação vai ser redimensionado por outra perspectiva, a da grande vontade de querer fazer as atividades e ensinar/aprender.

O campo era em uma baixada, bem baixo, e na época no inverno dava geada (...) daí você não tinha local e não tinha disposição para fazer abaixo de 10 graus, não podia dar Educação Física de calção (...), mas, quando eram 8 horas da manhã, eles queriam jogar bola na marra, não tinha o que segurar, eles jogavam na geada de pés descalços (...). E era um prazer para eles, não era um sacrifício. E eles tinham saúde, eram pessoas criadas na agricultura, eles tinham mais resistência. (Professor 2).

A ausência das condições “ideais necessárias” ao incremento do desporto não causou imobilidade pelas adversidades encontradas. Naquelas circunstâncias, o não acabamento dos locais e espaços físicos para a Educação Física pode ter sido um elemento que induziu às ações de iniciativa, que decorreram das limitações da realidade cotidiana.

O trabalho de construção de uma nova realidade foi pautado pela criatividade e pelo desejo de ir além.

Então, na primeira escola estadual em que eu iniciei, nós tínhamos dificuldade de material: a nossa quadra era de piso bruto, áspero, nós encontrávamos pouco material; o material escolar que nós tínhamos era uma rede, duas bolas e mais nada, e uma corda para pular corda. A gente foi buscando material, incrementando para chegar, para ministrar uma aula melhor com os alunos. (Professor 1).

Assim, o esporte já era trabalhado nas escolas, como mostra o incidente narrativo do Professor 4: “Já estava. Ele era a base. Era a cereja do bolo. Sem aquilo ali... Aquilo era a motivação. Era o ápice. Era o objetivo que tu tinhas. Correr atrás, tu e os alunos”. Porém, como mostram as narrativas, embora os conteúdos das aulas fossem de temática esportiva, todos participavam e queriam participar, como deixa bem claro o último incidente narrativo citado do Professor 2, o qual relata que, mesmo sem condições ideais, as crianças queriam participar do jogo e das atividades envolvidas.

É possível compreender os efeitos que o esporte tinha sobre os professores, a equipe da escola e, principalmente, sobre as crianças, pois, como já anunciado, era uma forte motivação para a prática na Educação Física.

Mas será que foram percebidas mudanças com as novas regulamentações? No caso da relação envolvendo Educação Física e esporte, podem-se destacar alguns incidentes narrativos.

Àquela época, o esporte (...), a Educação Física era jogar uma bola. Ou era jogar vôlei, basquete, futebol ou futsal ou era handebol. Então as crianças não queriam trabalhar outra parte, fazer a parte de alongamento, aquecimento, essa parte. Então o que aconteceu depois, quando veio aquela regulamentação, deu ênfase de que a escola teria de ter uma equipe para disputar, o que passou a ser o desporto de rendimento e que nós também valorizávamos muito. (...) Então a escola tinha que passar a formar equipe dentro do colégio, naquele momento sem formação de escolinha, sem nada. Dentro da Educação Física, você formar uma equipe para disputar os jogos escolares, e depois que foi mudando esta ênfase e foi mudando, que hoje o esporte como educação para formação da vida dele, não como competição, que nem era o esporte. Hoje o objetivo maior da formação da Educação Física é para ela te preparar para a vida e não para fazer uma competição daquela parte esportiva. (Professor 1).

A marca temporal do incidente visava imprimir outra “filosofia” ao esporte da escola, nos termos de “quando veio aquela regulamentação, deram ênfase de que [sic] a escola teria de ter uma equipe para disputar”. Isso pode ser visto como o início de um novo direcionamento legal. Pode-se perceber, também, que era limitada e condicionada a ação de implementação da equipe quanto ao esporte escolar, determinando que seria integrado ao horário da Educação Física. O marcador “então” com o significado de “um momento que está por vir” aponta para um compromisso da escola em implantar uma ação sob a influência de uma nova mentalidade, ou seja, a partir daquele momento, todas as escolas deveriam participar dos campeonatos indicados e, para isso, deveriam criar equipes para jogar e, assim, receberiam recursos.

As narrativas também revelaram que a relação tênue que vive a Educação Física com o esporte não é um fenômeno exclusivo dos dias atuais, pois é evidenciado que o envolvimento se articula desde as disciplinas que eram cursadas nas Faculdades de Educação Física.

E as próprias Faculdades direcionavam a gente pro desporto, porque eu tinha que fazer teste de tudo, (...), porque, na visão deles, eu estava me formando como professor, mas eles estavam me colocando como atleta. (Professor 3).

A ambiência cultural esportiva das décadas de 1970 e 1980 era propensa a essa intensificação, sendo legitimados e reconhecidos os professores por meio dos

resultados obtidos em decorrência de sua participação em competições esportivas nas comunidades, nos municípios ou em âmbito regional, estadual e nacional.

A visão deles era competição. A escola tinha que ir pra competição e ganhar. Então, se ganhava, aquele professor era ótimo; se não ganhasse, já no final do ano, iria trocar o professor. Então, essa era a visão das pessoas da escola, da comunidade escolar e até dos pais. O pai quer ver o filho dele jogar, jogar futebol (...) a visão daquela época da Educação Física era de desporto, e hoje a visão é outra. (Professor 3).

A escola tinha como uma das suas atribuições a participação em competições, o que, possivelmente, impregnou a visão de Educação Física como a de um esporte e passou a se consolidar como fator determinante no desenvolvimento de suas atividades. Percebe-se, também, que ganhar era condição *sine qua non* para o reconhecimento do trabalho do professor na escola e na comunidade e, conseqüentemente, fator para manutenção do emprego dele. Citando a frase: "(...) a visão *daquela* época da Educação Física era de desporto", é notável a visão narrativa histórica do professor sobre a relação Educação Física Escolar e sua dependência para com o esporte.

Nas narrativas dos sujeitos, podemos identificar que a meta sinalizava para as possibilidades que o desporto desenvolvido nas aulas de Educação Física poderia trazer para a representação da escola no enfrentamento dos jogos: "Nós tínhamos um objetivo que era buscar fazer uma equipe e ir participar dos jogos, na verdade. Então nós tínhamos aquela motivação a mais" (Professor 1). Outro professor considera o desporto um estímulo de sua ação: "Ele [desporto] era a base (...), era a cereja do bolo. Sem aquilo ali..., aquilo ali era a motivação. Era o ápice. Era o objetivo que tu tinhas. Correr atrás, tu e os alunos. Isso de 5^a a 8^a e 2^o grau" (Professor 4).

Na esfera dos motivos, os professores agiam instigados pela crença e pelas convicções do que faziam. Isso se evidencia na seguinte passagem:

Eu tinha um reconhecimento muito grande, porque eu gostava do que eu fazia (...). E aí, eu ia a uma competição e ganhava uma medalha, um troféu, daí eu vinha, na primeira reunião da escola, chamavam lá na frente, chamavam o aluno, e todo mundo era valorizado pela conquista. (Professor 2).

A fala mostra de maneira clara que, realmente, o reconhecimento vinha a partir dos resultados obtidos nos campeonatos. Porém, isso não parecia ser a motivação nem o principal motivo de orgulho dos professores, como mostra a declaração do Professor 4:

A gente tem que valorizar junto com os alunos, a gente vibrando junto, conseguindo junto, perdendo ou ganhando, mas estando junto, na mesma corrente. (...) Tem alunos que eu encontro hoje, que falam assim: "Ah, o professor era legal, porque o professor fazia assim – Fulano vai entrar, é o 1^o a ser escolhido e, para eles, seria o último". Entendesse? [sic] Que eu não estava marginalizando.

Considerações finais

Assim, voltamos ao objetivo geral deste estudo, que visou analisar e compreender como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram

recebidas pelos professores de Educação Física e como sua prática foi afetada por tais conceitos e normas indicados pelas regulamentações da década de 1980. Para isso, a partir de contextos e lugares educacionais brasileiros diversos, foi preciso: 1º) analisar se as novas regulamentações chegaram às distantes escolas do Brasil ou ficaram somente no papel;¹ 2º) identificar, por meio da narrativa, se a Educação Física Escolar era semelhante, apesar das distâncias e das condições objetivas nas quais acontecia; 3º) identificar se houve mudanças com a regulamentação do desporto escolar; e 4º) investigar se é verdadeira a hipótese de que o reconhecimento dos professores acontecia mediante os resultados no esporte.

Não foi possível perceber nas narrativas referência direta à legislação ou à lei sobre a regulamentação do desporto escolar; os professores não se lembravam, embora no artigo de Aguiar (1982, p. 1) tal referência apareça como de conhecimento geral:

A recente regulamentação do desporto escolar, aliada à intensificação das medidas destinadas a sua implantação e expansão, especialmente o aumento considerável de recursos financeiros que a nova programação da Seed lhe atribui a partir de 1982, colocaram de repente, em evidência, uma atividade que vinha sendo praticada de forma marginal, tanto pelo sistema educacional, como pelo sistema desportivo.

As narrativas dos professores não fizeram referência a terem sido contemplados com o “aumento considerável de recursos financeiros”. Notemos a fala de um professor que, pelo visto, procurava com seu *modus operandi* superar as condições limitantes da não presença de recursos financeiros do centro regulador, com iniciativas de resolução tácitas do seu lugar de ação:

(...) eu acho que a Educação Física está bastante diferente do nosso tempo (...). Você levava aluno para competir lá fora, você treinava ele com teus recursos, levava ele lá, comprava a água mineral, tu pagava a passagem para ele, tu arrumava um jeito de arrumar o transporte de graça que o aluno não tinha condições de pagar. Hoje as escolas, as prefeituras dão o transporte, dão o lanche, dão tudo. (Professor 2).

Parece-nos razoável considerar que a “forma marginal” como vinham sendo praticadas ou organizadas as aulas de Educação Física com o conteúdo esporte levava em conta as condições objetivo-materiais e subjetivas dos educandos envolvidos. Pelas narrativas dos quatro sujeitos-professores da pesquisa, é possível até falar de uma “criatividade original” a partir da falta ou de uma “fenomenologia geral da vida de fronteira” (Santos, 2007, p. 350).

Admitir a singularidade das narrativas destacadas como expressões de professores que tiveram suas formações em instituições de ensino superior distantes das capitais ou não, em universidades públicas ou privadas, e atuaram em contextos condicionados por lugares ainda não de “todo urbanizados”, é uma leitura plausível. É possível que nesses lugares de instabilidade, de transitoriedade, a “precariedade da vida social de fronteira” possa ter contribuído para que cada experiência tenha assumido uma marca de singularidade, desafiando os professores, pelas condições físicas postas, a exercerem um protagonismo das e nas condições locais.

¹ Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982.

Ao serem perguntados se houve mudanças no seu proceder com as aulas de Educação Física após a regulamentação do desporto escolar em 1982, as narrativas não evidenciaram referências explícitas àquela normatização. Em suas leituras sobre tal época, já reconhecendo uma tendência esportiva como hegemônica, Bracht (1997) admitiu que a multifacetude do fenômeno esportivo requeria uma atualidade de abordagem mais diferenciada e complexa e esboçou um esquema para caracterizá-lo: a) esporte de alto rendimento ou espetáculo; b) esporte enquanto atividade de lazer.

Parece-nos oportuno admitir até a possibilidade de, no âmbito da instituição escolar, naquelas circunstâncias de vida de fronteira, longe da normatização do centro, o esporte poder ter-se vinculado a uma e a outra das perspectivas apontadas ou a um âmbito “entre” tais abordagens do esporte, que não chega a ser esporte de rendimento, mas não é mais esporte de lazer.

Tendo em vista as limitações condicionantes dos espaços físicos para a realização do esporte nos moldes do convencional e a vontade e predisposição das crianças, adolescentes e jovens para as experiências com as atividades esportivas, é possível que nas condições circunstanciais por nós relatadas se possa falar em Educação Física-esporte na escola.

Ainda referente à realidade narrada pelos professores, sabe-se que os estudos de Kunz (1991) e Rigo (1993) foram reveladores quanto às aulas de Educação Física Escolar, em que se procurou atribuir ao esporte como conteúdo o sentido do esporte de rendimento, independentemente de acontecer em escola pública, com poucas condições materiais, ou na escola privada, possuidora de melhores condições de infraestrutura para sua realização. Nesse sentido, em qualquer situação a referência para o esporte escolar ainda seria o modelo do esporte de alto rendimento.²

Lembra-nos Bracht (1997) que o esporte como atividade de lazer também não é homogêneo, visto que nele estão imbricadas formas que são imediatamente derivadas do esporte de rendimento ou que se aproximam muito deste e outras que divergem quanto aos aspectos meramente formais, mas que se assemelham quanto ao sentido que incorporam em suas ações.

Por último, em alguns momentos, nas narrativas dos professores, foi possível encontrar referências de que o seu reconhecimento se deu na comunidade e na cidade, pelo envolvimento com o esporte, devido, provavelmente, muito mais por terem sido protagonistas de práticas inaugurais em seus lugares, pois eram, acima de tudo, homens de ação. A precariedade das estruturas físicas para a realização das atividades de Educação Física-esporte, apontadas nas narrativas, decerto contribuiu para a reelaboração de um esporte à luz das circunstâncias objetivas postas. Nesse sentido, fazendo-se a Educação Física em condições limitantes e desafiadoras, entre a tensão da função de socialização “como reprodução da arbitrariedade cultural dominante” de preparação para o mundo das convenções e da função educativa da escola, que permitiu, segundo Pérez Gómez (1998, p. 22),

² Rigo (1993) aponta que a legalização da esportivização da Educação Física Escolar não conseguiu superar os paradoxos e as diferenças exorbitantes entre a realidade escolar e a realidade dos clubes ou outras instituições que, genuinamente, trabalham com o esporte de alto rendimento e que serviram de inspiração para a Educação Física esportivizada.

que “a utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor.”

Naquelas circunstâncias, em um quadro de tendências antagônicas postas, foram os professores das narrativas capazes de uma criação singular de Educação Física-esporte. Sujeitos imbuídos por uma inauguradora vontade de fazer acontecer o esporte e, embora tolhidos pelas limitações das condições objetivas de espaços e materiais, porém, instigados pela ausência de balizas e pela vontade das crianças, exerceram uma pedagogia de criação, fazendo de cada espaço um lugar possível, com adaptações nos locais e em materiais, vencendo diversos desafios.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Ruthênio. Desporto escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 5, p. 5-10, abr. 1982.

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenologia e semiótica. *Revista de Educação Física*, UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: CEDF/UFES, 1997.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da escola à caserna*. 1992. 215 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Porto Alegre, RS, 1992.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante das aulas de Educação Física. *Contexto & Educação*, v. 4, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. *Didática da Educação Física 2*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 165-176.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO SACRISTAN, J. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, A. K.; LYRA, M. C. D. P. O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 1, p. 65-73, 2008.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 1.

RIGO, L. C. *A pseudoconcreticidade da esportivização escolar ou ... a educação física fora de forma*. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: _____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Heloísa dos Santos Simon é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

heloisa_simon@hotmail.com

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Sinop/MT (UFMT).

anagrunennvaldt@uol.com.br

Evando Carlos Moreira, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

ecmmoreira@uol.com.br

Aguinaldo Surdi, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoeste), Campus de Videira.

aguinaldosurdi@yahoo.com.br

José Tarcísio Grunennvaldt, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), é professor associado da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

jotagrun@hotmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Educação Física na Europa e no Brasil: um sentido comum que mostra uma identidade universal

António Camilo Cunha

Resumo

81

Apoiando-se nas várias concepções/tendências de Educação Física em duas regiões geográficas diferentes – Europa e Brasil – o autor tenta mostrar que existem concepções idênticas e diferentes de olhar o ato pedagógico da Educação Física em contextos formais, informais e não formais. Quanto ao sentido do idêntico, far-se-á um elogio à ideia de “um comum” que estrutura uma identidade global e, por isso, universal. Esse fato parece evidenciar que existe um caminho (eixo) ontológico/metafísico comum que trespassa e diz o que é a Educação Física. Essa constatação está acima das diversidades (e convicções) sociais, curriculares, linguísticas, políticas, ideológicas e geográficas.

Palavras-chave: Educação Física; abordagem ontológica; abordagem epistemológica; Europa; Brasil; análise comparativa.

Abstract

Physical Education in Europe and Brazil: a common sense that shows a universal identity

Relying on various concepts / tendencies of Physical Education in two different geographic regions – Europe and Brazil – the author tries to show that there are similar and different conceptions of looking at the act of teaching Physical Education in formal, informal and non-formal contexts. Through the sense of identical it will be done a compliment to the idea of “a common”, that organizes a global identity and therefore universal. This fact seems to evidence that there is a common ontological/ metaphysical way (axis) that pierces and tells what Physical Education is. This conception is above social, curricular, linguistic, political, ideological and geographical diversities (and convictions).

Keywords: Physical Education; ontological approach; epistemological approach; Europe; Brazil; comparative analysis.

Introdução

Este ensaio teórico tem como objetivo realizar uma síntese das grandes concepções/tendências da Educação Física na Europa e no Brasil, que se desenvolvem em espaços e tempos formais, informais e não formais. Depois da análise de cada uma das realidades e concepções, pode-se eventualmente fazer elevar um sentido comum que estrutura uma *identidade global e, por isso, universal*. Esse fato parece evidenciar que existe um *sentido ontológico/metafísico comum* que está acima das diversidades (e convicções) sociais, curriculares, linguísticas (linguagem), políticas, ideológicas e geográficas.

Trata-se de uma reflexão teórica (comparativa) que partiu da análise de duas realidades: a da Educação Física da Europa e a do Brasil, tomando como fonte de dados alguns escritos (textos) e reflexões do autor sobre a problemática.

Iremos constatar ao longo do texto que vai emergir um sentido comum – um sentido ontológico/metafísico – que se dá a conhecer em três eixos estruturantes/ universais:

- 1) o homem-todo;
- 2) as propriedades – as palavras intrínsecas, íntimas e estruturantes da Educação Física: brincar, jogar, competir, “novos”/“antigos” (ideia de história) movimentos e “novas” formas de pensamento e ação;
- 3) a cultura e a axiologia.

Dessas constatações, tomamos a liberdade de dizer que a Educação Física tem uma essência primeira (ontológica/metafísica) que é do campo do universal, tem uma identidade universal a ponto de podermos afirmar que, *quando um homem se move, é toda a humanidade que se move*.

Educação Física na Europa

Ao fazermos uma análise (macro) à Educação Física na Europa (Cunha, [no prelo]), podemos dizer que existem (pelo olhar da história) pelo menos seis grandes concepções, que apresentamos em seguida e de forma sintética:

- 1) *Psicomotricidade* – concepção muito ligada à corrente francesa. Neste envolvimento, para além da dimensão aprendizagem e desenvolvimento psicomotor, existe também a ideia do lúdico, do jogo, dos movimentos fundamentais, da psicologia do comportamento e desenvolvimento (a estruturação de fases, etapas de aprendizagem). As técnicas desportivas (dimensão desportiva) também estão presentes – aliás, essa perspectiva é transversal a todas as tendências que iremos apresentar. Esta tendência é identificada com maior enfoque em países como França, Portugal, Espanha, Bélgica, Itália, Grécia.
- 2) *Desportivista* – concepção muito ligada ao modelo alemão. Os profissionais apresentam uma dupla formação (por exemplo, professores de Educação Física e de Biologia). A Educação Física aparece como disciplina “menor”, dando maior ênfase ao desporto (que, no entanto, em nosso entendimento, é uma dimensão da ação física). Esse fato tem a ver com o traço cultural forte muito ligado à ideia de atitude, disciplina, eficácia, sucesso, trabalho, produtividade, rendimento (dimensão quantitativa). No entanto, deve-se salientar algumas propostas que fazem o elogio à Educação Física de cariz pedagógico nomeadamente por meio da corrente “escola do movimento – movimentar-se”. Nesse contexto, o movimento aparece como algo intrínseco ao homem – homem interior, mas também experiencial, intencional –, emergindo daqui a ideia do fenomenológico, interpretativo, hermenêutico.
- 3) *Educação Desportiva* – esta concepção faz o elogio ao desporto como uma forma de entender a vida e a cultura. Quando nasce uma criança, ela é sócia de um clube, de uma cultura. Muito associada a esta perspectiva está também a defesa do conceito do Estado/Nação e da tradição – preservação e divulgação da tradição (cultura), por exemplo, dão grande atenção à defesa e divulgação dos jogos tradicionais. Mais do que passado (raiz, arquétipo), esses jogos são coisa do futuro – mostram, iluminam o futuro. Esta tendência é típica de países como Inglaterra, Escócia, Irlanda.
- 4) *Especialização Precoce* – concepção que faz elevar o desporto precoce, especialização precoce, detecção de talentos, rendimento. Aqui ainda está expressa a ideia de que o cidadão é pertença do Estado, portanto, é uma concepção ainda influenciada pelos caminhos político-ideológicos. Os antigos países do leste europeu ainda preconizam esta tendência.
- 5) *Voluntariado* – A Educação Física é vista como uma concepção de vida muito ligada ao tempo livre, à socialização, aos valores (o axiológico), à ecologia, à saúde e ao lazer. É também um traço cultural que parece convocar a antiga metáfora socrática: “tempo livre para se dedicar ao eu

interior". Concepção de grande representação social e familiar e se situa em países como Suécia, Noruega, Holanda, Dinamarca.

- 6) "Novos" Movimentos – A Educação Física que convoca os "novos" movimentos – na terra, no ar, na água –, resultado da evolução técnica e de um retorno do homem à natureza. A este fato, não estão alheios os novos discursos político-sociais sobre a proteção e promoção da natureza/ecológico.

Educação Física no Brasil

Ao fazermos igualmente uma análise (macro) à Educação Física no Brasil (Azevedo, Shigunov, 2001), podemos dizer que existem (pelo olhar da história) pelo menos 11 grandes concepções que apresentamos em seguida e de forma sintética.

A) Concepções preditivas

A.1) *Concepção Aulas Abertas* – defende a vida de movimento das crianças, materializado nas histórias de vida e na biografia motora (desportiva) dos estudantes de Educação Física como processo formativo (é uma concepção formativa também). Esta concepção considera a possibilidade de co-decisão no planejamento das atividades desportivas/motoras (objetivos, conteúdos, competências, formas pedagógicas e didáticas) entre professores e alunos. Esse olhar defende também uma nova visão formativa e profissional pela compreensão de professores e alunos sobre o sentido que tem a aula – jogo, movimento, desporto, entre outros (Hildebrandt, Laging, 1986).

A.2) *Concepção Atividade Física para a Promoção da Saúde* – defende uma nova atitude pedagógica que tenha em consideração metas (organização e desenvolvimento de experiências) em termos de promoção da saúde e formas de tornar as crianças e os jovens mais ativos fisicamente tanto no presente quanto no futuro (vida adulta). Esta concepção faz elevar a ideia de qualidade de vida tendo como pano de fundo a consciência da saúde, do lazer, dos hábitos alimentares e dos estilos de vida não sedentários (Guedes, Guedes, 1993; Nahas, 1998).

A.3) *Concepção Construtivista-Interacionista* – sua intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno. Explora, assim, as diversas possibilidades pedagógicas de atividades motoras espontâneas, propondo gradualmente tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento – mediante métodos não diretivos –, como acontece no modelo tradicional da prática da Educação Física. O "jogo" é o elemento de base para a dinâmica pedagógica (modo/meio de ensinar), pois convoca um ambiente lúdico de prazer. Corpo e mente que se emancipam (Freire, 1992).

- A.4) *Concepção Crítico-Emancipadora e Didática Comunicativa* – enfatiza a possibilidade de ensinar o desporto pela transformação didático-pedagógica, tornando o ensino escolar como um momento em que crianças e jovens fazem elevar a competência crítica e emancipada; uma educação mais emancipadora que afaste as imagens negativas da tradição autoritária e domesticada (instrumentalização técnica) da Educação Física. A emancipação neste envolvimento é entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições “limitadoras” das suas capacidades racionais críticas e até mesmo do seu agir no contexto sociocultural desportivo. O conceito crítico é, nesse caso, entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada – pelo agir comunicativo, questionador, argumentativo, autoavaliativo (Kunz, 1996).
- A.5) *Concepção Crítico-Superadora* – tem como fundamento o discurso político-pedagógico, convocando questões como a justiça social, o poder, interesse e contestação crítica à luz da dimensão social (realidade dos homens). A Educação Física, nesse contexto, é vista como uma disciplina que trata o jogo, a ginástica, o desporto, a capoeira e a dança como conhecimentos da cultura corporal do movimento. É mais do que transferir e repetir conhecimentos, essa disciplina cria a possibilidade de sentido crítico (constatar, interpretar, compreender) desses conhecimentos à luz da história e do bem social (sua conquista); tem um sentido político de participação e transformação forte (Soares *et al.*, 1992).
- A.6) *Concepção Desenvolvimentista* – tem como meio e fim principal da Educação Física o movimento. Toma como referência os ensinamentos do crescimento físico, fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social. Tem como olhar pedagógico-didático a aprendizagem do movimento, a aprendizagem por meio do movimento e a aprendizagem sobre o movimento (Tani, 1998). Esta concepção defende o maior estímulo (diversidade e complexidade de movimentos) para que as habilidades motoras sejam alcançadas.
- A.7) *Concepção da Educação Física Plural* – encara o movimento humano enquanto técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social. Considera todo gesto como uma técnica corporal por ser uma técnica cultural. A Educação Física escolar deve ter como tarefa ofertar vários sentidos (pluralidade de ações) motores, abrangendo todos os alunos, seja qual for a sua condição – alto, baixo, magro, obeso, menos hábil, menina (Daolio, 1996). A dimensão eficácia, rendimento, “certo” ou “errado” não é tida em consideração.

B) Concepções não preditivas

- B.1) *Concepção Humanista* – situa-se no plano da formação integral. As atividades propostas (jogo, dança, desporto, ginástica, etc.) constituem-

se como meios de formação integral, e não como fim. O professor é um orientador de aprendizagem, cabendo a ele a promoção do crescimento pessoal e social (crítica, participação, cidadania) dos alunos. As atividades são selecionadas pelo professor e pelos alunos a partir dos seus interesses e necessidades (Oliveira, 1985).

- B.2) *Concepção Psicomotricista* – utiliza a atividade lúdica e o jogo como impulsionadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Explora as condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção, história motora, bem como o jogo e seus significados. Aproxima a história da psicomotricidade associada às condutas exploratórias e espontâneas das crianças. A ideia de assimilação e a de acomodação estão presentes, assim como a de sujeito interno e externo (Le Boulch, 1986).
- B.3) *Concepção Sistêmica* – nela, a Educação Física é concebida “como um sistema adaptativo, complexo, hierárquico e aberto” (Betti, 1991, p. 134). O autor destaca que o caráter aberto do sistema se manifesta na influência recebida do nível macrossocial por meio da política educacional e de outras forças sociais que possuem interesse pela Educação Física, com mais evidência o sistema militar e o esportivo. A Educação Física deve proporcionar uma vivência corporal na dimensão experiência da cultura do movimento. Defende a não exclusão e a estimulação de diversidade de atividades pela partilha e transformação das formas culturais da atividade física – jogo, desporto, dança, ginástica. Enfatiza a importância de conduzir o aluno na descoberta dos motivos da prática de sua atividade física como forma de cultura e cidadania (Betti, 1994).

A Educação Física: um sentido comum que mostra uma identidade universal

Perante as diversas concepções apresentadas, somos impelidos a perguntar: Afinal, o que é a Educação Física?

Pergunta tão simples e ao mesmo tempo tão complexa. Simples na sua essência, complexa na sua interpretação (nossas interpretações – 10 concepções no Brasil e 6 na Europa – e aquilo que há de vir). Peguemos na simples – peguemos na essência.

A Educação Física é antes e mais do campo ontológico/metafísico, essa é sua essência.

Para desconstruirmos essa constatação ontológica/metafísica, colocamos duas questões, também ontológicas/metafísicas:

A Educação Física existe? Sim, existe. Todos nós, como profissionais e “espíritos de missão”, mostramos e desenvolvemos as propriedades dela.

Como sabemos que ela existe? Ela existe porque há um ser material (corpo) e espiritual – o homem – que vai mostrar as propriedades da Educação Física (por

exemplo, de movimento), e, por outro lado, elas vão ajudar o mesmo homem a ser mais... a ir para diante.

Assim, de forma simples, podemos dizer que a Educação Física é um conjunto de propriedades (no sentido de propriedade/qualidade) que fazem parte do universo e do homem – este último, pelo pensamento e pelo movimento (corpo), dá sentido e significado a essas propriedades.

A Educação Física constitui-se assim como palavra – ela é essência, propriedade(s), manifestação e possibilidade.

Nesse enfoque, a Educação Física – antes de ser sociológica, antropológica, política, ideológica, biológica, física, química, mecânica, científica/epistemológica, matemática, número – faz parte (é) do campo ontológico/metafísico que quer fazer história individual e coletiva. É aqui que, em nosso entender, a Educação Física se legitima e encontra a sua identidade.

Ela é universal e, por isso, seu chão se encontra na filosofia (que se preocupa com os universais), e não em quaisquer das concepções de Educação Física – campos parcelares. Com isso, não queremos fazer crítica às várias concepções de Educação Física, pelo contrário, todas elas contribuem de uma forma ou de outra para dar visibilidade e mostrar sua essência.

Há uma ideia generalizada de que a Educação Física está em crise (crise de identidade)

Crise pela existência de inúmeras concepções de Educação Física, que chamam a si métodos e objetos de intervenção pedagógica, e de pesquisa muito particulares – levando a uma dispersão e a lutas de legitimação que parecem procurar exclusividades.

Crise porque o modelo desportivo e a pesquisa predominantemente positivista, quer na formação quer na profissão (escola), parece continuar a ser dominante, e que pode tudo ou quase tudo.

Crise porque os modelos pedagógico-didáticos continuam presos a um *a priori*, materializados em currículos, modelos, programas rígidos. A tão falada didática da relação, da configuração, da interação e do contexto parece não existir – e se existe talvez não numa forma desejável.

Crise pela discrepância entre o mundo pensado e o mundo vivido. De um lado estão alguns estudiosos com argumentos teóricos numa crítica – crítica forte (palavra/teóricos) perante a Educação Física –, do outro lado, os práticos preocupados com a visibilidade numérica da sua ação e pesquisa, por exemplo, o excesso de números – pesquisa/artigos de cariz positivista.

Crise pela falta de consenso sobre os caminhos epistemológicos a seguir. De um lado, os positivistas lógicos (com seu excessivo rigor metodológico e com grande apetite pela generalização), do outro, o sentido mais qualitativo, fenomenológico, hermenêutico, linguagem que, perante uma realidade complexa, dinâmica, multidimensional, parece defender o ousar metodologicamente. Qual o valor de cada um desses caminhos?

Poderíamos chamar outras realidades que mostram a (eventual) crise, mas a questão que gostaríamos de colocar é: Elas são as maiores responsáveis pela crise?

Em nosso entendimento, não. Não cremos que a crise seja de responsabilidade exclusiva dessas realidades. A existir uma crise, ela está assente numa crise primeira, numa de origem: a crise é ontológica – crise da interioridade. *A crise será o resultado de uma ausência de consciência consciente sobre os três eixos que estruturam o sentido ontológico e metafísico da Educação Física.* São esses eixos que mostram as propriedades, as qualidades – as palavras – da Educação Física: Que eixos são esses?

Os eixos que mostram as propriedades/palavras da Educação Física

1º eixo – A ideia de homem-todo: esse homem-todo já nos tinha sido transmitido pela herança helênica. Ele é o sensível, o inteligível, o imanente e o transcendente, e só existe porque há corpo e movimento à espera que o impulse para um fim, bom fim, fim perfectível. A Educação Física para ser ela terá, necessariamente, que convocar o homem-todo.

2º eixo – As propriedades (palavras) estruturantes da Educação Física: brincar, jogar, competir, “novos”/“antigos” (ideia de história) movimentos e “novas”/“antigas” formas de pensamento e ação são as palavras, as essências, as unidades de sentido, as existências, os princípios fundadores e intemporais. Essas são as palavras que mostram e dizem a Educação Física, a qual, para ser *ela*, terá necessariamente que convocar o brincar, o jogar, o competir e os “novos” movimentos/“novas” formas de pensamento e ação. Os profissionais da Educação Física conhecem muito bem essas palavras/propriedades, contudo, parece que elas se confundem na teoria e na prática – parece existir uma dificuldade em trabalhar, em diferenciar pedagogicamente, conforme os contextos, as necessidades e as pessoas envolvidas. Por outro lado, a formação desses profissionais (graduação, formação continuada e especializada) parece não fazer um esclarecimento claro e preciso desses sentidos, dessas essências. Apesar de essas essências serem trabalhadas, percebidas, pesquisadas, elas não se expressam de acordo com o seu real valor.

3º eixo – A cultura e a axiologia: a Educação Física para ser *ela* terá, necessariamente, que convocar a cultura e as questões axiológicas.

A Educação Física e seus eixos (propriedades, palavras) – desenvolvimento

Analisemos com mais cuidado cada um dos eixos (propriedades, palavras).

1º eixo – A ideia de homem-todo

Ele é um ser sensível, inteligível, imanente e transcendente. É do campo da metafísica realista, que na cultura ocidental tem Parmênides, Platão e Aristóteles como grandes precursores (Morente, 1980). Às perguntas da metafísica realista, vão

surgir respostas realistas: Quem existe? O que existe? Existem as coisas, o mundo das coisas e o homem entre elas. As coisas, os seres, o homem, as substâncias têm inteligibilidade, e podemos conhecer o mundo das coisas pelo estabelecimento de conceitos e propriedades. A inteligibilidade das coisas mesmas é o postulado essencial do realismo. Mas o homem tem também outra grande força – o seu idealismo (metafísica idealista), pela capacidade de convocar a utopia, o mito, o simbólico e o metafórico.

Nesse sentido, o homem-todo é do campo realista e idealista. A Educação Física também o é, pois as propriedades são suas e do próprio homem – na realidade e na mente.

2º eixo – As propriedades/palavras intrínsecas/íntimas da Educação Física

Analisemos cada uma das propriedades/palavras.

A 1ª propriedade/palavra – O brincar

O brincar é o início. A criança brinca, o adulto brinca, os animais brincam: o cão, o gato, os pássaros, etc. O brincar contém a raiz, a potência, a luz inicial. Contém uma dimensão pré-reflexiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Estamos aqui perante a ideia de anúncio, de a *priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se quisermos, de uma certa forma de poesia. O brincar é da ordem do movimento quente. Esta é a primeira propriedade que é fenomenológica e existencialista – coisa da interioridade primeira e profunda. É a nossa ligação com o divino.

A 2ª propriedade/palavra – O jogar

O jogar é o meio. O jogo só existe porque há uma palavra mágica que a razão fez nascer: regra. Ele é uma forma de organizar o que já existe (brincar). É um modo de dar ordem, sistematizar, mas também criar o novo – novos movimentos, novos pensamentos. Só o homem joga – pensando na racionalidade humana; mas a natureza também joga – pensando numa racionalidade da natureza. O jogo coloca em marcha aquilo que já aconteceu, dando-lhe ordem – com a regra e pela regra. O homem precisa de ordem.

A 3ª propriedade/palavra – O competir, a competição

A competição emerge como mola de impulso. Depois de “ultrapassar” (faz parte da nossa massa) a ideia de competir para sobreviver, ter poder, território, alimento, reprodução – os animais fazem isso –, a humanidade descobriu na competição/desporto a oportunidade de ser mais – real, simbólico e metafórico. É nessa ideia de competição que encontramos palavras (relacionadas à ação) como: trabalho, superação, treino, esforço, rendimento, ir mais além.

É uma Educação Física que mostra o desporto – pluralidade desportiva (e o desporto escolar). Uma Educação Física do rendimento, da competição, do resultado, dos “melhores” – que devem ser cada um e, por isso, os “piores” também estão ali. Um desporto com forte sentido educativo e pedagógico. Educação no, para e pelo desporto. Um modelo de educação desportiva no sentido de todos e para todos.

A 4ª propriedade/palavra – Os “novos”/“antigos” (ideia de história) movimentos e “novas” formas de pensamento e ação

É a Educação Física das atividades em espaços modernos e na natureza (ar, terra, água). Traduz um certo eterno retorno do homem à natureza, ao primeiro *locus* de felicidade, à primeira estética, mas também a Educação Física do homem na (sua) modernidade: turismo, lazer, saúde, danças, artes, lutas, treino, mercado, mídia, trabalho, bem-estar, *fitness*, aventura, risco, recreação, tensão, expressão, cosmético, novas interpretações da linguagem, da comunicação, da experiência. É uma Educação Física que convoca outras formas de intervenção, assim como outras áreas do ser, do saber e do fazer humano.

Todas essas propriedades têm quadros teóricos, práticos, históricos, sociais, de pesquisa, pedagógicos, didáticos, próprios, mas também canais de fértil comunicação (fluxo) entre elas. Por outro lado, todas elas estão edificadas em dois pilares que funcionam como mola de impulso: a cultura e a axiologia.

3º eixo – A cultura e a axiologia

A cultura

Muitas áreas do conhecimento abordam a ideia de cultura. Identificamo-nos aqui com o olhar de um grande pensador português, Ferreira Patrício (2009), o qual destaca que a cultura é aquilo que o homem acrescenta à natureza (sua natureza – ontológica; natureza/natureza – ecológica) em virtude da sua atividade criadora e transformadora.

A cultura eleva-nos acima da nossa condição animal e torna-nos mais completos e inovadores, mais largos, profundos, mais leves, ricos e desejavelmente melhores – não necessariamente melhores. A cultura é um caminho de excelência para atingir a liberdade.

Um homem culto tem apontado a si duas setas: uma para a razão e outra para o coração, que fará dele um sábio. No entanto, também gostaríamos de ressaltar que existe cultura que pode não ser boa, como a que não promove ideais de humanização – estética/ética.

A Educação Física encontra na cultura (e vice-versa) um campo fértil para ser mais... tender para a sabedoria.

A axiologia

Existem várias taxonomias sobre os valores – da religião, da fé, da racionalidade, da cultura, do ontológico (este talvez o grande valor).

Identificamo-nos neste contexto com a análise feita por Ricoeur (1990; 2000) sobre a ideia de moral e ética.

A *moral* corresponde ao anterior. É a moral pensada, a institucionalização de códigos, as normas jurídicas – são os mínimos, o deve ser.

A *ética* corresponde ao posterior, pela colocação em prática das normas, dos códigos, das leis – é da moral vivida. Quando estamos no campo da moral vivida, estamos no campo da ética – são os máximos, é o da ação.

Refere-se também à ideia de novas circunstâncias – aspecto importante para esta análise. Poderão existir novas circunstâncias que permitem uma mudança do quadro moral e ético – sobretudo ético (ação). Não é uma mudança sumária a serviço de interesses pessoais, grupais ou ideológicos, como parece demonstrar o individualismo, o niilismo ou hedonismo deste tempo pós-moderno com o *slogan* relativista, relativismo moral (coisas da exterioridade), mas uma mudança que tem como bússola o maior valor, o ontológico (presente em todos os homens ditos normais). Santo Agostinho já nos havia dado essa pista com a ideia de chama interior que habita em nós, mas foi Kant ([s. d.]; 1998) que melhor a demonstrou ao referir que “duas coisas atormentam meu espírito – os céus grandiosos e infinitos sobre mim e a lei moral dentro de mim”. É essa lei moral que habita em nós, que todos os dias nos julga e nos recomenda a boa ação (constante apelo ético) – o bem, o bom e o belo, trilogia que vai estruturar uma estética.

A Educação Física, tendo como distintivo máximo a ação/boa ação, tem em si um estilo privilegiado para desenvolver o apelo ético, o qual convoca sistematicamente:

- *Estilo racional*: julgar o que se faz, pensar sobre a ação.
- *Ressonância afetiva*: pela partilha de emoções, afetos, poesia, etc.
- *Estilo relacional*: pelo sentido comum e comunitário: comunidades altruístas, alteridade, pertença, valorização, atenção, cuidado. A ética relacional torna as pessoas melhores.
- *Estilo ontológico*: ser em si, o ser para si, ser experiência, intencionalidade, vivência (imanência, transcendência).
- *Estilo ecológico*: eu, comunidade, natureza.
- *Estilo íntimo*: a passagem da potência à ação, numa intimidade de cariz humanista, de felicidade total e, por isso, radical.

A Educação Física encontra na axiologia uma bússola orientadora para ser mais ético, mais nobre, ter caráter.

Em jeito de uma síntese conclusiva

Este ensaio é apenas uma pequena reflexão feita com liberdade de espírito, razão e coração. Tenta mostrar que a Educação Física tem uma essência primeira (ontológica/metafísica) que é do campo do universal, tem uma identidade universal a ponto de poder estar em todos os níveis do pensamento e da ação humana – *do*

micro, passando pelo meso e terminando no macro (megaeventos). É do campo realista.

Mas a Educação Física tem também outra grande força – o seu idealismo, pela capacidade de convocar o sentido metafórico espiritualizado, por exemplo, a ideia de que, quando um homem se move, é toda a humanidade que se move.

O bom início, ir para a frente, ir para diante; o bom fim, sem fim. A Educação Física é isto: um bem maior – “coisa” ontológica, excelência educativa, e constitui-se como patrimônio e oportunidade humana. É palavra fundadora e fecunda, que tem e transporta futuro.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, E.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, 2001. p. 77-94.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CUNHA, A. C. *A Educação Física na Europa e em Portugal: realidades e possibilidades*. [No prelo].

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papyrus, 1996.

FREIRE, J. B. *Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione, 1992.

GUEDES, D. P.; GUEDES J. E. R. P. Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde. *Revista da APEF*, Londrina, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

LE BOULCH, J. *Psicocinética*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, [s. d.].

KANT, E. *Crítica da faculdade de juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1996.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

NAHAS, M. *Atividade física, aptidão física e saúde*. Florianópolis: Material Didático, 1998.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PATRÍCIO, M. Ferreira. Filosofia do currículo e formação de professores: uma reflexão. In: MEDEIROS, E. (Coord.). *Educação, cultura(s) e cidadania*. Lisboa: Afrontamento, 2009.

RICOEUR, P. *De la morale à l'éthique et aux éthiques: un siècle de Philosophie*. Paris: Centre Pompidou, 2000.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DE ESPORTE. [*Anais...*]. Santa Maria: UFSM, 1998. p. 120-127.

António Camilo Cunha é professor doutor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (Ciec), Portugal.

camilo@ie.uminho.pt

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Ensino dos esportes na escola: um estudo de caso

Paulo Carlan

Resumo

95

A prática pedagógica de um professor de Educação Física é objeto deste estudo por ter sido considerada *inovadora* no tratamento do conteúdo esporte no ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, em Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul. O planejamento, a organização e o processo de intervenção pedagógica da Unidade Didática de Futebol Sete apresentam uma perspectiva de superação do paradigma da racionalidade instrumental e a proposta de ensino do conteúdo esporte por esse professor reafirma uma abordagem sociocultural.

Palavras-chave: Educação Física; escola; esporte; prática pedagógica; unidade didática; Futebol Sete.

Abstract

The teaching of sports at school: a case study

The pedagogical practice of a Physical Education teacher is the subject of this study because it was considered innovative in the treatment of the sport contents in elementary education from 5th to 8th grade in the district of Ijuí, state of Rio Grande do Sul. The planning, the organization and the pedagogical intervention process of the Seven-a-side Football Didactic Unit present a perspective of overcoming the paradigm of instrumental rationality and the teaching proposal of the sport content by the teacher reaffirms a sociocultural approach.

Keywords: Physical Education; school; sport; pedagogical practice; didactic unit; seven-a-side football.

Introdução

A temática esporte está sendo recolocada permanentemente ao debate e à reflexão nos mais diferentes setores da sociedade. A escola é um espaço social em que o esporte tem sido objeto de variadas discussões, questionamentos, análises e críticas, constituindo-se num tema emergente e atual. Relacionar a Educação Física Escolar com o tema esporte não é algo novo; ao contrário, já foi amplamente abordado, investigado, pesquisado e criticado, principalmente nos anos 80 do século passado. Para Bracht (1997), o século 20 foi fortemente marcado pela expansão do esporte na sociedade, fundamentalmente pela sua pluralidade e diversidade de grupos sociais e suas intenções.

Reconhecer o esporte enquanto fenômeno é confirmar que ele deriva de suas características socioculturais e que a prática é transformada e determinada de acordo com os sujeitos envolvidos e com o ambiente em que ela ocorre, o que é definido por Bourdieu (1990) como “efeito de apropriação”. Nesse sentido, o esporte passa a ser compreendido como um fenômeno heterogêneo e ambíguo, em processo de constituição, que se desvela numa perspectiva histórica, contínua e de constantes mudanças e, por isso, é passível de diferentes possibilidades de interpretação.

A partir do reconhecimento das características do fenômeno esporte, faz-se necessário delimitar o objeto de discussão deste estudo. A intenção é refletir a respeito do tratamento do conteúdo esporte na Educação Física Escolar, cujo tema não é inédito – mesmo assim, é trazido para o debate, pois entendemos que o binômio Educação Física Escolar e esporte não esteja ultrapassado ou com sua validade vencida e permite uma (re)leitura de sua função social e educativa na escola.

Entendemos, contudo, que o debate acerca da compreensão do tratamento dado ao conteúdo esporte na Educação Física Escolar ainda encontra algumas razões que merecem atenção, como:

- 1) o esporte foi e continua sendo um termo muito presente da cultura corporal de movimento no mundo contemporâneo;
- 2) o esporte é um dos conteúdos predominantes no ensino da Educação Física Escolar;
- 3) o sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, significados e sentidos intra e interpessoais na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo;
- 4) é na Educação Física Escolar que surge a oportunidade de o conteúdo esporte ser tematizado.

A escolha do estudo de caso que ora apresentamos está sustentada na prática pedagógica *inovadora* que busca superar o paradigma da racionalidade instrumental no ensino do conteúdo esporte na Educação Física Escolar. Cabe esclarecer que o professor colaborador não desconsidera o esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, mas o recoloca numa dimensão de articulação entre os universos epistemológico e pedagógico.

O estudo de caso em questão se justifica na perspectiva de alguns pressupostos pedagógicos: 1º) pelo reconhecimento que, segundo Bracht *et al.* (2003), se cristalizou no imaginário social de que a Educação Física reflete basicamente um espaço e um tempo escolar, vinculados ao fenômeno esportivo; 2º) pelo fato de que o conteúdo esporte pode receber um tratamento que não seja exclusivo na perspectiva do paradigma da racionalidade instrumental; 3º) em razão de o conteúdo do ensino dos esportes ter a centralidade na compreensão técnico-tático individual e na contextualização crítico-social; 4º) que o aspecto da competição não é a centralidade da aula.

97

1 A Educação Física Escolar: o esporte enquanto conteúdo

Compreender a relação esporte e conteúdo na Educação Física Escolar remete à reflexão e ao entendimento de que o papel do conteúdo de ensino tem sido objeto de estudos em que ora é valorizado como fim em si mesmo, acima de método, procedimentos, recursos didáticos, ora é desacreditado ou aceito tão somente quando a serviço da conscientização, e, em outros casos, como fator de instrumentalização.

O debate em torno do *que* e de *como* ensinar nem sempre se faz acompanhar de reflexões sobre *porque* e para *que* ensinar e, raramente, de especificação quanto a quem se dirige o ensino. Nesse cenário, a Educação Física Escolar assume um papel preponderante no ensino do conteúdo esporte, ou seja, na definição de como tratá-lo na escola, com que abordagem contemplá-lo, como tematizá-lo e contextualizá-lo, enfim, tratá-lo como um conhecimento pedagógico.

Segundo González (2006, p. 70), um dos desafios da Educação Física Escolar brasileira atual é a possibilidade e a pertinência de se pensar e desenvolver um projeto curricular para organização e sistematização dos conteúdos de ensino dessa disciplina no conjunto dos anos escolares. O autor parte da ideia de que, se a Educação

Física é um componente curricular responsável por um determinado campo de saber, os professores da área devem fazer o esforço de explicitar o conjunto de conhecimentos que se entendem de responsabilidade desse componente curricular e explicar como eles se organizam para potencializar a assimilação ativa e significativa dos conteúdos por parte dos alunos.

Oliveira (*apud* González, 2006, p. 71) afirma que “um dos grandes problemas da Educação Física Escolar está em organizar e sistematizar os conteúdos a serem trabalhados ao longo da vida escolar, da educação infantil até o ensino médio”. O autor entende que existem várias propostas indicadoras de como trabalhar, porém, elas são embrionárias quando se trata de estruturar e organizar os conteúdos da área.

No que concerne especificamente ao esporte na Educação Física Escolar, Assis (2001, p. 16) destaca que hoje não só ele é conteúdo exclusivo ou prioritário para a organização das aulas, mas também outras manifestações da cultura de movimento estão sendo esportivizadas, por exemplo, por meio da realização de competições e da uniformização de regras. O autor considera que as críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões que não se excluem e não se articulam: a primeira é a de que o esporte estaria a serviço da instituição esportiva, reconhecida como o esporte *na* escola; a segunda é a de que ele estaria a serviço da instituição educacional ou de valores educativos, entendido como o esporte *da* escola.

Ao retomar as duas dimensões da crítica ao esporte na escola, Assis (2001, p. 17) entende que elas remetem a problemas de diferentes matizes, que exigem reflexões e respostas para o ensino do esporte escolar. Entre os desafios, o autor aponta o problema de ordem metodológica, que remete ao trato com o conhecimento do esporte, baseado em uma determinada perspectiva da Educação Física, ou seja, são questões e decisões no plano da organização e da seleção dos conteúdos de ensino, considerando o tempo, os espaços pedagógicos e as finalidades da escola. Ademais, o autor destaca o problema de ordem teórica, no sentido de explicação e interpretação da realidade, que é a própria caracterização do esporte, bem como a leitura que se faz do seu surgimento e desenvolvimento.

Referindo-se ao tema, Kunz (1994, p. 143) expressa que a Educação Física Escolar tem a necessidade de desenvolver “um programa mínimo de conteúdos e métodos para cada série escolar, com características flexíveis, para atender, principalmente, problemas de infraestrutura e material”.

Para o autor, nos últimos anos muito se tem discutido e produzido sobre o ensino dos esportes na Educação Física Escolar, fundamentalmente a respeito da necessidade de recuperação da qualidade de ensino, situada no plano da revalorização do conteúdo (Kunz, 1994, p. 17). Expressa ainda que nos anos 80 do século passado houve duas tendências de críticas ao ensino dos esportes na escola, sendo que a primeira questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes, sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática; a segunda se preocupava com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente sobre a relevância sociopolítica e educacional dessa alternativa.

No que tange aos conteúdos, Kunz chama a atenção ao desafio da Educação Física para a organização de um “programa mínimo”, flexível e aberto, mas que possibilite acabar com a “bagunça interna”, fruto da ausência de um programa de conteúdos com hierarquia de complexidade e objetivos definidos para cada série de ensino.

Betti (1991) indaga: *deve o esporte integrar-se na Educação Física? Se sim, que tipo de esporte?* O autor defende o esporte como um dos conteúdos da Educação Física Escolar:

Introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda a sua vida [...]. Devem-se ensinar o basquetebol, o voleibol, a dança, a ginástica, o jogo, visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não deve restringir-se a um fazer mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um compreender, um incorporar, um aprender atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva. (Betti, 1991, p. 58).

Betti avança no sentido de anunciar a importância de a Educação Física Escolar contemplar a diversidade, ou seja, o universo da cultura de movimento, como um direito de os alunos terem acesso a ela por meio do componente curricular para usufruir a partir de suas escolhas no seu cotidiano.

Para Assis (2001, p. 141), é possível pensar uma cultura escolar, e nessa perspectiva reside, justamente, o fato de que o esporte penetra pelos portões da escola, ocupa seus espaços e tempos e sai tal como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas produzido os atletas e os consumidores do espetáculo esportivo. O que o autor pretende dizer é que, nas condições normais do momento, o esporte entra e sai da escola do mesmo jeito, o que significa que a cultura escolar do esporte, ou a cultura produzida pela escola, não estabelece uma tensão de forma inexorável, estando também no plano das possibilidades.

Outro autor que reflete a respeito do esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar é Vago (1996), sugerindo a problematização do esporte como fenômeno sociocultural a partir de valores e códigos. O autor acredita que a escola produz outra forma de apropriação do esporte, outro conhecimento a seu respeito, uma vez que não lhe é possível isolar-se da sociedade já que é uma instituição social, e uma de suas tarefas é debater, criticar, produzir e praticar o esporte.

Nessa perspectiva, a escola se reconhece como produtora de cultura, por isso, segundo Assis (2001, p. 142), ela pode se transformar e gerar transformações, ou seja, ela não é uma ilha, um gueto em que se possa fazer um esporte diferente, mas um lugar possível de fazer um esporte de forma diferente.

Assis (2001, p. 29) destaca a necessidade de um mergulho na prática pedagógica, tanto para legitimar as novas teorias e concepções como para aprender (conhecer) “com os pés no chão da escola”. Esse mergulho “com os pés no chão da escola” tem sinalizado que a prática esportiva é a dimensão da cultura que justifica a Educação Física Escolar, o que representa um reducionismo do trato do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas dessa disciplina. Isso significa a

compreensão de uma Educação Física calcada no esporte e que, não sendo tratada pedagogicamente, permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar. Para os autores, não se trata de negar o esporte como elemento de ensino da Educação Física, ou ser contrário ao seu ensino na escola, mas de apontar a necessidade de que este receba um trato de fato pedagógico.

2 Unidade Didática de Futebol Sete: uma experiência da prática pedagógica

2.1 O sujeito da pesquisa

O professor deste estudo de caso tem 41 anos e atualmente trabalha em duas escolas públicas, entre as quais a definida para a presente pesquisa. Os critérios de escolha desse professor colaborador deram-se pelo fato de ele apresentar uma prática pedagógica inovadora.

2.2 Metodologia: uma investigação interpretativa

O pesquisador fez a opção teórico-metodológica da compreensão experiencial para a investigação da prática pedagógica do professor colaborador no ensino do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física Escolar, visto que as observações do campo empírico, segundo Stake (2009), conduzem o investigador a uma melhor compreensão do caso, com observações mais pertinentes dos problemas.

Seguindo a tradição, Stake afirma que nem tudo é um caso. Um professor pode ser um caso, mas ao seu método de ensino pode faltar especificidade, a particularidade necessária para assim ser denominado.

Neste texto, optamos por contemplar apenas a forma da organização e a proposta de intervenção da Unidade Didática de Futebol Sete nas aulas de Educação Física de 5^a a 8^a séries.

2.3 Unidade Didática de Futebol Sete e sua organização

O processo de organização da unidade didática no ensino da modalidade esportiva Futebol Sete pauta-se na Pedagogia de Intenções Táticas, a qual é utilizada pelo professor com as turmas de 5^a a 8^a séries, num total de 20 horas por turma e com duas horas (relógio) semanais. Os passos desenvolvidos pelo professor na Unidade Didática de Futebol Sete são: diagnóstico, hierarquização de problemas, objetivos de ensino, sequência de temas, método a ser utilizado, didática dos treinos e estrutura organizacional. O desenvolvimento dessas etapas para a turma da 6^a série será explicitado a seguir. Inicialmente, expomos o planejamento dessa unidade, que tem o apoio didático-pedagógico do *Referencial curricular* (Rio Grande do Sul, 2009a).

O *Referencial curricular* apresenta duas formas de organização: os Temas Estruturadores (sentido transversal) e a Progressão Curricular (sentido longitudinal). Os Temas Estruturadores têm o objetivo de apresentar de forma organizada os conhecimentos que constituem o objeto de estudo da Educação Física e estão divididos em dois conjuntos: o primeiro com base nas práticas corporais (esporte, jogos motores, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas); e o segundo com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento e afeta a educação dos corpos de modo geral.

Os Temas Estruturadores, como no caso do esporte, subdividem-se em eixos referentes aos saberes específicos, os quais predominam nas competências e habilidades. Nesse sentido, os saberes que se produzem com base na experiência sustentada pelo movimento corporal estão alocados no eixo dos *saberes corporais*, que apresentam duas dimensões: saber para praticar e praticar para saber; e no eixo dos *saberes conceituais*, que também apresentam duas dimensões: conhecimento técnico e conhecimento crítico.

Os passos da Pedagogia de Intenções Táticas desenvolvidos pelo professor na Unidade Didática de Futebol Sete são descritos a seguir:

1º passo: jogo para realizar o diagnóstico

Nas duas primeiras aulas, o professor filmou os jogos de Futebol Sete, o que serviu, juntamente com outros critérios, para realizar o diagnóstico técnico-tático individual dos alunos com o objetivo de montar equipes equilibradas para o Campeonato de Futebol Sete, que ocorreu em todas as aulas práticas, bem como para a formação dos grupos de alunos com vistas aos *treinos* por níveis de aprendizagem.

Treino foi a designação dada pelo professor a todas as vivências empreendidas com os alunos no campo de futebol da escola e tinha como finalidade desenvolver as intenções táticas individuais, tomando como conteúdo o futebol. Metodologicamente, os *treinos* se davam mediante exercícios táticos e jogos situacionais, com ênfase na compreensão/consciência tática de jogo.

A filmagem do jogo de Futebol Sete no início da unidade didática teve o propósito de utilizar os recursos tecnológicos para auxiliar no diagnóstico e, então, formar as equipes equilibradas para a disputa do campeonato durante as aulas e os grupos para os *treinos*. O objetivo principal do diagnóstico a partir do jogo foi observar os comportamentos em campo, com o propósito de identificar os principais problemas que comprometiam o desempenho da atividade e dos alunos e, ainda, efetuar melhor análise e compreensão técnico-tática de cada jogo.

2º passo: hierarquização dos problemas

Realizado o jogo, o professor identificou o nível (etapa) em que o aluno se encontrava e fez uma descrição, listando os problemas técnico-táticos e de compreensão de regras que limitavam o desenvolvimento do jogo. Diante de um conjunto de problemas, o professor colaborador elegeu como prioridade, para as 20

horas da Unidade Didática de Futebol Sete, o desenvolvimento da capacidade técnico-tática ofensiva e defensiva em um jogo de invasão.

3º passo: objetivos de ensino

Identificados os problemas técnico-táticos e de compreensão, o professor colaborador passou a dar sentido a esses problemas no intento de reconhecê-los como objetivos de ensino. Isso se concretizou na perspectiva de possibilidades de aprendizagens a serem atingidas ao término da unidade didática.

4º passo: sequência de temas

Uma vez definido o conjunto de objetivos da unidade didática, o professor colaborador selecionou as principais metas a serem inicialmente atingidas e aquelas a serem buscadas em momentos posteriores, possibilitando definir uma sequência de temas. A tematização de um determinado assunto dentro de um processo explícito de ensino não significa que outros temas se encontrem isolados do processo de aprendizagem. Pelas características do ensino dos esportes de invasão, dentro de uma aproximação tática que privilegia situações de jogo, percebemos que na maioria das tarefas os alunos exercem diferentes subpapéis, colocando-se frente à exigência de resolver os problemas técnico-táticos e, conseqüentemente, estimulando as aprendizagens intrínsecas.

5º passo: definição do método

Definidos os temas das aulas da Unidade Didática de Futebol Sete para a 6ª série, chegou o momento de programá-las. Nessa ocasião, o professor colaborador optou pelo método situacional utilizado nas 20 horas-aula. Segundo Greco (1998), esse método se compõe de jogadas básicas extraídas de situações-padrão de jogo – essas situações podem, às vezes, não abranger a ideia total do jogo, porém, possuem o seu elemento central. Para o autor, a vantagem do método de ensino dos esportes coletivos se baseia na proximidade das ações e situações apresentadas com as reais ocorrências de jogo, quando o aluno acaba conhecendo suas diferentes fases e planos, inter-relacionando sempre suas capacidades técnico-táticas e cognitivas na busca de soluções para as tarefas-problema que a situação-padrão demanda. Uma vez realizado o diagnóstico, a hierarquização de problemas, os objetivos de ensino, a sequência de temas e o método a ser utilizado na Unidade Didática de Futebol Sete, o professor dividiu a estrutura de sua aula em dois momentos: primeiro, o *treino*, quando desenvolveu as intenções técnico-táticas individuais por meio do método situacional, que teve a duração de 35 a 40 minutos; o segundo momento da aula foi destinado ao jogo formal entre as equipes equilibradas (por nível de aprendizagem definido no jogo diagnóstico), com duração de 30 minutos.

6º passo: didática dos treinos por níveis de aprendizagem

O momento de treino na Unidade Didática de Futebol Sete tem um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo nas aulas de Educação Física. Ao ser indagado sobre o significado da palavra treino em sua metodologia de

ensino, o professor colaborador afirmou que a Unidade Didática de Futebol Sete tem dois momentos em sua organização didático-metodológica: primeiro, o treino e, depois, os jogos do campeonato. O docente destacou, porém, que esse *treino* tem o poder de potencializar as intenções táticas de jogo mediante exercícios e jogos situacionais, desmistificando a compreensão de um *treino* centrado na técnica e na busca de um padrão de excelência de movimento. O conteúdo Futebol Sete está apoiado no *Referencial curricular* (Rio Grande do Sul, 2009a), que contempla os Temas Estruturantes (sentidos transversal e longitudinal) a partir dos saberes corporais (saber praticar e saber conhecer) e dos saberes conceituais (conhecimentos técnicos e críticos).

7º passo: *estrutura organizacional*

Foram formadas três equipes, sendo uma para cada série, respectivamente, 5ª, 6ª e 7ª, com exceção da 8ª, que teve duas equipes. Durante os 10 encontros das aulas de Educação Física, estas apresentavam dois momentos: no primeiro ocorria o *treino* e, no segundo, uma rodada do campeonato entre as equipes da turma. Nessa estrutura organizacional sempre *sobrava* uma equipe cujos alunos tinham de desempenhar responsabilidades pré-determinadas pelo professor colaborador, que eram as seguintes: a) *scout* (avaliação do desempenho individual técnico-tático ofensivo e defensivo); b) arbitragem; c) técnico das equipes; e d) registro dos resultados das partidas do campeonato no Cartaz e na Apostila do Estudante.

2.3.1 O atravessamento da abordagem cultural na Unidade Didática de Futebol Sete

103

O tratamento dos conhecimentos das práticas corporais na perspectiva sociocultural é contemplado no *Referencial curricular* (Rio Grande do Sul, 2009a) a partir do eixo dos *saberes conceituais* (conhecimento crítico e conhecimento técnico).

A Unidade Didática de Futebol Sete procurou contemplar essas duas dimensões de saberes por meio de estudos e pesquisas, complementando as horas presenciais de Educação Física na escola. Nesse sentido, o professor colaborador organizou o material didático-metodológico denominado de Apostila do Estudante, que tem a seguinte estrutura: *Introdução*: apresenta um texto com revisão conceitual de que o futebol é um esporte coletivo, de invasão e de interação; *Como será desenvolvida a Unidade Didática de Futebol Sete (responsabilidades/funções e papéis a serem desempenhados pelos alunos nessa unidade)*: fazer *scout*, arbitragem, cronometrista, apontador, técnicos, etc.; espaço para registrar fatos/acontecimentos que se destacaram individual ou coletivamente a cada aula; pesquisas. Neste item, os alunos efetuaram duas pesquisas. Na primeira, eles deveriam assistir a um jogo de futebol, registrar e interpretar as seguintes questões:

- a) Como a mídia (TV, jornal, rádio) trabalha os campeonatos de futebol? O que mais chama a sua atenção entre tudo aquilo que você assiste, lê ou escuta sobre o futebol?

- b) Descreva os comportamentos e atitudes dos torcedores durante a partida observada.
- c) Descreva os comportamentos e atitudes dos técnicos.
- d) Avalie as análises feitas na TV pelos narradores e comentaristas. Quais as linguagens usadas nas transmissões do jogo (sobre o que os profissionais da TV mais falam)?

Na segunda pesquisa, os alunos deveriam observar e registrar se no seu bairro aconteciam jogos de futebol, destacando condições de espaço físico, material, sujeitos envolvidos, regras, arbitragem, vestimentas e equipamentos, objetivos, etc.

O papel do professor colaborador na sistematização desses dois estudos de campo foi de tencionar, contextualizar e problematizar, na perspectiva de potencializar uma consciência crítica a respeito do fenômeno esporte enquanto manifestação sociocultural que deve ser desnaturalizada pela Educação Física Escolar. Reconhecida como disciplina ou componente curricular, ela tem a tarefa e o dever de tematizar pedagogicamente a diversidade e a pluralidade da cultura corporal de movimento.

2.3.2 Torneio de encerramento

Como culminância da Unidade Didática de Futebol Sete, o professor colaborador organizou o Torneio Interséries num clube aquático no município de Ijuí, no Estado do Rio Grande do Sul. O evento contou com solenidade de abertura, juramento do atleta, desfile das equipes com suas respectivas bandeiras, premiação a todos os alunos participantes e arbitragem pedagógica. O torneio teve dois grupos: as equipes da 5ª e 6ª séries e o grupo da 7ª e 8ª séries. Na organização das chaves dos grupos, o professor tomou como critério o aproveitamento técnico alcançado pelas equipes durante o andamento do campeonato, que ocorreu na unidade didática.

Considerações finais

Estas considerações iniciam a partir da máxima que norteou a compreensão do objeto de investigação deste estudo, ou seja, que as mudanças promovidas pela prática pedagógica do professor se encontram não só na dimensão do conteúdo e na organização/planejamento das aulas, mas fundamentalmente numa nova conduta pedagógica baseada na abordagem do esporte enquanto conteúdo didático. Por isso, ensinar o conteúdo esporte na Unidade Didática de Futebol Sete foi muito além de simplesmente ensinar a praticá-lo, pois buscou a ideia de apreender um universo sobre o Futebol Sete.

A prática pedagógica do professor colaborador, portanto, não se esgotou ou se reduziu aos conhecimentos instrumentais do Futebol Sete, mas avançou no sentido da compreensão de uma intencionalidade educacional/pedagógica, pautada e comprometida com a formação humana, o que implica escolha de valores e concepções éticas, morais, estéticas, de mundo, do que significa aprender, conhecer e ensinar.

Da mesma forma, os conteúdos tratados/mobilizados na prática pedagógica do professor colaborador não se reduziram à condição de temas abstratos, criados pelo docente apenas para ministrar sua unidade didática, mas foram concebidos de modo a trazer em seu bojo os elementos da cultura, mais especificamente os ligados à cultura corporal de movimento. Essa diversidade cultural, característica da sociedade contemporânea, necessita passar por um *filtro* de tematização e de contextualização.

Um aspecto considerado desafiador no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física foi a sua contextualização sócio-histórico-cultural, ou seja, que o conteúdo fosse mediado por uma compreensão do esporte vivenciado enquanto fenômeno.

O nosso desafio neste texto foi compartilhar uma unidade didática que teve como conteúdo o Futebol Sete, cuja experiência resultou da pesquisa de tese em que procuramos elucidar a possibilidade de o conteúdo esporte na escola ser mediado por uma prática pedagógica.

Referências bibliográficas

ASSIS, S. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: Ufes, 1997.

BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2003.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 2006. p. 69-110.

GRECO, P. J. *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). *Educação Física Escolar*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 9-38.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencial curricular: lições do Rio Grande [...] – Artes e Educação Física*. Porto Alegre: SE/DP, 2009a. v. 2. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: [...] Arte e Educação Física – caderno do professor*. Porto Alegre: SE/DP, Gestão e Inovação em Projetos Educativos, 2009b. (Coleção Cardernos do Professor, v. 2). Disponível em: <http://www.gipeonline.com.br/portfolio_caderno_prof.htm>.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 2 set. 1996.

Paulo Carlan, doutor em Educação Física, é professor do curso de Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Sul (Unijuí) – Departamento de Humanidades e Educação.
carlan@unijuí.edu.br.

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Entre rios e florestas: experiências de campo de um professor de Educação Física em ambiente amazônico

Gláucio Campos Gomes de Matos

Resumo

107

Em pleno século 21, apesar do processo de integração, o modo de vida de ribeirinhos amazônidas mantém práticas socioculturais expressas no extrativismo animal (caça e pesca) e vegetal (extração da madeira, cipó, palha), no cultivo do solo e na criação de animais. Tais práticas, associadas aos seus instrumentos – arco e flecha, arpão, espingarda, caniço, canoa e remo, terçado e machado, entre outros –, possibilitam a homens e mulheres uma vida melhor, porém, não significando vida boa. A experiência de mais de 20 anos é relatada a partir da Etnografia e Sociologia Figuracional. As práticas enquadram-se na concepção de cultura corporal e a Educação Física aliena-se à questão, pois, na lógica de disseminar o esporte e outras práticas, deixa de revelar o significado da relação homem e meio no universo amazônico.

Palavras-chave: Educação Física; ribeirinho; Região Amazônica; práticas socioculturais; caçada; pescaria; cultivo do solo.

Abstract

Among rivers and forests: a physical education professor's field experience in the Amazonian Region

Even in the 21st century and despite society's expansion into rural areas, the lifestyle of the Amazon's rural riverside inhabitants continues to depend on socio-cultural practices of animal extraction (hunting and fishing), vegetable extraction (logging, liana, straw), cultivation of soil and animal husbandry. Such practices and their instruments (archery, spears, firearms, fishing rods, canoes and rowing, machetes and axes, among others), afford these men and women a better life, though not necessarily a good one. The experience of over twenty-one years is reported from figurational sociology and ethnography. Even though these practices are a part of the physical culture, Physical Education rejects them. Physical Education disseminates sports for hegemony and does not reveal the significance of the relationship between man and his means in the Amazonian universe.

Keywords: Physical Education; riverside populations; Brazilian Amazon Region; socio-cultural practices; hunt; fishery; agricultural cultivation.

Introdução

108

Em um universo de rios e florestas, o corpo/indivíduo – homem e mulher – vive em permanente diálogo com os estímulos ambientais (sol, chuva, enchente e vazante do rio, ferrovias, picadas ou mordidas de insetos e outros animais, aroma de flores e frutos), permitindo-lhe manter-se vivo e residindo em comunidades ribeirinhas amazônicas. Esse diálogo se alicerça no que denominei práticas corporais (Matos, 1996) e, posteriormente, práticas socioculturais (Matos, 2008).

No curso de Educação Física, aprendemos, em parte, que sua sistematização se deu a partir da observação de atividades físicas realizadas por humanos ao longo da história, propiciando os Sistemas e Métodos de Educação Física (Marinho, 1953; Brasil. MEC, 1967). Lemos que as atividades físicas dos indígenas, nos períodos Brasil-Colônia e Brasil-Império, eram arco e flecha, caçar, remar, andar, correr ou nadar, objetivando a manutenção da vida (Marinho, 1953; Nery, 1983; Tubino, 1996).

A forma como tais informações foram ou são transmitidas dá a entender sua cristalização no tempo e no espaço. Conhecemos, em parte pela Educação Física, a canoagem, o arco e flecha, a natação, a corrida com provas de pistas e de rua, os lançamentos e arremessos em provas de campo. O viés esportivo ancorou-se à diversidade das práticas socioculturais, fortalecido na disseminação do basquetebol, handebol, voleibol, futebol, em formato universal do discurso corporal, sem dar atenção às particularidades.

René Maheu (1982, p. 18) pondera essa questão: “[...] não é pôr em causa o valor permanente dos desportos de origem helênica ou anglo-saxônica, [mas]

observar que não são os únicos no mundo cujas capacidades corporais e morais merecem ser valorizadas para fins educativos e estéticos”.

A reflexão de Maheu nos atrela ao conceito de cultura corporal desenvolvido, mais tarde, no livro *Metodologia do ensino da educação física* (Coletivo..., 1992, p. 38), no entendimento “[...] do acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal”, destacando jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros. Posteriormente, foi incorporado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* (Brasil. MEC, 1997).

O exposto incita a olhar para o Brasil em que a maioria fala o português, outros o japonês, o italiano e muitos, o espanhol; mas também há os que dominam Tupi, Nheengatú, Tukano, Yanomami, Karibi, entre outras línguas e dialetos indígenas. No Amazonas, existem mais de 60 etnias, portanto, é presunção considerar nesse universo de muita gente uma única forma de manifestação corporal.

O ser humano desenvolveu cultura e civilizou-se,¹ produzindo símbolos e significados, lidos e entendidos por ele, e não por outras espécies. Basta um animal, a exemplo do peixe-boi (*Trichechus inunguis*), alimentar-se de gramínea em ambiente aquático para deixar vestígios que podem ser vistos por qualquer espécie de ser, mas foi o humano a estudar esses vestígios e tirar vantagens deles. Capturou o mamífero, cozeu, fritou ou assou sua carne que, após degustada, incorporou-se à culinária amazônica. O excedente foi armazenado mediante as técnicas de salmoura, secagem no sol ou mixira (carne frita conservada na gordura do animal derretida).

Para capturar esse mamífero aquático, o pescador em sua canoa – numa posição de expectativa e no máximo de silêncio, com arpão ao alcance, na noite de luar, quando é possível ver o mamífero colocar suas narinas para fora d’água e a maresia provocada pelo movimento de mascar – desfecha o arpão num gesto explosivo, cravando-o em sua costa. O arrebate do animal contra o artefato e as habilidades do pescador aos poucos o enfraquecem, o ar lhe falta e ele falece no ambiente aquático em que nasceu, viveu e, talvez, se reproduziu.

Essa prática é de exclusividade humana, retrata a cultura amazônica e representa uma relação direta com a água, o instrumento, o mamífero aquático de água doce e o alimento dele derivado – representa um corpo combinando-se a manifestações do ambiente, daí resultando peculiaridades culturais. O indivíduo desenvolve o apego à terra e a identidade ao lugar de origem, pois em sua memória está arraigado o cheiro da água, das flores, o sentir da brisa nas madrugadas iluminadas pelo luar amazônico.

No ambiente da Educação Física, essa cultura corporal nos proporciona contribuir com as discussões ambientais no sentido de refletir sobre a população de peixe-boi que foi abalada, dadas as redes de interdependências ampliadas, que estimularam o extrativismo predatório; sobre o papel desse mamífero no bioma amazônico e as consequências de sua extinção; e sobre as novas propostas de preservação, em virtude das redes de interdependências que convergiram em sentido oposto à primeira.

¹ Segundo Norbert Elias (1994), o autocontrole/controlado das emoções; monopólio da força pelo Estado.

A combinação, nos seres humanos, do andar e do pegar, assim como do correr, do pular e do abaixar, desencadeia uma série de movimentos com finalidades e objetivos variados, mas, dado o momento de sua execução, torna-se difícil a descrição, devido à complexidade da ação. Associando esses movimentos a um ou mais instrumentos, possibilitam-se resultados diversificados. Portanto, não basta encontrarmos o denominador comum entre os seres humanos, classificando seus movimentos em locomotores, manipulativos e estabilizadores (Gallahue, Ozmun, 2001), sem que levemos em consideração a configuração na qual o indivíduo está inserido.

A biologia, nesse caso a zoologia e na sequência a ornitologia, assim como a botânica, identificou o nome científico de plantas e animais em virtude de suas características naturais e universais, livrando-se do nome popular.

A Educação Física tem seguido essa lógica ao se apropriar do esporte e tentar homogeneizar no Brasil o movimento humano ao combinar o pegar, arremessar ou chutar uma bola, o lançar um dardo, etc. O que se vê é a orientação para a esportivização alicerçada na concepção helênica e anglo-saxã. A ênfase no esporte, tomando-o como hegemônico, pode estar “aniquilando” a cultura corporal brasileira, ainda por revelar.

É também a ênfase no esporte a contribuir com a maior “visibilidade” indígena. Porém, o que se observa é a lógica ritualística apresentada nos jogos tradicionais indígenas seguir aquela dos jogos olímpicos. Isso instiga à reflexão em entender que regras de jogo seguidas no fato mimético são diferentes daquelas regras morais vividas nos espaços não miméticos. Portanto, o significado simbólico representado nas práticas esportivas não é o mesmo das práticas socioculturais vividas no dia a dia. Queira “Deus” que, estimulados por megaeventos esportivos, a vida, aquela retirada com devido respeito para servir à alimentação coletiva, não seja a partir de então apenas um alvo móvel para treinar as habilidades do *caçador atleta*.

Diante do exposto, o presente escrito tem a proposta de apresentar à Educação Física o modo de vida dos amazônidas, destacando suas práticas socioculturais em relação ao ambiente aquático e terrestre, que diante do processo de integração, em pleno século 21, resistem e existem questionando sua cristalização grafada historicamente.

Nesse sentido, objetiva-se fornecer conhecimentos, em especial à Educação Física, da cultura corporal do amazônida alicerçada no modo de vida de sua população, que, dado o processo de integração, não os isentou do jogo de bola, ajustado a partir do futebol, enfatizado nos megaeventos esportivos.

O escrito tem como objeto o resultado da experiência de mais de 20 anos por comunidades ribeirinhas amazônicas, práticas socioculturais expressadas no extrativismo animal (caça e pesca) e vegetal (madeira, cipó, palha), no cultivo do solo e na criação de animais. As práticas associadas aos seus instrumentos – arco e flecha, arpão, espingarda, caniço, canoa e remo, terçado, machado, entre outros – possibilitam a homens e mulheres de comunidades rurais do Amazonas uma vida melhor, porém, não significando vida boa.

O modo de vida em suas práticas socioculturais foi captado por meio da etnografia, que é um método da Antropologia, e, segundo Geertz (1989, p. 20), é uma descrição densa. A observação participante, as entrevistas e as conversas com informantes permitiram registrar na caderneta de campo informações pertinentes a tais práticas.

O conceito de configuração em Norbert Elias (1980) contribui para a compreensão do objeto revelado, mostrando que o processo de integração em curso e as redes de interdependência funcionais ampliadas têm influenciado as práticas socioculturais.

Elias (1980, p. 18) enfatiza que “as pessoas, através de suas disposições e inclinações básicas, são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras” e destaca que “estas pessoas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou Estados”. No seio das configurações, o poder se inclina para um lado ou para o outro, mas não é vitalício, e a forma polimorfa de se apresentar por vezes não é entendida.

O viés configuracional nos permite compreender como ou por que as práticas de orientação alicerçada na concepção helênica ou anglo-saxã avançam pelo universo amazônico, bem como entender a autonomia relativa de indivíduos, organizações e áreas de conhecimentos que se julgam deter o poder vitalício.

Dessa forma, com base na análise configuracional, neste escrito, serão expostas outras formas de manifestações corporais, circunscritas ao universo de florestas e rios que possibilitam ao amazônida viver – pois sobreviver dá a entender que o indivíduo está no limiar do esforço para manutenção da vida, e isso não é verdade. Os amazônidas incorporam técnicas que lhes permitem extrair das florestas e dos rios os meios para manterem a vida e aproveitá-la melhor. O desafio é tornar esse conhecimento conteúdo da Educação Física para que venha tensionar com a lógica hegemônica dos megaeventos esportivos e se torne coadjuvante na disseminação da cultura corporal amazônica e brasileira.

O passado/presente no universo “exótico”

Compreendo, a partir da teoria de Norbert Elias (1994), que não há um ponto zero, tudo está em processo, o que induz a refletir sobre os adjetivos rural e urbano que, usados em sentido de estado, ofuscam a percepção de transição, perdendo de vista o processo.

A acessibilidade permitiu a ocupação de áreas distantes, avançou sobre florestas e rios, estruturando sítios, fazendas e chácaras. O aumento populacional intensificou a ocupação do solo, e transformações ocorreram – a urbe se fez notar, descaracterizando o rural. Nesse processo, a mobilidade espacial de pessoas foi inevitável, porém, em muitos indivíduos, a *memória* do modo de vida no rural se manteve. As práticas, costumes e *habitus* são detritos de um rural que ainda permanece na estrutura emocional dos amazônidas. Nesse sentido, os espaços geopolíticos rural e urbano, par de opostos, constituem um processo de transição.

Os residentes do espaço rural, que designo de amazônidas ribeirinhos, têm os ambientes aquático – água branca e água preta² – e terrestre para desenvolverem as práticas socioculturais.

Esses ambientes, conforme conhecimento local, diferenciam-se naturalmente em terra firme e terra de várzea. A primeira não fica submersa e é constituída por mata primária e/ou capoeira – vegetação secundária; e a segunda pode ser de terras altas, que não ficam submersas em todas as enchentes, e de terras baixas, tragadas todos os anos pela enchente do rio. Porém, não há morte de pessoas, pois os ajustes culturais acompanham a subida do rio. Na oscilação do nível da água – enchente e vazante –, destacam-se as áreas de igapós (floresta inundada), a formação de ilhas e cabeceiras. Tanto em áreas de terra firme quanto em várzea se cultiva a terra, criam-se animais domésticos e se desenvolve o extrativismo animal e vegetal.

Portanto, as práticas socioculturais são postas em consonância com as épocas do ano e as zonas ambientais, cujas manifestações cíclicas se expressam na floração e frutificação de determinadas espécies vegetais, atraindo animais silvestres que se tornam caça, e no ciclo das águas (enchente e vazante) do rio, que, ao coincidir com as chuvas e a estiagem, apresenta momentos de fartura e escassez de alimento.

Do exposto, há de entender que o corpo afina-se com o ambiente. Ele não é preparado pela instituição de ensino – escola –, mas sim pela família e pela vivência na comunidade. O meio se expressa e produz, para homens e mulheres, significados simbólicos, e sobre eles o aprendizado ocorre. A prática de criar animais silvestres (paca, mutum, veado, anta, entre outros) permite ao indivíduo compreender o comportamento deles – se noturno ou diurno; seu hábito alimentar e as marcas dos dentes deixadas no alimento; no terreiro, próximo à casa, verifica a forma do andar e o registro de suas patas deixado no chão umedecido. Esse costume cria laços afetivos com o animal cativo a ponto de não permitir que a família o abata e o consuma.

No momento de tratar um animal silvestre – esfolar, retirar as vísceras, esquartejar –, o indivíduo vivencia uma “lição” de anatomia, aprende a localizar no corpo do animal órgãos vulneráveis a um projétil ou uma arma branca. Portanto, se o indivíduo sai à caça, vai provido de conhecimento e não faz do animal alvo móvel.

Nesse universo, muitos aprendem desde cedo a lidar com o esforço e a arte de esperar. Entendem, ante a natureza não humana, as limitações do corpo quando empunham um machado, um terçado ou outro instrumento. As qualidades físicas – força, resistência, agilidade, velocidade, entre outras –, integradas às percepções, proporcionam o refinamento das habilidades no manuseio dos artefatos, que, somado às experiências passadas de pai para filho, aperfeiçoa as táticas de caça e pesca. *Conhecimento e prática* permitem ao indivíduo o sucesso nesse ecossistema.

A habilidade de se movimentar na mata e no rio e o manuseio de artefatos dão ao indivíduo condição de aproximar-se – por terra ou por água – silenciosamente de sua presa e abatê-la. Essa ação integrada – corpo/mente – possibilita maior eficiência e não menos compreensão da finalidade da morte do animal.

² A primeira classificação dos rios amazônicos baseou-se na cor de suas águas: branca (Solimões, Amazonas, Madeira, Purus, Juruá, Jutai) e preta (Negro, Urubu).

A paciência, a arte de esperar, vincula-se ao entendimento do processo natural, mais lento em seu curso. O indivíduo não consegue apressar a natureza e espera por horas a chegada da caça na comedia, do peixe-boi ou do pirarucu que emerge das profundezas do rio para renovar o ar. Em posição de cócoras ou sentado no banco de uma canoa, em galho de árvore ou num barranco à margem do rio, as horas passam e com elas a fome não é percebida. Finda o dia, por vezes sem sucesso. Essas qualidades se destacam no modo de vida do amazônida e contribuem para a formação do *habitus*, a propensão de ajudar, de cooperar.

Desde cedo, ou quando os benefícios proporcionados pelo governo não condicionavam a presença no banco da escola, o indivíduo, ainda criança, acompanhava seus pais ao puxirum – conhecido em outros lugares por ajuri ou mutirão. É o trabalho desenvolvido à base da ajuda mútua. Se o amazônida galgou seu espaço, fê-lo por força da cooperação. Essas qualidades estão arraigadas na memória corporal e expressam a identidade e pertencimento ao lugar de origem, coisa que outras práticas corporais já mencionadas não fazem – qualidades essas que, no frenesi dos grandes centros urbanizados, poderiam ser mal interpretadas ao ter como parâmetro de análise a lógica do ser produtivo e individualizado. Por outro lado, é o ressignificar de conceitos que pode contribuir para entender a importância pedagógica de elementos inerentes à cultura corporal do amazônida.

O “exótico” e suas práticas socioculturais

Caçada

A mata primária é um lugar de “surpresas” – ruídos de animais e insetos, vento, frutos, flores e animais que exalam odores fustigando a percepção. Vidas em formas miméticas nos observam sem que tenhamos conhecimento. É um lugar de incertezas, mas de lógica. Não sabemos o que pode acontecer ao percorrê-la, no entanto, aquele que a penetra – caçador/coletor – dispõe de conhecimentos que possibilitam, na maioria das vezes, se livrar de momentos “perigosos” aos moldes do corpo humano despreparado.

É inerente ao caçador, ao adentrar a mata, predispor-se de qualidades perceptivas a estímulos que despertem sua atenção. A discriminação de ruídos, odores, texturas e formas leva-o a interpretar e significar simbolicamente, desencadeando uma ação de aproximação para o ataque ou de contenção, para a defesa.

Passar por obstáculos – cipós, árvores e troncos caídos ao chão –, subir e descer terrenos acidentados fazem parte da caçada. A memória espacial e a resistência permitem ao caçador percorrer grandes distâncias e retornar à sua casa. Mas o sucesso da caçada vai depender da “generosidade” da natureza em se mostrar e das habilidades do caçador. Um disparo certo garante-lhe a refeição por um ou mais dias.

O caçador prefere entrar na mata nas primeiras horas do dia, pois sabe que os animais noturnos, por exemplo, veado e anta (*Tapirus terrestris*), ainda estão se agasalhando e os animais diurnos, por exemplo, jacu, mutum (*Mitu mitu*), cujubim,

porcos caititu e queixada (*Tayassu pecari*), cutia, entre outros, estão despertando, e, sob efeito do descanso, tornam-se mais susceptíveis ao abate. Conhecer o comportamento do animal pode ser decisivo na caçada.

Outros tipos de caçada se destacam, entre elas, caçar de canoa é uma prática de excelência. Realizada à noite, em cabeceira de rios e área de igapó, o caçador detém as habilidades de se deslocar por entre cipós e árvores. Com o remo em uma mão e a lanterna na outra, as manobras são feitas com o máximo de atenção. Tendo a arma em posição de alcance, a percepção do caçador predisposta a ruídos e odores o faz largar o remo. A espingarda é levada ao encontro do ombro. Sem *maldade*, o digno caçador, após o enquadramento do animal à luz da lanterna, a dois ou três metros, dispara. A caça agoniza perfurada pelo projétil, e, com todo o respeito, ela servirá à mesa da família.

No dia seguinte, as emoções da caçada são revividas. As crianças, com atenção à história teatralizada pelo caçador – pai, irmão ou parente –, aprendem que o chifre pontiagudo do veado e suas unhas fendidas são armas mortais; assim, evitam-se os dentes do queixada, da paca ou da capivara. Aprendem, também, como e por onde abordar a caça e o significado de ser um bom caçador. Aos poucos, hão de entender que a relação entre humanos, mata e animais deve ser de interdependência.

Pescaria

O aumento populacional e o desflorestamento proporcionaram ao amazônida, em muitas comunidades, limitações, e o rio é o principal meio de obter alimento. Diferentemente da caçada, pois a mata não é um lugar de brincar, a pescaria possibilita ao indivíduo, ainda criança, a sua prática no porto de sua casa, na companhia de irmãos ou do pai, ampliando suas experiências de pescador.

O pescador, na relação com a água, os peixes e os mamíferos que nela habitam, manifesta suas técnicas de pesca. Graças às redes de interdependências ampliadas, maior foi a pressão sobre determinadas espécies, principalmente, com a utilização de malhadeiras, redes e arrastões em ambientes de rios, lagos, cabeceiras e igarapés.

A versatilidade desses artefatos em comprimento, espessura da linha e tamanho das malhas atende a todas as espécies em suas qualidades naturais no que se refere à força, às formas, aos tamanhos e à capacidade de resistir quando capturado. Na vazante, ao ser colocado nos ambientes citados, o que emalhar perece. Esses artefatos enfraqueceram a porongação, o arco e flecha, o arpão, a pescaria de vara e linha, assim como o saber fazer e a relação com o ambiente. Mas, no momento em que a sobrepesca ocorre, técnicas de arco e flecha e do arpão merecem atenção ao se discutir extração autossustentável. Elas, entre as peculiaridades das práticas socioculturais amazônicas, fortalecem valores, o apego afetivo e o sentido de pertencimento ao lugar de origem.

A malhadeira, a rede de pesca ou o arrastão não exigem do pescador habilidades quanto pode se ver na pescaria de arco e flecha e de arpão, que são técnicas de excelência a envolver o pescador corporalmente. Na de arco e flecha, ele desenvolve ajustes ante a lei da refração, que teoricamente não entende, mas na prática do dia a dia é aplicada ao ver o peixe se debater na ponta da flecha.

O pescador adequa-se ao vento, que empurra suavemente a canoa, à folha ou capim, que esconde parte do peixe, ao sol, que ofusca a visão ao refletir na água, ao peixe que, por um impulso, some do campo de visão e de ação do pescador.

Na pesca de arpão, o indivíduo predispõe de habilidades para que, naquele dia, esperando por três ou mais horas, utilize uma única tentativa. A natureza do animal, o ambiente e o estado emocional do pescador estão em jogo naquele momento em que o arpão sai de sua mão, diferentemente da rede ou malhadeira, que basta o animal se enredar em uma das centenas de suas malhas para que seja capturado. A oportunidade de fuga na pescaria de arpão é de um para um e na malhadeira vai depender da quantidade de suas malhas, o que, para a natureza, representa grande desvantagem. Obviamente, não desconsidero a determinação do pescador e sua exímia habilidade no manuseio do artefato – se não é sucedido em um dia, ele continua no outro, com a intenção de aniquilar o animal.

As histórias do dia de pesca são narradas e a aprendizagem ocorre. Na teatralização, percebe-se o descuido do pescador e que o animal perseguido saiu em vantagem. Algumas ficam na memória e outras passam a ser estórias de pescador. Porém, o significado simbólico do que é ser um grande pescador repercute na estrutura social da qual faz parte, e, assim como na mata, ele deve viver uma relação de interdependência com o rio e as espécies que nele existem, compreendendo o porquê da morte do outro ser.

Cultivo do solo

No período de estiagem – julho a novembro –, destaca-se o preparo do solo, principalmente para o cultivo da mandioca para fazer farinha, presente na alimentação diária do amazônida: beijus, crueira para mingau.

As cigarras chichiam “indicando” que o verão vai continuar: o rio continua a secar e há abundância de peixe, os quelônios sobem à praia para desovar e a escassez de água na mata possibilita ao caçador abater animais ao virem ao bebedouro.

O vento traz ao corpo o calor dissipado por tudo que o sol toca. É o período em que a fumaça anuncia que a mata ou a capoeira derrubada está em chamas, mas o fogo é utilizado para limpeza e fertilização da terra.

Para cultivar a terra, o amazônida se organiza em forma de puxirum. A troca de dia ou o auxílio mútuo é cultural, fortalecendo as relações de interdependência. A cooperação tem permitido a homens e mulheres avançarem sobre a natureza, pois, mediante a apropriação da resistência e força física de muitos, das técnicas e estratégias associadas aos instrumentos, expandiram suas moradas e, para viver melhor, tornaram agricultáveis grandes espaços de terras.

A configuração do puxirum (Matos, 1996, 2008) se revela: anfitriões, cozinheiras, cavadores, plantadoras, cortadores de maniva (caule da mandioca), distribuidores de maniva e de água (aguadeira), carregador de água. Na interdependência funcional, os indivíduos compartilham para o sucesso dos anfitriões.

Homens – adultos jovens – abrem as manicujas (covas), pois o esforço de moderada a alta intensidade (Matos, 1996) já não é indicado para outros de mais idade. As mulheres plantam a maniva que foi distribuída por crianças ou adolescentes.

A aguadeira distribui a água para auxiliar a termorregulação corporal (McArdle *et al.*, 2003). Esse é um ajuste estratégico para continuar na atividade em temperaturas entre 38°C/40°C e umidade do ar elevada.

Na dinâmica do puxirum, as mulheres, em suas qualidades femininas e em trocadilho com os homens, tornam-no mais divertido, amenizando o sentido da obrigatoriedade; no plantio da roça, o estado de humor dos participantes – risos, piadas, gargalhadas – ameniza ou suaviza a percepção corporal do esforço físico nesse período de estiagem.

Vivido desde criança, o puxirum – a força da cooperação que se apresenta na construção da casa, na derrubada da mata ou no preparo da roça –, passa a ser componente do *habitus* do amazônida.

Considerações finais

No universo amazônico, a vida se mantém, bem ou mal, graças às práticas socioculturais desenvolvidas ante os estímulos ambientais e as relações de interdependência. Apesar do processo de integração em curso, essas práticas resistem, provocam e renovam emoções. Caracterizadas de utilitárias, merecem atenção pelos valores morais, éticos e educacionais constituídos historicamente, fortalecendo o apego afetivo, a identidade ao lugar de origem e o *habitus* do amazônida. Elas, guardadas as proporções, podem contribuir para as discussões sobre práticas autossustentáveis e gerar reflexões socioambientais.

Na dinâmica configuracional, as práticas socioculturais detêm qualidades ímpares que a hegemonia da prática esportiva disseminada no País não permite ver. Somam-se àqueles valores a paciência, a compreensão do esforço ante os estímulos ambientais, a cooperação, a compreensão da relação de interdependência com o ambiente, que podem ser tencionados como conteúdos da Educação Física ante o frenesi dos centros urbanizados, marcados pela individualização, o ímpeto competitivo e a exigência do ser independente e produtivo. Seria também, por parte dessa área de conhecimento, ao dar atenção à cultura corporal amazônica, instigar o sentido de *honra* ao se viver numa relação com grandes rios de água doce – Negro, Solimões e seus afluentes – e à “sombra” da grande floresta tropical, que, guardadas as proporções, assumem papel fundamental no equilíbrio ambiental do planeta.

As práticas socioculturais fortalecem a identidade amazônica e revelam a pluralidade da cultura corporal brasileira. Permitem à Educação Física, com essas manifestações da cultura de movimento do cotidiano dos ribeirinhos, tensionar a hegemonia de práticas esportivas movidas pela lógica imperativa dos megaeventos esportivos e coadjuvar com a disseminação e reflexão da dimensão do movimento humano, observando suas peculiaridades e as relações de interdependência que se apresentam nas configurações.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Divisão de Educação Física. *Curso de Educação Física por correspondência: história da Educação Física*. 1967.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/d56241_304a763627a082ce5dcc8e58fa3bb94b.pdf>.
- ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. *Compreendendo o desenvolvimento motor*. São Paulo: Phorte, 2001.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- McARDLE, W. D. et al. *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- MAHEU, R. Desporto e educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 5, p. 18-38, abr. 1982.
- MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cia. Brasil, 1979.
- MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e métodos de Educação Física*. São Paulo: Cia. Brasil, 1953.
- MATOS, G. C. G. de. *Atividades corporais: uma estratégia de adaptação biocultural numa comunidade rural do Amazonas*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1996.
- MATOS, G. C. G. de. *Práticas socioculturais, figuração, poder e diferenciação em Bico, Cuiamucu e Canela-Fina, comunidades amazônicas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2008.
- NERY, G. Pinto. *Traços históricos da Educação Física no Amazonas*. Manaus: Funcomiz, 1983.
- TUBINO, M. G. *O esporte no Brasil: do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa, 1996.

Gláucio Campos Gomes de Matos, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).
glauciocampos@bol.com.br

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar

Andrize Ramires Costa

Elenor Kunz

119

Resumo

Sem retomar com maior profundidade as críticas já realizadas no passado sobre os problemas do ensino dos esportes na escola, acentuam-se, nesta análise/proposta, as possibilidades educacionais abrangentes que podem ser fomentadas pela Educação Física Escolar quando, entre outros aspectos, atender a uma prática de rendimento necessário e não obrigatório, por meio de uma metodologia conduzida pelo processo de conhecer, experimentar e transformar o esporte a ser praticado nesse âmbito.

Palavras-chave: esporte; rendimento; Educação Física; escola.

Abstract

Sport at school: knowing, experiencing and transforming

Without resuming in greater depth the criticisms already made in the past about the problems of teaching sports at school, in this analysis/proposal, we emphasized comprehensive educational opportunities that can be fostered by the Physical Education at school when, among other things, it meets a practice of performance needed and not mandatory, through a methodology driven by the

process of knowing, experiencing and transforming the sport to be practiced in this area.

Keywords: sport; yield; Physical Education; school.

Introdução

Passados mais de 20 anos após o lançamento de novas propostas interventoras para a Educação Física Escolar, como a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória e Aulas Abertas às experiências dos alunos, entre outras do chamado pensamento renovador, poucas mudanças concretas na sala de aula do professor realmente aconteceram. O esporte continua sendo “conteúdo determinante das aulas de Educação Física” (Kunz, 1989).

Com a aproximação dos megaeventos esportivos no Brasil – a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016 –, a questão do ensino dos esportes no âmbito escolar entrará novamente em calorosos debates.

Certamente de um lado ficarão os que defendem, com a chegada desses eventos, que a área terá uma excelente oportunidade de se valorizar, mostrando a importância do esporte para os já conhecidos e badalados fatores de fomento à saúde, à educação, à cidadania e às vitórias. De outro lado, os que preferem mostrar que o maior valor dos esportes na escola está nas possibilidades educativas quando esse conteúdo for apresentado e ensinado de forma lúdica e prazerosa a todos.

A segunda proposta, da ludicidade e valores educacionais mais amplos – incluindo os sentimentos de humanidade, como a cooperação, a solidariedade, a reverência, a amizade, entre outros, por meio do esporte –, terá as suas dificuldades aumentadas no contexto futuro, já que os megaeventos irão provocar e promover a relevância do espírito competitivo, das vitórias e dos ídolos e terão ao seu lado o poder educacional e condicionatório de jovens e crianças, especialmente de excelência no contexto brasileiro, que é a mídia esportiva.

Portanto, é uma boa hora para que a revista *Em Aberto* aborde novamente essa temática tão importante e tão atual como o esporte em tempos de megaeventos no País.

De nossa parte, tratamos de um tema já iniciado na década de 90 com o livro *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 2010), na tentativa de mostrar mais uma vez que o esporte, assim como é conhecido atualmente pela sua alta *performance* e competitividade e mostrado na mídia, apresenta valores muito reduzidos para um tratamento pedagógico na escola, contribuindo mais para aumentar o contingente de crianças e jovens frustrados com essa atividade do que vitoriosos e bem-sucedidos. A isso se pode atribuir um fator de “irresponsabilidade pedagógica” do profissional de Educação Física.

Características constitutivas do esporte: valores e padrões estéticos

O esporte é atualmente no mundo, sem sombra de dúvida, o fenômeno social que obteve a maior expansão e valorização, não apenas comercial, mas, especialmente, cultural dos últimos tempos. Percebe-se esse fato observando sua divulgação tanto na mídia como em obras literárias de caráter científico e cultural. Além de ele ter despertado um grande interesse de setores da economia e do mercado, e também da própria indústria da informação, o esporte tem sido tratado de forma muito séria e profunda nas análises de pesquisadores de diferentes áreas, em que não se incluem apenas profissionais da Educação Física e dos esportes, mas também sociólogos, antropólogos, filósofos, médicos, economistas, etc. Muitos desses estudiosos fizeram abordagens críticas bastante sérias devido ao próprio processo acelerado do desenvolvimento do esporte nos últimos anos, especialmente no período de sua maior valorização comercial; com isso, a ocorrência de exageros e abusos na exploração de resultados esportivos em que o esporte, ou melhor, o alcance de resultados muitas vezes é colocado acima do esportista, o que gerou inúmeras denúncias com relação ao esporte e seus praticantes por excelência, os atletas. Podemos dizer, em síntese, que a cultura do humano no esporte se transferiu para a cultura do rendimento.

Surgiram assim, de certa forma, dois polos de observação: um pelo lado crítico, no qual só se viam aspectos negativos, que justificam sua própria não participação como praticante ou estudioso, e outro pela exacerbação do rendimento esportivo como valor máximo das possibilidades humanas, desconsiderando os meios para seu alcance. No entanto, um estudo mais profundo e abrangente do fenômeno sociocultural e historicamente construído do esporte que abranja todas as instâncias sociais e os complexos relacionamentos com a vida social e cultural em todos os aspectos e no contexto mundial ainda está por ser escrito.

Sendo esse um fenômeno sociocultural complexo, para entendermos um pouco o processo de expansão e formação de valores e as características estéticas, optamos por uma análise em três níveis, conforme as próprias estruturas representativas do desenvolvimento do esporte em nosso meio. Assim, temos, com base em Trebels (1975):

- 1) A *prática* é certamente a característica representativa maior para crianças e jovens e envolve não apenas locais para uma realização efetiva, mas também materiais específicos para diferentes modalidades e a própria instrumentalização corporal, que vai desde o vestuário ao condicionamento físico específicos. Neste caso, consideram-se não apenas os esportes profissionais, ou seja, os que envolvem os praticantes em competições esportivas de alto rendimento, mas todos aqueles que se envolvem, de uma ou outra forma em contextos definidos para tal, com a prática do esporte.

- 2) A *imagem pela mídia* claramente exerce outro papel importante na estrutura representativa do esporte, ou seja, os meios de comunicação, especialmente a televisão, são decisivos na formação de significados e parâmetros de agir no esporte. Essa talvez seja hoje uma das influências maiores na expansão e, ao mesmo tempo, na limitação de uma determinada prática de esportes e, sem dúvida, a principal na formação de valores e padrões estéticos de origem esportiva.
- 3) As *manifestações simbólicas* como mais uma importante estrutura representativa do esporte podem ser consideradas os desenvolvimentos teóricos na busca de conceitos e formulações científicas para esse fenômeno social complexo. Como já observado acima, essa estrutura representativa também se encontra em franca expansão atualmente, até mesmo devido ao tipo de desenvolvimento e valorização alcançada pelo esporte em todos os planos socioculturais dos últimos tempos.

Apresentamos essas três estruturas representativas da realidade do esporte para mostrar, especialmente, as complexas inter-relações delas, nem sempre visíveis no contexto das práticas. Assim, o que ocorre numa prática esportiva em diferentes situações de contexto ou de participantes tem sempre uma direta ou indireta influência desses três níveis representativos do esporte; contudo, a estrutura representativa de maior influência em qualquer contexto e de maior número de participantes é a da imagem midiática. Há de se notar que, com a aproximação dos megaeventos, a organização das múltiplas formas de expressão pública do esporte – tais como: praças de lazer e organizações governamentais ou instituições como os novos centros de treinamento de alto rendimento – encontra-se em total dependência de uma política de lazer e esportes e dos valores apresentados pelo mercado e pela mídia.

Por isso, na busca renovada de encontrar novas formas de praticar esportes que objetivam o desenvolvimento de novos e abandonados valores éticos e estéticos das relações humanas envolvidas, é necessário aprofundar mais algumas análises do esporte, não apenas para propor mudanças na sua prática, mas até mesmo para uma maior vigilância no seu desenvolvimento em âmbitos que não visam ao rendimento máximo e têm a competição como única finalidade.

Para tanto, é necessário apresentar com clareza a estrutura e os princípios que precisam ser mais bem compreendidos pelos praticantes, especialmente os escolares, para não cair nessa finalidade única que muitas vezes aparece como princípio orientador de forma inconsciente, até mesmo naqueles praticantes do esporte de lazer, que é o alto rendimento ou modelo deste. Assim, é preciso entender que o esporte que queremos desenvolver e apresentar como uma manifestação digna e significativa de ser praticada devido às suas qualidades e seus valores socioculturais não pode ser o que:

- tenha a competição e a concorrência como princípios fundamentais e únicos para seu funcionamento;

- tenha sua orientação sempre voltada à produção de rendimentos a partir do modelo olímpico do mais veloz, mais alto e mais forte (*citius, altius, fortius*);
- tenha como princípios básicos apenas a sobrepujança e as comparações objetivas e que, por consequência, introduza o praticante em um processo incontornável de selecionamento, especialização e instrumentalização;
- encontre, por último, o sentido e significado máximo entre seus praticantes apenas quando consegue submetê-los, totalmente, às regras e gestos técnicos, padronizados além da exigência de resultados mensuráveis e comparáveis a padrões preestabelecidos. Em outras palavras, valorizando apenas o significado comparativo dos movimentos praticados e os locais e materiais padronizados e construídos com finalidades competitivas.

A compreensão desse quadro de influências e interesses manifestos nas práticas esportivas, em qualquer contexto e em qualquer situação de praticantes, torna possível encontrar e desenvolver outros importantes sentidos e significados com e pelo esporte.

Os sentidos do esporte: integrar, confrontar, acentuar, cooperar

Além da formação de valores humanos no plano individual, o esporte sempre foi visto também como de maior importância no processo de socialização, no qual, pelo confronto e assimilação/aceitação de valores, normas e padrões de conduta social, a criança ou o jovem adquire as capacidades de conduta e ação que a(o) habilitam como membro de um sistema social.

Nessa descrição global, confrontam-se complexidades do processo de socialização que envolvem, especialmente, questões culturais, educacionais e de personalidade dos participantes. Importa afirmar que, pelos sentidos que podem ser atribuídos na prática dos esportes, é perfeitamente possível que as pessoas, em seu livre movimentar-se, interajam com outras, com o meio e consigo mesmas.

Isso propicia, também, o sentir-se integrado, assimilando e aceitando o processo socializador, além de perceber que esse constante confronto conduz a um processo de autoconhecimento crítico que leva a vivências sociais e individuais com efeitos sobre ampla e profunda visão de mundo, dos outros e de si próprio.

Esse processo socializador crítico pelo esporte não ocorre pela simples oferta de materiais e locais para grupos se reunirem e praticarem esportes, nem mesmo com a simples presença de um profissional de Educação Física – que precisa saber conduzir o processo da prática para efeitos socializadores e educacionais de forma crítica –, é necessária a presença de profissionais que saibam adaptar/ajustar o esporte às pessoas interessadas em praticá-lo. Normalmente ocorre o contrário, inclusive com a presença de profissionais que encontram nisto sua justificativa, ou seja, ajustar pessoas ao esporte, sobretudo às altas exigências em termos de condicionamento físico e técnico. Isso leva muitos indivíduos a se sentirem frustrados,

sem condições de atender aos ajustes requeridos e, por consequência, abandonam o esporte que tanto gostariam de praticar.

Portanto, no processo socializador de integrar, confrontar e cooperar, que são características inerentes às vivências e experiências nas práticas esportivas, exige-se que alguns aspectos dessa prática sejam acentuados e outros minimizados. Do contrário, confronta-se sempre o mesmo problema, ou seja, socializam-se vivências e experiências de sucesso, êxito e prazer para poucos e de fracasso, frustração, vergonha e dor para muitos. É isso que contribui para o afastamento de pessoas das práticas do esporte, assim como para a falta de interesse de um grupo cada vez maior de alunos pelas aulas de Educação Física. O abandono só não é maior porque se acredita num outro grande valor decorrente da prática esportiva que independe do sucesso ou fracasso: os benefícios à saúde do praticante. Hoje, porém, ele é mais bem representado pelas modernas academias.

Numa prática esportiva em que o confronto é necessário não apenas no plano pessoal, mas especialmente com o meio para, em consequência, avaliar e decidir sobre os modos de integrar e cooperar no processo socializador, devem ser diminuídas as formas de prática esportiva mencionadas anteriormente, relativas principalmente ao esporte de competição e de alto rendimento, e acentuada uma nova forma de rendimento esportivo – isso deve acontecer principalmente na escola.

Portanto, os alunos de uma aula de Educação Física também sofrem com esse problema. Com o que um professor de Educação Física pode contribuir para que os alunos possam se desfazer dessas imagens e buscar rendimentos a partir de suas próprias capacidades e limites? Como é possível introduzir para o aluno a ideia de necessidade e não de uma obrigação de rendimento?

Os alunos precisam entender que para uma boa prática esportiva não é necessário cumprir um rol de exigências, como as do treinamento, nem é preciso saber praticar um esporte tão bem como os atletas a que eles assistem em quadras de competição ou na televisão; precisam compreender que isso não traz nenhum tipo de prejuízo à imagem e aos valores pessoais do discente.

Em síntese, o aluno deve descobrir que é possível render, até razoavelmente muito, sem precisar a cada instante estar provando rendimentos nos padrões aceitáveis socialmente. Em outras palavras, pedagogicamente é muito mais relevante falar de um *rendimento necessário em vez* de um *rendimento obrigatório*.

Por isso é importante analisar e entender, além do valor, o sentido do rendimento nos esportes. Qual a importância de um alto nível de exigência técnica para esse rendimento? É evidente que rendimentos físico e técnico são necessários para uma boa prática esportiva, para uma prática que tenha sentido e dê prazer ao praticante. Porém, se nos orientarmos apenas pelos padrões pré-fixados, podemos exigir dos nossos alunos muitos rendimentos desnecessários e, inclusive, absolutamente falsos e negativos.

O rendimento necessário deve ser proposto e o rendimento obrigatório, superado, porque podemos encontrar em diferentes contextos, também na escola, algumas práticas esportivas em que prazer, alegria, integração e cooperação oferecem

a tônica dessas atividades; mas, por outro lado, não é possível dizer que não está havendo nenhum tipo de aprendizagem, ganho, rendimento. Do ponto de vista humanitário, como visto anteriormente, pode ocorrer um grande rendimento, no sentido de desenvolvimento pessoal e coletivo, porém numa forma em que o “poder render sem ser obrigatoriamente necessário render” é naturalmente alcançado. Se algumas exigências quanto à obrigatoriedade de rendimentos persistirem, como alcance de certo escore do jogo, da aplicação de técnicas e táticas padronizadas, a dedicação e o esforço pela vitória são bastante diminuídos. Quando um rendimento for percebido como necessário – para superar confrontos, integrar-se no grupo e cooperar com a prática esportiva –, e não obrigatório, do modo normalmente apresentado, então é possível que o esporte também possa ser, além de uma prática prazerosa, um fomento para múltiplas perspectivas – como muitas vezes previstas, mas pouco alcançadas – relacionadas à saúde, socialização, formação de personalidade, educação, etc.

Compreender, experimentar e transformar o esporte

Acreditamos que, atualmente, os maiores limites para a prática esportiva são produzidos pela imagem, pela concepção social e culturalmente construída para o esporte, em que prevalece a ideia de ele ser uma atividade importante apenas para pessoas jovens, saudáveis e talentosas, que, ajustadas a suas exigências práticas, terão êxito em competições esportivas. Assim, a partir da classificação acima referida, podemos perceber que, nos parâmetros que se tem pela prática, fica evidente a majoritária participação de pessoas jovens no esporte, passando também a ideia de que ele precisa, por isso, ser ensinado nas escolas.

Nas imagens apresentadas pela mídia esportiva, fica ainda mais evidente que essa prática pertence aos jovens. Somente na literatura esportiva pode-se perceber que o esporte é tratado como atividade que abrange, ou que poderia abranger, a totalidade da população, porém, essas abordagens, infelizmente, nunca se concretizaram na prática, conforme gostariam seus proponentes.

Romper com essa imagem de que é uma atividade apenas para jovens e com finalidades competitivas é a primeira tarefa para quem pretende apresentar e desenvolver um esporte com múltiplas perspectivas socializadoras, educativas, culturais e, até mesmo, terapêuticas. Para romper com essa imagem, é preciso apresentar o esporte e os locais de sua prática de forma atrativa e desvinculada dos padrões consagrados.

Múltiplas perspectivas para a prática de esportes somente podem ser alcançadas se conseguirmos desenvolver uma capacidade de agir com os participantes, de modo que eles assimilem e apreendam a realidade social sem, no entanto, precisarem copiar ou imitar cegamente essa realidade na forma como ela se apresenta hegemonicamente. Para que isso aconteça, são necessárias determinadas condições.

a) Condições locais e materiais

Os esportes praticados sempre em locais e com materiais padronizados e utilizados nas competições esportivas impedem muitas vezes que pessoas com uma compreensão concebida apenas pela visão a distância e externa ao esporte sintam-se plenamente à vontade para se integrar a uma prática, mesmo que esta esteja colocada sob o enfoque do lazer e da diversão. Portanto, é importantíssimo ofertar, também, possibilidades não padronizadas de locais e materiais para a prática esportiva, especialmente para aqueles com pouca ou nenhuma experiência nas clássicas modalidades de esporte. Muitas vezes, a experiência corporal mais importante para quem vai participar de uma prática esportiva não se relaciona tanto com o esporte em si e com os outros envolvidos, mas com ele próprio, o praticante, e com o meio.

O esporte poderá proporcionar importantes experiências diretas ao longo da vida do praticante, mas, ao ser ofertado em locais e com materiais padronizados e concebidos para uma finalidade já prevista – a competição e as comparações objetivas na forma universalmente conhecida –, então a experiência corporal e subjetiva desse praticante pode ser de fracasso ou derrota, afinal, o desafio, o risco, a comparação e o resultado final já foram fornecidos pelos próprios locais e materiais. No entanto, locais alternativos, arranjos materiais e diversificação da prática podem mudar completamente os desafios, os destaques, as relações com o meio, com os outros e consigo mesmo e, também, os resultados.

Por exemplo, o jogo de voleibol em quadra improvisada num gramado e com bola de espuma oferece completamente outros desafios, outras experiências corporais e subjetivas aos participantes e, com isso, também outros resultados. Não apenas resultados do jogo, mas de relacionamento, aprendizagem, vivência e experiência corporal dessa prática.

b) Condições para a oferta de um leque abrangente de práticas esportivas

Não estamos nos referindo apenas ao chamado leque olímpico do esporte, mas às práticas esportivas no sentido amplo, ou seja, desde a caminhada até o jogo de sinuca. É preciso enfatizar aos praticantes que as vivências e as experiências corporais mais significativas devem ser derivadas das múltiplas e variadas práticas e não da especialização única ou em algumas poucas.

Usamos seguidamente a expressão vivência e experiência por concordarmos com alguns autores que afirmam que a vida, a vivência e a experiência, embora ocorram sempre simultaneamente, constituem as dimensões mais importantes da existência humana quando envolvem, especialmente, atividades de movimento, como no caso do esporte. Para efeito de análise, porém, a vida se refere mais à existência biológica, às funções biológicas do ser humano, enquanto as vivências dizem respeito mais às expressões e sentimentos emocionais e as experiências, às manifestações e apreensões na consciência humana de todas as dimensões existenciais.

c) Condições para oferecer e desenvolver práticas esportivas alternativas

Referem-se não apenas à condição de materiais, locais ou modelos de esporte, mas também à sua articulação sociocultural, por exemplo, a oferta de esporte-família, no qual somente famílias se reúnem para uma prática esportiva saudável e integradora social e emocionalmente, ou, então, um festival músico-esportivo, em que uma prática esportiva se desenvolve e é movida pelo som de uma música ao vivo ou eletrônica. Modalidades e regras para essa prática obviamente devem ser desenvolvidas no local e pelos participantes.

Conclusão

As formas e condições apresentadas visam não apenas desenvolver uma prática esportiva com múltiplas perspectivas, mas principalmente desconstruir perspectivas consolidadas por uma imagem padronizada, de falsos e ilusórios significados assimilados, muitas vezes, pela maioria dos praticantes, e, por outro lado, construir novas e múltiplas possibilidades por meio do desenvolvimento de novos sentidos e significados para a prática.

Partimos da ideia de que, para se alcançar valores educacionais compatíveis para o seu desenvolvimento na escola, o esporte precisa passar por uma profunda transformação de estrutura e princípios. Dito de outra forma, ele precisa ser compreendido, experimentado e transformado na escola para que seu valor educacional possa se manifestar. Os apontamentos anteriores indicam algumas possibilidades dessa compreensão, experimentação e transformação em âmbitos não apenas escolares, pois o esporte precisa ser ensinado para ser praticado não apenas no âmbito escolar e no horário da Educação Física.

É necessário que se inicie na escola o processo de transformação do esporte, ensinando-se a compreender melhor o modelo tradicional de rendimento que precisa de destrezas técnicas padronizadas e as conseqüentes condições físicas necessárias para uma execução satisfatória dos gestos específicos para cada modalidade.

O sentido da prática esportiva se concentra na aquisição (submissão) dessas destrezas técnicas. Pela transformação didático-pedagógica do esporte (Kunz, 2010), esses sentidos e significados devem ser desconstruídos e reconstruídos pelos alunos e suas práticas.

Quando o esporte, "transformado didaticamente", se desenvolver a partir da alegria e da vontade dos seus participantes e das infinitas possibilidades de um "movimentar-se" em diferentes contextos e formas, então um momento constitutivo desse prazer e dessa alegria na realização bem-sucedida será alcançado por um "poder render sem precisar", ou seja, por um rendimento necessário, mas não obrigatório. Por isso, o esporte tradicional, ou "do rendimento", como muitas vezes é conhecido, precisa passar por uma "transformação didático-pedagógica".

Em virtude disto, vale mais uma vez lembrar que é importante, inicialmente, conhecer o esporte em suas diferentes manifestações (*compreender* o esporte) para entender que no contexto escolar é possível e importante praticá-lo (*experimentar* o esporte), para então decidir sobre as mais diferentes formas e necessidades transformadoras (*transformar* o esporte).

Finalmente, o ensino dos esportes na escola, nessa perspectiva, exige, também, uma metodologia de ensino orientada para a problematização, o que implica:

- liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas;
- ultrapassar a dimensão da simples aprendizagem motora para os gestos esportivos;
- conhecer e interpretar os meios materiais utilizados para as realizações práticas, bem como conhecer, interpretar e compreender a si próprio e os outros envolvidos na prática esportiva;
- a participação de todos nas decisões e soluções das tarefas de movimentos sugeridas e apresentadas em aula; e
- desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação dos alunos, não mais vistos como “apresentadores” de modelos de movimentos pré-construídos, mas sim como re-descobridores, re-inventores dos movimentos, autores do esporte que praticam.

128

O ensino do esporte, no contexto escolar, deve com isso observar, ainda, três pontos que são fundamentais para o proposto.

Primeiramente, o aluno, a criança ou o jovem deve ser o centro de interesse do ensino dos esportes, e não as atividades a serem realizadas (cumpridas), como acontece na maioria das vezes.

Em segundo lugar, a mesma atenção deve receber o mundo das possibilidades de movimento, que, por intermédio dos esportes, poderá ser compreendido pelos alunos. Ações e movimentos no esporte se desenvolvem sempre em relação a pessoas, coisas e situações. É muito importante perceber como o ser humano, em especial a criança, assimila, compreende o seu mundo de movimentos, o qual, por meio do seu envolvimento nas atividades esportivas, se torna um “mundo para” (Merleau-Ponty, 1996) os sujeitos que se movimentam.

Finalmente, é importante que as relações de sentido/significado se configurem como pressuposto normativo das ações de ensino. Para se entender plenamente uma ação de movimento, é necessário analisar, também, as relações de sentido/significado existentes nela.

Tente não se tornar um homem de sucesso, mas, em vez disto, tornar-se um homem de valor. (Albert Einstein).

Referências bibliográficas

ASSIS, S. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUNZ, E. O esporte como fator determinante da Educação Física. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73, 1989.

KUNZ, E. *Transformação didática do esporte*. 7. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TREBELS, A. H. Schulsport: konzeptionen und kontroversen. *Sportwissenschaft*, Schorndorf, n. 3-4, 1975.

Andrize Ramires Costa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

andrizec@yahoo.com.br

Elenor Kunz, professor doutor pela Universidade de Hannover, é professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

kunz@cds.ufsc.br

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar

Valter Bracht

Felipe Quintão de Almeida

Resumo

131

Reflexão sobre programas e ações que influenciam a Educação Física Escolar, particularmente os programas governamentais Esporte na Escola e Segundo Tempo, bem como os dois grandes eventos esportivos previstos para o Brasil em 2014 (Copa do Mundo de Futebol) e 2016 (Jogos Olímpicos), que contam com o “patrocínio” do Estado brasileiro. Critica a intervenção indevida do Ministério do Esporte na instituição escolar e indica dissonâncias entre este e o Ministério da Educação no gerenciamento desses programas. Apresenta ainda o risco renovado de que os megaeventos esportivos citados acabem instrumentalizando a Educação Física Escolar a partir de sentidos que não são próprios da instituição educacional.

Palavras-chave: Educação Física; escola; esporte; megaeventos.

Abstract

Sports, school and the tension of mega sporting events for the Physical Education

This study makes a reflection on programs and actions that influence Physical Education, particularly the governmental programs “Esporte na Escola” and “Segundo Tempo”, as well as the two major sport events to take place in Brazil in 2014 (World

Cup) and in 2016 (Olympic Games), which are sponsored by the Brazilian State. This study criticizes the inappropriate intervention of the Ministry of Sport in schools, and it indicates a dissonance between the Ministry of Sports and the Ministry of Education regarding the management of these programs. The article also presents the renewed risk that the above mentioned sports mega-events end up instrumentalizing Physical Education based on meanings that are not specific to the educational institution.

Keywords: Physical Education; school; sport; mega-events.

Introdução

Há quase dez anos publicamos um artigo (Bracht, Almeida, 2003) cujo conteúdo muito tem a ver com a proposta dos organizadores deste número da revista *Em Aberto*. Naquela ocasião, o texto foi motivado, basicamente, pelo fato de a Educação Física Escolar ter sido responsabilizada pelo fracasso brasileiro nas Olimpíadas de Sydney, na Austrália, em 2000. Conforme argumentamos, dois desdobramentos importantes dessa avaliação foram, por um lado, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mais precisamente do seu art. 26, por meio da promulgação da Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que inclui a palavra “obrigatório” à frente da expressão “curricular”; por outro lado, o governo criou, no dia 21 de junho de 2001, o Programa Esporte na Escola, cujo objetivo era “[...] devolver a Educação Física às escolas brasileiras e beneficiar 36 milhões de crianças em todo o País” (Esporte..., 2002, p. 1), mediante a revalorização das práticas esportivas no interior da escola, constituindo-se numa contribuição singular para o futuro do esporte no Brasil. No entender dos defensores do programa, o desempenho do Brasil na Austrália “[...] foi a gota d’água para se repensar o esporte nacional de uma outra perspectiva, voltada para o futuro e não mais para o imediatismo. Concluiu-se que é preciso começar pela base, ou seja, pela escola” (Bracht, Almeida, 2003, p. 93).

Neste artigo, após 11 anos da criação do Programa Esporte na Escola, vamos refletir sobre o que se passou nesta última década em termos de políticas públicas voltadas ao esporte, especialmente no que diz respeito à sua presença na escola. Nesse sentido, não há escolha mais apropriada do que analisar o programa que substituiu o Esporte na Escola (e que hoje mais bem expressa a relação entre os Ministérios do Esporte e da Educação quanto à política pública do esporte educacional): o Segundo Tempo, criado em 2003 pelo Ministério do Esporte do governo Lula. Pretendemos, assim, cotejar alguns aspectos de ambos os programas, identificando rupturas e continuidades; após isso, problematizamos algumas possíveis implicações que a década esportiva e seus megaeventos podem reservar à Educação Física Escolar.

Entre o Esporte na Escola e o Segundo Tempo: as políticas públicas de esporte e a Educação Física Escolar

Conforme se depreende da “letra” do Programa Esporte na Escola, sua proposta era entendida como uma das principais iniciativas da história do esporte no País e uma de suas funções era a descoberta do talento esportivo. Esse objetivo, quando comparado com o que identificamos no sítio do Ministério do Esporte e nos documentos, diretrizes ou fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo, não é declaradamente assumido por esse programa dedicado ao esporte educacional. Bem ao contrário, quando estudamos essas fontes, o que se tem é uma crítica a essa perspectiva que orientou o desenvolvimento da Educação Física Escolar especialmente a partir dos anos 1970 (o famoso modelo da pirâmide esportiva). Apesar disso, o projeto não apresenta uma proposta diferente daquilo que, historicamente, tem pautado as ações do Estado no setor esportivo (Bracht, 2003). No caso do Segundo Tempo, a ênfase recai na democratização do

[...] acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social. (Filgueira, Perim, Oliveira, 2009, p. 8).

O Programa Segundo Tempo, ao pretender democratizar a prática esportiva por meio da escola, inflaciona aquilo que, em princípio, também estava anunciado nos objetivos do seu antecessor, ao atrelar o esporte ao binômio educação-saúde e, ainda, à possibilidade de atuar como coadjuvante na formação da personalidade da criança e do adolescente, sobretudo daqueles em situações de risco social. A divulgação pelo Estado do jargão “o esporte educa” (ou “esporte é saúde”) tinha (e ainda tem) o objetivo de insinuar e disseminar a visão de que o esporte tem tudo a ver com a educação e que, por “natureza”, haveria uma afinidade entre ambos. A afirmação de que “o esporte educa” tem, normalmente, seu fundamento na ideia de que, por meio do esporte, as crianças e os jovens incorporam valores importantes para a vida social, para o pleno desenvolvimento da cidadania: espírito de grupo, espírito competitivo, respeito às regras (leis), entusiasmo pelo esforço, assimilação adequada das derrotas, atitude humilde na vitória etc. – essas são razões mais do que suficientes para fomentar a ampliação do seu acesso via escola.

Mais recentemente, todavia, um novo argumento ganha força: a atividade esportiva pode evitar que os jovens se envolvam em práticas sociais reprovadas pela sociedade, como o uso de drogas e a delinquência. Nessa compreensão, reproduzida pelo Segundo Tempo, o esporte aparece como um direito social a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista, na medida em que o acesso a ele deve ser ampliado, pois sua prática funciona como elemento de compensação dos efeitos colaterais da globalização econômica. Conforme pode ser lido nas diretrizes do programa, seu objetivo é “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social” (Brasil. Ministério do Esporte, 2011, p. 10). Nessa

perspectiva, não é visto como um patrimônio da cultura, mas se justifica em função dos benefícios “instrumentais” que sua prática possibilita aos que com ele se envolvem (reabilita pessoas em condições de risco, promove a saúde da população, possibilita a alguns ascender economicamente etc.).

Essa visão otimista, bastante positiva e compensatória, assumida pelo Programa Segundo Tempo, foi e precisa ser questionada ou, pelo menos, relativizada em muitos de seus aspectos. Quanto ao poder de o esporte evitar o envolvimento ou mesmo promover o afastamento dos jovens das drogas, faltam avaliações bem conduzidas dos programas que a tanto se propõem. Se há alguns exemplos pontuais, divulgados na mídia, de sucesso nesse sentido, há também registros de envolvimento com “drogas” (por exemplo, o *doping*, que hoje está longe de ser uma exceção no esporte de alto rendimento) no próprio esporte: em recente entrevista ao programa televisivo *Fantástico*, Ronaldo “Fenômeno” confessou o uso de cigarro e de bebida alcoólica ao longo da carreira de atleta (Medida..., 2012); não podemos nos esquecer, também, do jogador Adriano – o “Imperador” – e seu comportamento “desviante” (Júnior, 2012).

Do mesmo modo, aos exemplos de sucesso profissional no esporte de jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos, também muito presentes na mídia, pode ser contraposto o fato de milhares de jovens ficarem retidos nas famosas “peneiras” promovidas por clubes de futebol e dos quais não se tem mais notícia. Além disso, em relação aos valores que são incorporados pelas crianças e jovens a partir do “esporte educacional”, pode-se perguntar: Prepondera o desenvolvimento do espírito de cooperação ou de competição? O sentido de grupo e o coletivismo ou o individualismo? A modéstia ante um adversário melhor ou a busca da vitória a qualquer preço? As respostas não são fáceis ou simples, exigindo trabalho empírico que permita avaliações mais produtivas a respeito de algumas “verdades” contidas nos argumentos em favor da democratização do acesso ao esporte via escola.

Além de o Segundo Tempo defender que o esporte de rendimento não deve ser referência para a prática do esporte educacional, propõe-se a ir “além do gesto costumeiro de jogar” (Darido, Oliveira, 2009, p. 230). O desafio a ser enfrentado é o seguinte: “Como se deve ensinar futebol, basquete, vôlei, handebol, tênis de mesa, atletismo, ginástica, xadrez e outras práticas corporais tendo em vista garantir a formação do cidadão crítico e emancipado?” (Darido, Oliveira, 2009, p. 214-215). Essas passagens nos mostram que o Programa Segundo Tempo incorporou (ao contrário do seu antecessor), ao menos nos seus fundamentos ou diretrizes pedagógicas, um debate pedagógico¹ que buscou redefinir e reorientar a relação da Educação Física Escolar com o sistema esportivo ou com o esporte. Apesar disso, e à semelhança do seu antecessor, o Segundo Tempo possui um “vício de origem”, que o coloca em dificuldades quando consideramos o debate pedagógico que alimenta a renovação discursiva dos projetos de esporte educacional, ou seja, os programas

¹ A partir desse debate, constituiu-se aquilo que hoje é conhecido como o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira – a esse respeito, consultar Caparroz (2007). Um momento desse debate aconteceu na revista *Movimento*, na sua sessão de Temas Polêmicos, que, posteriormente, sofreu uma atualização e nova publicação, organizada por Stigger e Lovisolo (2009).

de esporte educacional precisariam ser pensados a partir do mandato social da escola, portanto, em princípio, sob a responsabilidade dos gestores educacionais.

Uma vez que defendemos a possibilidade do esporte da escola (Bracht, Almeida, 2003), então a responsabilidade da política esportiva escolar precisa se concentrar nas autoridades educacionais. Assim, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais (e as próprias escolas) precisam ser competentes para orientar o esporte escolar. O que vem acontecendo em nosso País, pelo menos a partir da década de 1970, com a incorporação do esporte escolar ao sistema esportivo nacional, é que, em muitos casos, aquele é orientado pelos órgãos responsáveis pelo esporte que possuem vinculações com o sistema esportivo *stricto sensu*. Ao advogarmos essa posição, não somos contrários a parcerias com outros sistemas ou instituições, no entanto, tal interação deve ocorrer a partir da especificidade da instituição educacional. Com o Programa Segundo Tempo parece acontecer exatamente o oposto: é o Ministério do Esporte que continua a nortear as ações e pede “auxílio” ao Ministério da Educação (e aos intelectuais das universidades) para penetrar no espaço escolar (Bracht, Almeida, 2003).

Tendo em vista que o objeto desse programa é o esporte educacional e seu público-alvo se encontra em idade escolar, torna-se fundamental que haja uma profunda reflexão sobre a relação entre o Segundo Tempo e o sistema educacional (Sousa *et al.*, 2010). Mas como deve se dar essa relação? A Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE),² do Ministério do Esporte, parte do pressuposto de que o caminho para a democratização do esporte passa pela articulação entre sistema educacional e sistema esportivo (Brasil. Ministério do Esporte, [2009]). Com isso, espera, além de incentivar a prática, oferecendo atividades esportivas educacionais para crianças e adolescentes, dar “[...] um passo significativo para implantar uma política esportiva nas escolas brasileiras”. Perguntamos: Deveria ser objetivo dessa parceria implantar uma “[...] política esportiva nas escolas brasileiras”? É tarefa da escola a democratização do acesso ao esporte, como política pública do Ministério do Esporte? Como conciliar a prática do esporte nas aulas de Educação Física Escolar com sua vivência no Segundo Tempo? Como elas dialogam? Como estão articuladas no projeto político-pedagógico da escola? Não seria função da instituição de ensino, por meio da Educação Física Escolar, oferecer um tratamento diferenciado (pedagogicamente orientado) em seus espaços?

As políticas públicas, ao tratarem do esporte educacional, deveriam considerar que em termos sociológicos estamos nos referindo a instituições com universos simbólicos muito distintos. Portanto, há necessidade de distinguir claramente estes dois fenômenos ou sistemas: o esportivo, por um lado, e o educacional, no qual se insere a Educação Física Escolar, por outro. O esporte é um subsistema social que se desenvolveu de forma relativamente autônoma quanto ao sistema educacional e, nesse sentido, em relação à própria Educação Física Escolar. Isso implica a noção de que é a partir da função social atribuída ao sistema educacional que essa disciplina vai “absorver/incorporar” o esporte como mais uma manifestação da cultura corporal

² A partir da junção com a Secretaria Nacional de Esporte e Lazer, a SNEE transformou-se, em 2011, na Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (Snelis).

de movimento a ser tematizada na escola. Ao “absorver/incorporar” o esporte, a Educação Física Escolar precisaria “pedagogizar” essa prática social, ou seja, submetê-la aos códigos da instituição escolar. Trata-se, assim, de identificar os que orientam as ações internas desses sistemas e reconhecer afinidades e compatibilidades, mas também possíveis contradições ou incompatibilidades. Nas teorias sociológicas, é comum a noção de que as instituições, os campos ou os sistemas sociais autônomos operam com códigos, sentidos que orientam as ações internas desses sistemas e que lhes são próprios, portanto, caracterizam cada um deles. Esses códigos atuam como filtros e orientadores da comunicação desses sistemas com outros do seu entorno.

Antes de desenvolver essa abordagem, é preciso fazer algumas observações sobre o campo ou o sistema esportivo e sua diferenciação interna. É senso comum o entendimento de que o esporte não é único, o que, na legislação esportiva brasileira, é reconhecido a partir da identificação da existência de três diferentes manifestações: o esporte de alto rendimento, o participativo e o educacional. Efetivamente, embora a dimensão mais visível seja aquela relacionada com as grandes competições (campeonatos nacionais, jogos olímpicos e campeonatos mundiais), o esporte é praticado a partir de diferentes motivações – e a essa prática são atribuídos, pelos praticantes, diferentes significados ou sentidos. Apesar dessa diversidade de práticas e sentidos, ao vincular-se a Educação Física Escolar ao sistema esportivo, a referência tende a ser não o esporte realizado como atividade promotora de saúde ou da sociabilidade ou, mesmo, como ocupação saudável do tempo livre, e sim aquele que é mais visível socialmente: o esporte de alto rendimento (modelo para as olimpíadas escolares).

Se considerarmos, então, o esporte de alto rendimento, poderemos identificar como seu código central o binômio vitória-derrota. Ligado a esse código, ou decorrente dele, temos algumas características principais: comparação de *performances* por meio de competições, busca do *record*, definição clara entre vitoriosos e perdedores, especialização nas provas e esportes. Isso significa que esse tipo de prática exige, hoje, dedicação exclusiva para alcançar desempenhos relevantes; em vários casos, um início de preparação em idades muito precoces, com tecnologia específica para se obter grandes *performances*, equipamentos de alta tecnologia e especializados, elevada seletividade (apenas alguns possuem o “talento” necessário e estão dispostos aos sacrifícios inerentes à busca de ótimos desempenhos), entre outros. O esporte de alto rendimento é, em suma, atividade de poucas e seletas pessoas, ou seja, de uma “elite”.

Ora, a escola moderna tem a função de dar acesso à cultura humana a toda a população (princípio democrático da equidade), portanto, possui um mandato inclusivo (sem discriminação de sexo, raça, condição social etc.). Como compatibilizar, então, uma prática que tem como regra exatamente a seletividade, a alta especialização, com o projeto de uma escola que deve democratizar o acesso à cultura (inclusive esportiva)? É comum que alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, por exemplo, em Matemática, Português ou Ciências, sejam encaminhados para atividades de reforço escolar, ou seja, àqueles com dificuldades de acessar o

conhecimento é conferida uma atenção especial. No caso do modelo esportivo, os alunos que recebem incentivo extra são exatamente os que possuem facilidade de aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar e se destacam. Outro problema que parece indicar uma incompatibilidade deriva do fato de que alcançar boas *performances* depende de treinamento intensivo e dedicação a uma determinada prática; a adoção do esporte de alto rendimento como modelo (não sua realização na escola, mas como modelo) leva, muitas vezes, a que se reduza o repertório do aluno a uma ou duas modalidades esportivas, bem como desenvolve o que se chama de “monocultura esportiva” nas aulas de Educação Física Escolar. Não faltam exemplos de professores de Educação Física que, a partir da influência das competições esportivas escolares (que oferecem como prêmio um grande reconhecimento social para o professor), reduzem o conteúdo das aulas dessa disciplina ao esporte e, mais, ao seu esporte preferido ou àquele com o qual tem mais chances de se destacar nas competições escolares. Essa monocultura, conforme demonstram Sousa *et al.* (2010), também é identificada nas atividades desenvolvidas no Segundo Tempo: futebol (35,4%) e futsal (22,3%) foram as que apareceram com mais frequência, seguidas de voleibol (17,0%) e o handebol (9,2%). Esse quadro, podemos complementar, coloca em questão a qualidade da redemocratização pretendida, pois, em termos de variedade, ela parece se reduzir às modalidades mais tradicionais e praticadas.

Nosso argumento é que há claramente zonas de conflito entre o código e princípios do modelo dominante de esporte e os códigos e princípios da instituição escolar. Assim, é preciso que nos projetos pedagógicos se preveja como o esporte vai ser integrado aos objetivos e funções da escola. Nesse sentido, a indicação é desenvolver um esporte cujos princípios, além de compatíveis com o mandato da instituição escolar, se relacionem com o sistema esportivo a partir da própria lógica da escola – negar-se a simplesmente submeter-se à lógica do sistema esportivo. Isso não significa evitar o esporte na escola, ao contrário, significa tematizá-lo nas suas múltiplas manifestações e no sentido de promover uma ampla “alfabetização esportiva”. Pode ocorrer, nesse processo, que apareçam alunos com potencial e intenção/desejo de dedicar-se ao esporte de alto rendimento (e que podem/deverem ser encaminhados para instituições específicas para que possam melhor desenvolver esse potencial). O papel da Educação Física Escolar, até esse momento, foi (ou deveria ser) triplo: a) proporcionou a possibilidade das aprendizagens esportivas que estimularam o aluno a praticar e desenvolver essas habilidades; b) auxiliou o aluno a compreender o fenômeno esportivo, inclusive para que ele tenha mais elementos para tomar a decisão de buscar a carreira esportiva; c) ofereceu oportunidades e aprendizagens que levam a outras possibilidades de vivenciar o esporte.

Poder simbólico dos megaeventos esportivos e Educação Física escolar... ou como não ser excessivamente governado

É preciso reconhecer a força normativa dos megaeventos esportivos a partir de seu poder simbólico (e também econômico), o qual está relacionado com uma

série de características do esporte de alto rendimento que lhe conferem inegavelmente um grande apelo popular e uma adesão apaixonada. Muito já se escreveu e discutiu sobre as razões dessa capacidade de adesão e mobilização, contudo, o que importa aqui é destacar que esse potencial impacta a Educação Física Escolar, identificada como um componente curricular responsável por esse elemento da cultura. Assim, não só os dirigentes do próprio sistema esportivo, mas também políticos de uma maneira geral, administradores públicos (da área da educação ou não), pais e alunos acabam por associar a Educação Física Escolar ao fenômeno esportivo a partir da visão hegemônica de esporte na nossa cultura.

Um bom exemplo dessa dependência pode ser observado em uma situação que aconteceu no momento em que escrevíamos este texto: o Ministério do Esporte anunciou que o ex-treinador da seleção brasileira, Luis Felipe Scolari, prestará serviço de consultoria informal e voluntária para o Programa Segundo Tempo. O objetivo é que o treinador faça palestras às crianças atendidas pela iniciativa, contando sua experiência no esporte e promovendo a Copa do Mundo. Scolari demonstrou satisfação pelo convite, afirmando: “[...] já fui professor de Educação Física e as crianças me ensinaram muito, e essa é mais uma oportunidade de estar envolvido com elas” (Brasil. Ministério do Esporte, 2012b). A Educação Física Escolar pode facilmente sucumbir a esse poder, como já aconteceu historicamente. Muitos veem nisso a possibilidade de essa disciplina finalmente receber a atenção que mereceria do poder público e mesmo obter o tão almejado reconhecimento social, fundamental para a autoestima e o autorrespeito dos professores.

Tudo indica que a Educação Física Escolar será alvo de iniciativas diretas e indiretas para que “apoie” uma nova versão do projeto de um Brasil potência esportiva. É fundamental destacar, por um lado, que a realização de megaeventos num país pode não impulsionar a prática esportiva por parte da população – uma das razões para isso está ligada ao fato de que as instalações esportivas, construídas para esses eventos, não se prestam ao uso da população em geral. Isso é o que conclui Georges Darido (2010 *apud* Braga, Santos, 2011), ao afirmar que a subutilização da infraestrutura (sobretudo a esportiva) no período pós-evento parece comum a diferentes cidades. Por outro lado, o sentido de potência esportiva não é o de ampliar para toda a população o acesso à prática esportiva, e sim ampliar o número de medalhas olímpicas e o de conquistas em campeonatos e torneios mundiais nas diferentes modalidades esportivas. Isso está muito claro no recente Plano Brasil Medalhas, que aportará um bilhão de reais a mais de investimentos públicos federais no próximo ciclo olímpico, de 2013 a 2016. Dirigindo-se aos atletas presentes na cerimônia, no Palácio do Planalto, a presidenta Dilma Rousseff disse:

Esse plano vai aprimorar o que consideramos essencial – o apoio diretamente ao atleta – por meio do Bolsa-Pódio e do Bolsa-Técnico, entre outras coisas. Também, dando suporte de infraestrutura, tecnologia, através de centros de treinamento. [...] É fundamental que nosso País tenha centros de treinamento de alta qualidade. Vamos ofertar 22 centros de treinamento para que os atletas tenham suporte para treinar e levar à frente essa ambição que cada atleta tem dentro de si. É também a ambição de 194 milhões de brasileiros, expressas em vocês [atletas]. (Brasil. Ministério do Esporte, 2012a).

O Brasil Medalhas priorizará os investimentos nas modalidades com mais chances de obter êxito, foram escolhidas 21 olímpicas e 15 paralímpicas. A estratégia é conseguir, paralelamente, crescimento intensivo e extensivo no desempenho esportivo, o que significa conquistar mais medalhas nas modalidades já vitoriosas e chegar ao pódio nas que ainda não conseguiram (Brasil. Ministério do Esporte, 2012a).

A Educação Física Escolar, é claro, não pode ignorar o fato da realização dos megaeventos e a grande mobilização popular que eles promovem, no entanto, seu engajamento no processo não pode ser de simples adesão entusiasmada e eufórica – é preciso pensar a partir da lógica dos megaeventos, assumindo a tarefa de preparar nossos alunos para eles. Predispor os discentes para esses megaeventos significa ampliar os seus conhecimentos sobre o fenômeno esportivo, e isso envolve tanto o aprendizado dos esportes no sentido de sua prática, suas regras, suas características e lógicas internas, como a compreensão do significado cultural, político e econômico do esporte de uma maneira geral e dos megaeventos em particular. Por exemplo, uma boa pergunta para ser tema de debate entre os alunos seria: É bom para o Brasil e sua população que o governo invista vultosos recursos públicos visando à conquista de medalhas olímpicas? Por que é bom para a população? O que seria mais relevante ou prioritário: ganhar medalhas olímpicas ou aumentar o número de praticantes de esporte (motivados por razões de saúde, divertimento, prazer etc.)?

Desde, pelo menos, as décadas de 1970 e 1980, quando o esporte passa a ser sistematicamente alvo de políticas públicas no Brasil, a resposta a essas perguntas é que não há incompatibilidade ou contradição entre o fomento do esporte de alto rendimento e o chamado esporte para todos (no caso da nomenclatura atual o “esporte participativo” e o “educacional”). No entanto, os megaeventos acabam por monopolizar a atenção do Estado, em grande parte pela sua importância em termos econômicos. Embora a dimensão simbólica não deva ser subestimada (prestígio nacional e autoestima da população e da Nação), é evidente que ela, no que diz respeito às motivações da intervenção do Estado, perde em importância ante a dimensão econômica. É preciso ter claro, contudo, que a literatura sobre impactos econômicos de megaeventos aponta contrastes entre o que é esperado e o realizado, indicando que se pode superestimar impactos que não se verificam ou que os custos podem superar as receitas (Braga, Santos, 2011).

Mais do que representar as genuínas capacidades da nação, os megaeventos esportivos seguem fortemente orientados pelos interesses do mercado esportivo, seus lucros, monopólios e capacidade de pressão. É nesse sentido, aliás, que tal sistema reivindica apoio estatal. Instalou-se, no Brasil, uma parceria entre o poder público e a organização esportiva, que opera como um grande *lobby* econômico internacional, um verdadeiro governo internacional do esporte, que usa e (abusa) do poder (e do dinheiro) público. No caso brasileiro, isso está muito visível com as enormes quantias que o governo tem investido na realização dos megaeventos. Por exemplo, durante o ciclo olímpico de 2012, a preparação dos 258 atletas inscritos em 27 modalidades custou R\$ 2,1 bilhões – esses números levam em conta os

investimentos governamentais, incluindo a Lei de Incentivo ao Esporte, verbas do Ministério do Esporte, patrocínio de sete empresas estatais e a Lei Agnelo Piva. O número é maior do que o investido no esporte olímpico nacional entre 2005 e 2008 (R\$ 1,2 bilhão),

[...] levando em conta também apenas investimento governamental. Com isso, cada um dos três ouros, cinco pratas e nove bronzes que os atletas verde-amarelos faturaram nas últimas três semanas na Inglaterra teriam sido resultado de R\$ 123,5 milhões em investimento cada um. Para Pequim, foram R\$ 80 milhões por pódio, o que configura, em relação a Londres, um aumento de 54,3%. (Dehò, 2012, 14h24).

Considerando esse cenário, a área precisa assumir o compromisso político de impedir que a Educação Física Escolar se submeta aos princípios do sistema esportivo com a realização dos megaeventos. Nosso desafio repousa na seguinte pergunta: Como lidar com um fenômeno tão poderoso, o esporte (e os seus megaeventos), sem a ele sucumbir? Dito de outro modo, como a Educação Física Escolar pode se relacionar com o esporte (e os seus megaeventos) sem se submeter aos seus imperativos? Ao pensarmos em uma resposta a essa questão, lembramo-nos de um texto do filósofo francês Michel Foucault, traduzido para o português com o título *O que é a crítica*, em que comenta aquilo que, para ele, parece ser uma primeira definição geral desse conceito: a arte de não ser excessivamente governado ou, se preferirem, a arte de não ser governado desse modo e a esse preço. Não querer ser governado, para dizer de outro modo, implica não aceitar como verdade o que uma autoridade sustenta ser verdadeiro, mas só se forem consideradas como boas as razões para aceitá-lo, em plena autonomia. Nessas condições, a crítica corresponde à arte da desobediência voluntária, da indocilidade raciocinada, por isso, sua função fundamental seria o dessubjugamento (dessujeitamento) no jogo que se poderia denominar a política da verdade (Foucault, 1999).

Impedir que a Educação Física Escolar seja governada *desse modo* é, em nome *desses* princípios, em vista de *tais* objetivos e por meio de *tais* procedimentos, uma atitude (crítica) inspiradora para se pensar o tipo de relação que ela deveria estabelecer com o que é, desde algum tempo, a principal forma de organização de nossa cultura corporal de movimento: o esporte. A luta contra os possíveis abusos de poder do sistema esportivo, na atualidade, passa pelo compromisso de manter, na agenda da área, a necessidade de se construir uma “forma escolar” para o esporte no Brasil. A alardeada década esportiva em nosso País, que se iniciou com o Pan-Americano do Rio de Janeiro em 2007 e terá seu clímax com a realização da Copa do Mundo de Futebol e com os Jogos Olímpicos, recoloca esse debate no centro das atenções. Não se pode descartar que a década esportiva em curso resulte, mais uma vez, na transformação da Educação Física Escolar em treino desportivo, reeditando, assim, a malfadada “forma escolar” do esporte que transformou, nos anos 1970, a Educação Física em base da pirâmide esportiva.

Considerando essa possibilidade, o compromisso (político) da área é continuar advogando que a referência para a prática do esporte, na escola, não deve ser o sistema esportivo formal ou o esporte espetáculo, mas a própria escola. Se buscarmos, com uma “forma escolar” do esporte, que os indivíduos se apropriem de um elemento

da cultura a ser vivenciado pelo resto da vida, a referência para sua prática não deve ser o esporte baseado em valores ou numa pedagogia que premia a dor, a disciplina corporal e o nacionalismo (Vaz, 2012), mas sim o praticado a partir de códigos, como a saúde, a sociabilidade, o prazer e o divertimento (o esporte como atividade de lazer). Ao tratá-lo na escola, devemos produzir outras possibilidades de se apropriar dele – é o processo de escolarização do esporte – e, com isso, influenciar a sociedade para conhecer outras formas de se apossar e usufruir dele. Buscar uma tensão entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo é uma responsabilidade que ajuda a evitar que a Educação Física Escolar seja excessivamente governada,³ para retomar a ideia foucaultiana, pelo esporte praticado fora dela ou mesmo pelo praticado em seus espaços, mas descolado dos objetivos da própria instituição educacional.

Portanto, a necessidade de manter, na agenda da área, a discussão sobre a construção de uma “forma escolar” para o esporte é o compromisso (político) que não pode ser deixado de lado pelo campo, especialmente agora, em tempos de Copa do Mundo de Futebol e de Jogos Olímpicos. Sem esse compromisso, continuamos a correr o risco de uma pseudovalorização da Educação Física Escolar como disciplina curricular, conforme anunciado no nosso texto de 2003.

Referências bibliográficas

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. *Entwurf eine theorie der praxis*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, p. 87-101, 2003.

BRAGA, Marilita G. C.; SANTOS, Nilton B. dos. Megaeventos esportivos no Brasil: seremos espectadores ou participantes? In: RIO DE TRANSPORTES, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://redpgv.coppe.ufrj.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=100&limit=20&order=date&dir=ASC&Itemid=64&lang=br>.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Segundo Tempo no Mais Educação*. [2009]. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/maiseducacao/apresentacao.jsp>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. 2011. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>>.

³ Receio este também compartilhado por Mascarenhas (2012).

BRASIL. Ministério do Esporte. *Presidenta Dilma Rousseff e ministro Aldo Rebelo lançam Plano Brasil Medalhas 2016*. 13 set. 2012a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/ascom/noticiaDetalhe.jsp?idnoticia=9370>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Felipão aceita convite do Ministério do Esporte para trabalho de consultoria*. 25 set. 2012b. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/ascom/noticiaDetalhe.jsp?idnoticia=9423>>. Acesso em: 6 out. 2012.

CAPARROZ, F. E. *A Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Georges. *Transport and mega-events: how to get the most bang for the buck?* 3 June 2010. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/transport/transport-and-mega-events-how-to-get-the-most-bang-for-the-buck>>.

DARIDO, Suraya C.; OLIVEIRA, Amauri A. B.; Procedimentos metodológicos para o programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. p. 207-236. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/acompanhamento/fundamentosPedagogicos2009.pdf>>.

DEHÒ, M. Com investimento recorde, gasto por medalha brasileira aumenta 54% e bate R\$ 123,5 milhões. *UOL*, São Paulo 12 ago. 2012, 14h24. Disponível em: <<http://olimpiadas.uol.com.br/noticias/redacao/2012/08/12/com-investimento-recorde-gasto-por-medalha-brasileira-aumenta-54-e-bate-r-1235-milhoes.htm>>. Acesso em: 29 set. 2012.

ESPORTE na escola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p.1-35 [encarte], 3 mar. 2002.

FILGUEIRA, J. C. M.; PERIM, G. L.; OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. p. 7-16.

FOUCAULT, M. *O que é a crítica*. Roma: Donzelli Editore, 1999.

JÚNIOR, Janir. Do Chapadão, Adriano para Zinho, via SMS: "Irmão, segura essa pra mim" – novo sumiço do Imperador [...]. *Globo Esporte* [on-line], Rio de Janeiro, 3 out. 2012. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/times/flamengo/noticia/2012/10/do-chapadao-adriano-para-zinho-sms-irmao-segura-essa-pra-mim.html>>.

LUHMANN, N. *Systemtheorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e educação física: alerta de tsunami. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan./mar. 2012.

MEDIDA certa: com 118 kg, Ronaldo admite que fuma desde os 28 anos. 23 set. 2012. Disponível em: <<http://diversao.terra.com.br/tv/39medida-certa39-com-118-kg-ronaldo-admite-que-fuma-desde-os-28-anos,5998c4760c56a310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>.

SOUSA, Eustáquia S. et al. *Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo, do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/123456789/138>>.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

VAZ, Alexandre Fernandes. *A Educação Física e o esporte escolar*. Palestra proferida no II Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer no Brasil, realizado em Brasília nos dias 1 e 2 de março de 2012.

Valter Bracht, doutor pela Universidade de Oldenburg (Alemanha), é professor do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física (LeseF).

bracht@cefd.ufes.br

Felipe Quintão de Almeida, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e coordenador adjunto do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

fqalmeida@hotmail.com

143

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

**bibliografia
comentada**

Bibliografia comentada sobre esporte, escola, Educação Física Escolar e megaeventos esportivos

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Márcia Morschbacher

Ailton Cotrim Prates

Alexandre Lordello

Cristiane Lacerda

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991. 184 p.

147

Com o objetivo de analisar a Educação Física como componente curricular do ensino de 1º e 2º graus numa perspectiva sociológica, três fatores foram considerados: a) a forma como as relações escola-sociedade, por meio da política educacional, influenciaram as propostas pedagógicas adotadas pela Educação Física entre 1930 e 1986; b) a origem histórica dessas propostas; c) um modelo sociológico da Educação Física a partir da Sociologia da Educação e da Sociologia do Esporte. Baseando-se nessas "duas fontes", um modelo sociológico permitiria explicar as opções pedagógicas tomadas pela Educação Física durante o período histórico considerado e os mecanismos sociais ativados no interior do processo ensino-aprendizagem. A Educação Física é explicada como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto, cujo modelo sistêmico específico constitui-se de quatro níveis hierárquicos: 1) política educacional; 2) objetivos do sistema escolar; 3) objetivos educacionais da Educação Física; e 4) processo ensino-aprendizagem. Com a esportivização da Educação Física, a competitividade e a busca da vitória passaram a predominar, traduzindo-se concretamente nos inúmeros campeonatos escolares, nas turmas de treinamento e na busca gananciosa pelos troféus.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1991. 122 p.

Considerando a discussão em torno da busca de autonomia e de legitimação da Educação Física e, mais especificamente, do papel social que esta cumpre no momento histórico final da década de 1980 e início da década de 1990, a argumentação baseia-se no reconhecimento de que: a) a instrumentalização da Educação Física pelas instituições médica, militar e esportiva ocorre historicamente; b) os diferentes modelos de legitimação da Educação Física (a sua razão de ser no currículo escolar) baseados na antropologia filosófica, na fenomenologia, nas disciplinas científicas de cunho biológico, nas teorias sociológicas funcionalistas, entre outros, apresentam análises limitadas; e c) a educação é colocada a serviço da classe dominante e, portanto, veicula a ideologia burguesa com o fim de internalizar valores e normas de comportamento no sentido da adaptação à sociedade capitalista. Ao destacar o caráter político e contraditório da educação e da Educação Física, torna-se explícito que, por um lado, o processo de socialização pela via da Educação Física relaciona-se com sistemas de significados e valores mais amplos, situados no plano das determinações sociais, e, por outro, o antagonismo entre os interesses burgueses e proletários que se expressa no âmbito da educação e da Educação Física produz espaços a serem ocupados no sentido das possibilidades de contribuição/colaboração para o processo de transformação social.

148

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 212 p.

Revisão da produção teórica (livros e artigos) publicada de 1980 a 1994 que compõe o movimento denominado "crítico" da Educação Física brasileira, tem como objetivo apreender de que maneira essa produção concebeu a Educação Física como componente curricular. A partir da análise feita, são apresentadas e sustentadas três teses: a) os elaboradores dessa produção teórica não conseguiram caracterizar a Educação Física como componente curricular, embora suas preocupações se concentrassem numa Educação Física a ser desenvolvida dentro da escola; b) as produções teóricas explicam a incorporação da Educação Física à instituição escolar e seu desenvolvimento como componente curricular, a partir da indicação do seu caráter instrumental e/ou utilitário, isto é, na sua determinação pela estrutura econômica, político-social, como instrumento utilizado em favor do poder dominante; e c) a Educação Física manteve uma intensa interlocução com a educação, entretanto, parece ter incorporado acriticamente os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos desta. Novos estudos sobre Educação Física Escolar devem considerar que é necessário adentrar a escola para verificar como, na realidade, ela tem se constituído e desenvolvido na prática pedagógica efetiva.

CASTELLANI FILHO, Lino. *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1999.

O ordenamento legal decorrente da reforma educacional brasileira (cujo marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) fez surgir um movimento da Educação Física em cujo interior há uma correlação de forças que se expressa: a) na forma concebida para a estruturação acadêmica dessa disciplina e para a formação profissional; b) na defesa de certas concepções para a sua materialização na escola; e c) no posicionamento acerca da regulamentação da profissão. Como percurso analítico, abordaram-se questões atinentes à “globalização” e ao projeto neoliberal de sociedade com o estabelecimento de relações e nexos entre a reforma educacional e a reforma do Estado brasileiro engendrados no e pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Quanto aos impactos da reforma educacional na Educação Física, foi analisado o processo de inserção e sedimentação dessa disciplina no campo educacional, reconhecendo e explorando as contradições de uma área que, por um lado, tem seu espaço gradativamente reduzido na instituição escolar e, por outro, apresenta-se como imprescindível a essa instituição, do ponto de vista de suas possibilidades e motivos que não os sintonizados com a lógica oficial. À guisa de síntese, apresenta-se outra situação paradoxal colocada no campo legal e no campo científico da Educação Física: existe uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que ainda não supera a subordinação da Educação Física ao eixo paradigmático da aptidão física e, paradoxalmente, encontra-se no interior da Educação Física um conjunto considerável de abordagens e concepções pedagógicas que, ressalvadas as suas distintas vertentes teóricas, sinalizam a suplantação do referido parâmetro e/ou paradigma.

149

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

O “coletivo de autores” (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht) visa ao aprofundamento dos conhecimentos de Educação Física como área de estudo e campo de trabalho, fornecendo ao professor elementos teóricos que o levem a pensar autonomamente. No capítulo 1 são caracterizadas as matrizes que informam as perspectivas “do desenvolvimento da aptidão física” e da “reflexão sobre a cultura corporal”, com o fim de possibilitar a escolha consciente daquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira. No capítulo 2 encontram-se argumentos científicos desenvolvidos na perspectiva histórica para levar o professor à compreensão dos fundamentos que têm legitimado a Educação Física na escola brasileira. No capítulo 3 abordam-se aspectos específicos de um programa de Educação Física para o ensino fundamental

e médio com indicações sobre a organização e distribuição dos temas ao longo das séries. A metodologia é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral, que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. No capítulo 4 aponta-se uma nova concepção de avaliação, evidenciando os “frequentes momentos avaliativos formais e informais” que constituem “uma totalidade do que conhecemos como avaliação e da qual é necessário distinguir finalidade, sentido, conteúdo e forma, indiscutivelmente determinados pelo caráter da escola capitalista”. Em síntese, o esporte é apontado como um dos conteúdos da cultura corporal que devem ser pedagogicamente tratados nas aulas de Educação Física na perspectiva de um conhecimento necessário à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas, que incluem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito da vida particular, do trabalho e do lazer.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. *Jogos da Primavera de Sergipe: tradição, espetáculo e “esportivização da escola”* (1964-1995). São Cristóvão, SE: ed. UFS, 2010. 412 p.

150

O esporte – produção histórico-cultural pautada na institucionalização de temas lúdicos da cultura corporal – é situado como saber a ser escolarizado. A subordinação da dinâmica escolar à lógica esportiva ao longo do período 1964-1995 é exemplificada pelos jogos estudantis (neste caso, os Jogos da Primavera de Sergipe) surgidos em meio à ditadura militar e que expressaram, no interior da instituição escolar, a função social do esporte. Ao longo de trinta anos, o esporte tem sido visto como veículo para: aplicar os aspectos utilitaristas da saúde (formação da força de trabalho) e do nacionalismo (função cívica) à formação dos jovens; estabelecer uma relação intrínseca entre esporte, educação e desenvolvimento do País; e designar a escola como base da pirâmide esportiva. Nesse sentido, a “esportivização” da escola se consolida com a contínua reconstrução das “tradições ritualísticas esportivas em espetáculo”, enfatizando-se o caráter mercantil do esporte e a reprodução da sua lógica de produtividade e de selecionamento na escola. Como síntese, propõe-se a tematização dos conteúdos clássicos (jogos, ginástica, lutas, dança, etc.) em tensão com sua lógica eminentemente esportiva, no sentido do realce de sua dimensão lúdica, das múltiplas possibilidades da mídia, da ampliação dos “olhares” sobre o esporte e de vivências estéticas sobre o esporte como arte, como criação. É de suma importância, portanto, reorganizar experiências de modo a promover condições para a (re)criação de novas práticas sociais – o trato com o esporte baseado na criação, recriação, formação, transformação e experimentação.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1989. 224 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 12).

Crítica a “imobilidade” da escola tradicional e propõe um ambiente escolar e uma Educação Física com ênfase no movimento humano – educação do movimento, pelo movimento e não só para o movimento –, considerado culturalmente não apenas no seu aspecto biológico, mas também com o entendimento de corpo e mente integrados. Baseia-se principalmente na teoria psicogenética de Jean Piaget, dando ênfase aos esquemas de ação e criticando os estudos de psicologia infantil e psicomotricidade que estabelecem padrões de movimento determinados apenas por fatores biológicos, sem considerar o aspecto psicológico e as interferências do meio ambiente. Essa concepção de padrão motor restringiria o papel da Educação Física, pois a atribuição do professor seria a de apenas enquadrar as crianças em tais padrões. Defende a Educação Física como um componente curricular independente e autônomo, com papel pedagógico definido no contexto da educação como um todo e capaz de introduzir no ambiente escolar a cultura dos jogos populares com o devido tratamento pedagógico. Apresenta proposta pedagógica para a “primeira” e a “segunda” infâncias, numa perspectiva de produção de material “alternativo” com sucata e adaptação de materiais. A relação da Educação Física com o esporte fica subordinada à expectativa de contribuir para o livre desenvolvimento das potencialidades da criança.

151

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. 113 p.

Exemplos concretos de aulas de Educação Física são apresentados, desde as aulas tradicionalmente organizadas sob os influxos do esporte de rendimento (adaptação a formas esportivo-motoras estereotipadas, aos locais e aparelhos de movimento, a normas, princípios e valores esportivos e à crítica a esta forma de organização) até o delineamento de uma proposta que promova a transformação das aulas de Educação Física e garanta condições para uma educação com finalidades ampliadas (a concepção de aulas abertas às experiências). Essa proposta postula a disposição das situações de ensino de modo a: 1) propiciar que os alunos entendam o esporte como uma prática social passível de modificação em direção a sentidos e significados que atendam aos interesses dos alunos – o esporte como espaço aberto de ação e de movimento; 2) articular o planejamento das aulas, realizado conjuntamente entre professor e alunos, ao mundo das experiências dos alunos; 3) capacitar os alunos a descobrir, criar e estruturar, autonomamente, formas ampliadas de jogos e movimentos e configurar seus ambientes de movimento em consonância com sentidos e significados próprios; e 4) capacitar alunos e professores a buscar um sentido de movimento e de esporte próprios, em detrimento da adaptação ao mundo esportivo.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994. 152 p.

Apresenta uma proposta para o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, destacando que é de incumbência dessa disciplina a tematização pedagógica das demais "objetivações culturais" que constituem a "cultura de movimento". Propõe o ensino dos esportes pela sua "transformação didático-pedagógica", tendo como questões de fundo a teoria do se-movimentar humano (o movimento concebido como o diálogo entre homem e mundo) e a razão comunicativa (a centralidade da linguagem, pressuposto de tradição habermasiana), visando à formação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. Nesse sentido, apresenta fundamentos e exemplos práticos para uma "concepção crítico-emancipatória do ensino da Educação Física Escolar". A partir da crítica do ensino do esporte na escola como cópia irrefletida do esporte de rendimento e da evidência de que este contém em si princípios e valores alienantes, busca explicitar uma proposição pedagógica que considere o desenvolvimento de ações competentes no esporte (o rendimento possível) e a compreensão crítica das diferentes formas de encenação esportiva, seus sentidos e significados e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico em que são desenvolvidas.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

152

Pela análise da formação teórica, científica e política dos professores de Educação Física (que trata da cultura do corpo, cultura física, cultura corporal, consideradas como sinônimos), evidencia-se o papel privilegiado desses profissionais, associado a filósofos, educadores, teólogos, sociólogos, sexólogos, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras e médicos. Entretanto, quando o foco é "viabilizar um projeto de ensino que provoque sensíveis modificações educacionais e sociais a curto prazo", a análise da educação em geral demonstra uma situação delicada. Os dados sobre a expansão dos cursos superiores a partir dos anos 60 demonstram a fragilidade da formação marcada pela superespecialização. No caso da Educação Física, currículos teoricamente frágeis reforçam a área como eminentemente prática, o que impede o desenvolvimento de "uma concepção moderna e revolucionária da educação" que tenha a meta "libertadora de uma Educação Física voltada para as contradições e desníveis econômicos e sociais num país de terceiro mundo". Para que a Educação Física ultrapasse o papel político de domesticação das consciências, é necessário que ela domine os conhecimentos científicos em perspectiva crítica, assentada em uma teoria que lhe dê suporte. Considerando que uma concepção revolucionária só pode ser concebida por categorias críticas de pensamento, os graus de consciência encontrados na Educação Física são relacionados com os graus de consciência identificados na obra de Paulo Freire: Educação Física convencional – consciência intransitiva; Educação Física modernizadora – consciência transitiva e ingênua; Educação Física revolucionária – consciência transitiva crítica. Essas

concepções, que influenciaram a formação dos professores nos anos 80, precisam ser superadas por uma nova perspectiva para a Educação Física que aposte em um projeto utópico, com o fim de desencadear uma revolução em favor de uma autêntica humanização da sociedade, avançando do senso comum para a consciência crítica. É sob essas referências que o esporte deve ser abordado na escola.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 217 p.

O esporte é o elemento da cultura corporal que figura como conteúdo de ensino predominante nas aulas de Educação Física na escola que, historicamente, por meio dessa disciplina, assume os códigos, sentidos e valores da instituição esportiva e reproduz um determinado projeto de formação humana condizente com a sociedade capitalista. Com o objetivo de reconhecer as possibilidades da prática pedagógica no trato com o conhecimento esporte, visando a um projeto político-pedagógico emancipatório, são analisados: 1) a gênese do esporte moderno, suas características e princípios (o que o esporte é, foi, está sendo e o que pode vir a ser); 2) o caráter contraditório da escola no atual momento histórico e as possibilidades de intervenção em seu interior; 3) o lugar e o papel do esporte na escola; 4) as proposições pedagógicas que tratam do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física e que se contrapõem ao trato pedagógico hegemônico com o esporte; e 5) a prática pedagógica de professores de Educação Física de uma escola pública no trato com o conhecimento esporte, analisando as suas possibilidades. Ao tomar a escola e o próprio esporte como espaços de contradições e o ponto de vista das categorias “realidade e possibilidade”, o autor indica referências para a reinvenção do esporte, com base em um projeto político-pedagógico emancipatório, ainda que no interior da sociedade capitalista.

153

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. 94 p.

Inserida no debate e crítica da formação e da intervenção dos professores de Educação Física nos anos 80, esta obra concentra-se na escola, pois nela a atribuição do professor está reduzida a desenvolver a aptidão física dos alunos e a ensinar os fundamentos técnico-táticos do esporte. Perguntando como conduzir o ensino da ginástica, da dança, dos jogos e dos esportes de maneira a cumprir um papel verdadeiramente educativo, o autor problematiza que “a Educação Física Escolar ressent-se da falta de uma fundamentação filosófica que a oriente em direção às suas finalidades educativas”. Essa fundamentação é buscada nos pressupostos da psicologia que subsidiam a teoria pedagógica do comportamentalismo e do humanismo. Na primeira parte da obra, compara as posturas comportamentalista

(Skinner) e humanista (Rogers), considerando os conceitos de homem, educação e Educação Física que estão presentes nessas correntes. Na segunda parte, trata da crítica aos métodos de ensino predominantes na Educação Física Escolar. É sob os pressupostos da psicologia e da pedagogia humanistas que o autor propõe “a criação de uma doutrina humanista para a Educação Física Escolar”, condição *sine qua non* para que ela assuma um caráter fundamentalmente educativo, passando a ser orientada pelos princípios humanistas de aprendizagem significativa, potencial criativo, individualidade, jogo, exercício natural e liberdade. Conclui com a recomendação de ações que levem à formação de professores com uma mentalidade efetivamente pedagógica. O esporte é, portanto, questionado em seus fundamentos, propondo-se a escola como espaço aberto às experiências.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 113 p. (Coleção Primeiros Passos, 79).

Abordagem histórica sobre o que é a Educação Física e sua identidade. O conceito de *ginástica* originou-se na Grécia como “arte de desenvolver o corpo nu”. Nos séculos 18 e 19 – enquanto ginástica racional e científica – as corridas, saltos, lançamentos e lutas tiveram papel destacado no cuidado com a saúde, mas o autor nega a *identidade com a medicina*, criticando a redução da Educação Física à biologia, à anatomia e à fisiologia. *A identidade da Educação Física como “cultura física”* também é negada, pois, apesar de sua manifestação visualizável estar no corpo, a sua práxis não pode ser analisada apenas pela evidência corporal, uma vez que sua ação é sobre o homem completo, o organismo total. *A identidade da Educação Física com o jogo* tem a oportunidade de se manifestar em toda a sua amplitude como atividade livre, desde que não seja reduzido à bola. *A identidade da Educação Física com o esporte* – no qual o jogo converte-se de atividade livre a atividade controlada por regulamentos rígidos que cristalizam sua espontaneidade original – induz a concebê-la essencialmente como competição e cria o recorde como seu objetivo fundamental. A avaliação da *identidade da Educação Física com a política* permite ao autor questionar, à luz da história, a possibilidade de distingui-las. *A identidade da Educação Física como ciência* é determinada pela capacidade de apreender a interdisciplinaridade com a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Medicina, sem perder de vista que, enquanto ciência, ela estuda o movimento humano. Na perspectiva defendida pelo autor, a ginástica, o jogo, o esporte e a dança são tomados ora como instrumentos para cumprir as finalidades da Educação Física (respeitando-se os níveis de maturidade motora, capacidade de rendimento e interesses individuais) ora como elementos da Educação Física. Situando-se no debate rigoroso de crítica a que a Educação Física estava sendo submetida nos anos 80, a obra aponta caminhos concretos para explicar a Educação Física como prática histórica dos homens, situada no campo da educação, e como disciplina a serviço da formação humana.

RODRIGUES, Rejane Penna; PINTO, Leila Mirtes Magalhães; TERRA, Rodrigo; DaCOSTA, Lamartine Pereira. (Orgs.). *Legados de megaeventos esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, Sistema Confef/CREFs, 2008. 610 p. Disponível em: <<http://www.listasconfef.org.br/arquivos/legados/Livro.Legados.de.Megaeventos.pdf>>.

Coletânea de textos escritos por 71 autores brasileiros e 4 estrangeiros, de 35 universidades, discutidos e consolidados no Seminário de Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos, que se realizou de 1º a 4 de maio de 2008, na cidade do Rio de Janeiro, em uma ação conjunta do Ministério do Esporte, Conselho Federal de Educação Física (Confef), Serviço Social do Comércio (SESC-Rio), Serviço Social da Indústria (SESI-DN) e Universidade Gama Filho. Os textos estão organizados em onze seções: 1) Economia, gestão e definições básicas; 2) Cultura, lazer e regeneração urbana; 3) Planejamento de legados e megaeventos; 4) Pesquisas de percepção e imaginário Pan 2007 e exterior; 5) Educação olímpica, inclusão social e multiculturalismo; 6) Memória, história e gestão do conhecimento; 7) Voluntários; 8) Mídia e *marketing*; 9) Meio ambiente e sustentabilidade; 10) Turismo e megaeventos; 11) Gestão de megaeventos: práticas e projetos de pesquisa.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987. 125 p. [2. ed. revisada, 2003. 166 p.] Disponível em: <www.labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed_fisica_uma_abordagem.PDF>.

155

Coletânea de conferências e artigos disseminados entre 1982 e 1987, nos quais o autor propõe a perspectiva da fenomenologia existencial como caminho para localizar a identidade da Educação Física, afirmando que esta tem condições de se sustentar a partir de fundamentos que lhe são próprios. Sob a ótica do esporte, a Educação Física privilegia “formar o atleta” para realizar o gesto no máximo rendimento, subsumindo a figura da pessoa humana, o que permite afirmar “que a formação de atletas poderá acarretar a deformação das pessoas”. Na prática da Educação Física há componentes antropológicos determinantes das práticas educativas: uma concepção de homem – voluntariamente assumida – como fundamento teórico da prática da Educação Física e da pedagogia educativa, na qual o homem é considerado um ser formado por duas partes separáveis e possíveis de serem acionadas autonomamente (um eu que possui um corpo); ou uma concepção de homem como totalidade indivisível que age sempre como um corpo (um eu que se sente e se vive como corporeidade). A implicação dessas antropologias para a Educação Física se expressa na opção de desenvolver a corporeidade como instrumento a ser exaurido em função de ideias de outra ordem ou compreender o corpo como elemento básico humano que deve ser desenvolvido, construído e respeitado no mesmo nível de todas as dimensões humanas.

TAFFAREL, Celi N. Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. 96 p.

No combate ao modelo que almeja “formas mágicas de fazer campeões”, a autora propõe a reinvenção da educação em geral, para além da escola e, no âmbito da Educação Física, com o foco “nas possibilidades de organização de um contexto que facilite a emergência de atitudes criativas”. No seu diagnóstico da Educação Física, duas posições são comparadas: a Educação Física elitista e a Educação Física para todos, acentuando suas características, que são, respectivamente: rendimento *versus* sociabilidade; competição e regras oficiais *versus* colaboração e mudança de regras; especialização *versus* experimentação; homogeneidade *versus* heterogeneidade dos grupos; determinações alheias aos interesses individuais e do grupo *versus* determinações autônomas aos interesses individuais e dos grupos; vigilância e controle científico *versus* decisões democráticas; competição/concorrência/rivalidade/isolamento *versus* espontaneidade/criatividade; foco no rendimento *versus* foco na qualidade de vida. A experiência prática expõe o planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de ensino que coloca no centro da aprendizagem a criatividade. Em tal proposta, demonstra-se a possibilidade de superação da organização hegemônica das aulas de Educação Física pautadas, elementarmente, pela cópia do esporte de rendimento e pelo tolhimento da capacidade de criação, de decisão e de autonomia dos alunos. Em suas conclusões, aponta o sucesso proporcionado pelo uso dos métodos criativos no sentido de “diversificação no uso de locais e materiais” e “produtividade de ideias”, que podem fundamentar concepções curriculares mais abertas e com novas perspectivas, onde a ênfase recai no ensino de processos básicos que visam à pessoa do aluno integralmente, dotando-o de capacidade crítica, responsabilidade e autonomia, com transferência do aprendido em aulas para situações extraclasse. Esta é a posição que a autora assume ante o problema da subsunção da Educação Física ao esporte: o projeto de uma Educação Física orientada pelos interesses de todos na superação revolucionária dos problemas do tempo histórico.

156

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, Edusp, 1988. 150 p.

Para auxiliar o professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental na tomada de decisões didático-pedagógicas, os autores apresentam um referencial teórico baseado nos conhecimentos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor e que são referentes ao significado, ao mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano, portanto, conhecimentos imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas

de atividades motoras com fins educacionais. O conhecimento das inter-relações entre crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, desenvolvimento motor, aprendizagem motora, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo-social pode fornecer a fundamentação para uma atuação mais coerente da Educação Física em relação à natureza do ser humano. Defendem que o estabelecimento dos objetivos da Educação Física Escolar deve considerar as necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor do ser humano, ao longo de seu desenvolvimento. Se objetivo da Educação Física Escolar é promover a aquisição e a retenção de um amplo repertório de habilidades básicas, sob essas condições, depreende-se que sua relação com o esporte está subordinada às necessidades das crianças em desenvolvimento.

Elza Margarida de Mendonça Peixoto, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

elza.peixoto@yahoo.com.br

Márcia Morschbacher é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

mmedufisica@yahoo.com.br

Ailton Cotrim Prates é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

ailtonprates@hotmail.com

Alexandre Lordello é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

alexandre_lordello@yahoo.com.br

Cristiane Guimarães de Lacerda é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

cryslacerda@hotmail.com

Recebido em 16 de novembro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.

Esta obra foi impressa
no Rio de Janeiro, em 2013.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.

Instruções para Organização do *Em Aberto*

1. Apresentação

Criado em 1981, o *Em Aberto* é um periódico monotemático, com periodicidade irregular (trimestral até 1996), cuja finalidade é estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista. Publica artigos e bibliografias seletivas. É largamente utilizado como material didático nos cursos de graduação e de pós-graduação.

A participação dos leitores, autores e colaboradores faz-se mediante o envio de propostas para a organização de números temáticos. As propostas serão analisadas pelo Comitê Editorial.

Com a finalidade de orientar os leitores e colaboradores no encaminhamento de suas propostas, apresentamos as normas que devem ser seguidas e os compromissos envolvidos na produção do *Em Aberto*.

2. Estrutura e Organização do *Em Aberto*

2.1. Estrutura

O *Em Aberto*, cuidando-se para que ele se mantenha na faixa entre 150-200 páginas, compreende três seções:

- 1) “Enfoque”, que aborda as principais dimensões do tema e apresenta os artigos, sendo o texto condutor da publicação, com cerca de 30 laudas.
- 2) “Pontos de Vista”, que privilegia as diferentes perspectivas de abordagem sobre o tema em referência. Possui um máximo de oito textos de, aproximadamente, 20 laudas cada um.
- 3) “Bibliografia Comentada”, que traz um levantamento bibliográfico comentado, nacional e internacional, sobre o tema.

2.2. Organização

Quando da organização de cada número do *Em Aberto*, deverão ser considerados os seguintes critérios para o recebimento de originais:

- os originais deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site <http://www.emaberto.inep.gov.br>
- o texto deve ser apresentado em arquivo formato Word, digitado em espaço 2, com extensão máxima de 20 laudas (de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda).
- a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- as ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e deverão ter, no mínimo, 300 dpi de resolução, acompanhadas de fonte e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.
- as referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas de acordo com a norma NBR 6.023, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- devem constar do trabalho, finalmente, informações quanto à titulação acadêmica do autor, à instituição outorgante, à atividade que desempenha e ao órgão ou entidade a que se encontra vinculado.

3. Requisitos para o Organizador e os Autores

A edição do *Em Aberto* será confiada a um Organizador, que atuará sob a supervisão do Comitê Editorial do periódico.

O Organizador deverá ter doutorado reconhecido pelo MEC, produção acadêmica, competência e atualização no tema.

O Organizador e os Autores de textos para a seção “Pontos de Vista” deverão encaminhar currículo-síntese ao Inep, contendo dados pessoais (nome, endereço, CEP, fone, fax, e-mail) e acadêmico-profissionais (titulação, instituição outorgante, atividade e instituição atuais).

A publicação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep.

4. Competências do Organizador

4.1. Apresentar proposta em cinco (5) páginas no máximo, contendo a problematização e a justificativa do tema e a indicação de cinco (5) prováveis autores, observada a diversidade epistemológica do debate.

4.2. A proposta deverá vir acompanhada, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

4.3. Se aprovada a proposta, elaborar o texto da seção “Enfoque” estabelecendo a temática geral e sintetizando as linhas dos artigos da seção “Pontos de Vista” e efetuar o levantamento bibliográfico da seção “Bibliografia Comentada”.

4.4. Selecionar e contatar os articulistas para a seção “Pontos de Vista”, coordenando o trabalho deles e orientando-os na preparação dos originais.

4.4.1. Quanto aos articulistas, o Organizador deverá incluir nomes vinculados a instituições diversas (inclusive do exterior) e que possuam competência no tema.

4.4.2. Quanto aos textos, o Organizador deverá:

- incluir um certo número de artigos com dados de pesquisas;
- no caso de artigos teóricos ou de revisão da literatura, dar preferência a pesquisadores experientes.
- encaminhar resumo dos artigos de acordo com o modelo estabelecido pela Revista, que se encontra anexo a estas instruções.

4.5. Enviar os textos conforme os critérios de apresentação definidos nestas instruções.

5. Competências do Comitê Editorial

5.1. Estabelecer os prazos para as diversas etapas de preparação das edições, inclusive para a produção e a entrega de textos pelo Organizador.

5.2. Supervisionar o desenvolvimento dos trabalhos relacionados com a produção do *Em Aberto*, podendo requerer informações e apresentar sugestões ao organizador, visando ao aperfeiçoamento do número.

5.3. Aprovar o projeto de publicação do Organizador.

6. Prazos

O Comitê Editorial terá o prazo de trinta (30) dias para a aprovação da proposta.

O conteúdo final deverá ser encaminhado em noventa (90) dias, a partir da aprovação da proposta pelo Comitê Editorial.

O Comitê emitirá seu parecer em trinta (30) dias, a partir do recebimento do material.

7. Endereço para o envio das propostas

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP: 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072
editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br
<http://www.emaberto.inep.gov.br>

números publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada

A partir do nº1, o Em Aberto está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>



Ministério da
Educação

