

# Apresentação

**A** presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo.

Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para que os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados.

Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta da Revista de Educação o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

## Índice Educação Física

1. BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: ----- (Org.) Educação

Física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

2. BORGES, C. L. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.
3. GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
4. GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Motriz: Revista de Educação Física. Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1-ART04.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010
5. KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.
6. LOMAKINE, L. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, M (Org.). Educação Física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 39-57.
7. MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.) Educação Física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.
8. NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. Movimento: revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 91-110, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968>> Acesso em: 26 jan. 2010.
9. PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, D. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.
10. PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/v14n1/v14n1p97.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.
11. RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.22, n. 2, p. 161-171, abr./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rbefe/v22n22008/7-RBEFE-v22-n2-2008-p161-64.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.
12. SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICOLLO, Vilma L. Desafios da ginástica na escola. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.35-60.
13. SOARES, C. L. (Org.) Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001.
14. SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.
15. STIGGER, M. P. Educação Física, esporte e diversidade. Campinas: Autores Associados, 2005.

1. BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: ----- (Org.) Educação

## Física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

Nesta obra são analisadas, em quatro capítulos, as implicações e interfaces dos meios de comunicação e outras mídias para a Educação Física, em especial na formação de professores, na prática docente e na própria interação midiática. As pesquisas sobre mídia, educação física e pedagogia datam do início do século XX, acompanhando as transformações nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o aprofundamento dos estudos sobre o corpo no capitalismo e a produção de subjetividades, interações sociais e novos conhecimentos, bem como os avanços das ciências pedagógicas. A partir de tais transformações sociais, o professor deve realizar uma reflexão sistemática sobre sua prática para compreender os impactos da mídia na educação física.

No artigo de sua autoria, “Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar”, Betti, valendo-se do método compreensivo, da abordagem fenomenológica e da técnica da Pesquisa-Ação, propõe uma investigação sobre o discurso televisivo e sua relação com a Educação Física. O autor parte do pressuposto de que a Educação Física constitui-se um fenômeno cultural, compreendido pelas suas características intrínsecas, lúdicas e agonísticas, presentes no esporte, no jogo, desenvolvidas no contexto da industrialização da Europa no século XIX e ampliadas mundialmente com a globalização.

O objetivo da pesquisa é propiciar aos professores uma reflexão crítica sobre a prática, com vistas à utilização das mídias, em especial a televisão e seu discurso, nas aulas de educação física. Betti mostra que as imagens e sons midiáticos mobilizam os indivíduos e interagem com o imaginário socialmente construído, desenvolvendo uma cultura corporal do movimento: *“a parcela da cultura geral que abrange algumas das formas culturais que se veem historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício (em geral sistemático e intencionado) da motricidade humana - jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas etc.”* (p. 93) Em outras palavras, *cultura corporal do movimento* é o exercício intencional e sistemático da motricidade humana, constituído historicamente e codificado culturalmente no que hoje definimos como esporte, ginásticas, danças, jogos, etc. e que compõem os meios e conteúdos da Educação Física, esta sendo um campo de saber articulado a outras intencionalidades pedagógicas.

A televisão é um elemento dinamizador da *cultura corporal do movimento*, com grande capacidade de produzir discursos audiovisuais, gerando uma lógica de espetacularização. Somos bombardeados por informações televisivas e outras mídias, por meio de imagens, palavras e sons. Alguns autores afirmam que vivemos imersos em uma cultura das mídias, que estão cada vez mais integradas ao cotidiano, formando nosso imaginário e visão de mundo. Entretanto, o conteúdo veiculado pelas diversas mídias apresenta um caráter de espetáculo e entretenimento, e não há uma preocupação educativa, no sentido formal do termo. Diante do mosaico de informações, o indivíduo seleciona e estabelece as conexões de sentido que lhe interessam e satisfazem.

A televisão transmite muitas informações sobre a cultura corporal do movimento, para um grande número de indivíduos, privilegiando o *esporte*. Tais informações são consumidas também por meio de outras mídias

(revistas, internet, rádio, produtos diversos, materiais esportivos, etc.), afetando e modificando atitudes e hábitos sobre o corpo, saúde, estética, etc. A cultura corporal do movimento, estimulada pela televisão, tornou-se publicamente compartilhada na sociedade contemporânea, produzindo várias manifestações e interações midiáticas. Uma das formas de difundir mensagens no contexto da cultura corporal de movimento é a espetacularização, que constrói códigos e interpretações da realidade, conforme certos critérios.

O “esporte telespetáculo” é definido como uma realidade textual relativamente autônoma diante da “prática real do esporte”, caracterizado pela sua vinculação aos grandes interesses comerciais (patrocinadores) e às possibilidades tecnológicas de produção e emissão das imagens (enquadramentos, edição, comentários, efeitos especiais, repetição, etc.). Dessa forma, uma gama de produtos e serviços diversificados passou a ser estruturada ao redor do esporte telespetáculo: outras mídias, produtos energéticos, materiais esportivos, explorados pela publicidade em grande escala. O esporte telespetáculo é construído pela mediação, classificação e codificação de eventos esportivos, resultando em uma mensagem composta por enquadramentos de câmeras, seleção e edição de imagens e comentários, que se apresentam ao telespectador como um “discurso elaborado, acabado”, bastando ao público apenas recebê-lo como fonte de entretenimento e mercadoria de consumo, valorizando a forma e não o conteúdo.

A espetacularização do esporte tem como consequência a fragmentação e a descontextualização do fenômeno esportivo. O esporte e o atleta são retirados sutilmente de seu contexto de produção social, histórico, sociológico e antropológico. A relação com o telespectador passa a ser, então, mediada pelas câmaras televisivas (*closes, ângulos, sons, etc.*). Para Betti, o telespectador tem a sensação de olhar por uma “janela de vidro”, quando, na prática, assiste a certa “interpretação” da realidade mediada pela tecnologia, que valoriza aspectos parciais de interesse de espetacularização das empresas de comunicação. O autor ressalta a diferença entre assistir eventos esportivos presencialmente ou pela televisão. As mídias veiculam uma visão hegemônica do esporte, a visão dos ganhadores: vitória, esforço, disciplina, *status*, retorno financeiro. Outros aspectos são descartados, como a sociabilidade, o autoconhecimento e o prazer. O esporte torna-se uma mercadoria no mercado global e foi modificado substancialmente com a televisão ao vivo, o vídeo tape, os sistemas de satélite, firmando-se como espetáculo global desde os Jogos Olímpicos de 1984, em Los Angeles, o primeiro com lucros financeiros e a Copa do Mundo de 1996, a primeira copa transmitida em rede internacional. Com o passar do tempo, ganharam espaço televisivo as ginásticas, associadas ao ideal de corpo e de beleza, concomitantemente à expansão das cirurgias plásticas, dietas e dos exercícios físicos. O interesse por trás dessas manifestações é o mercado, a venda de produtos de ginástica, medicamentos, cirurgias, publicações em diversas mídias, etc. Essa situação de expansão do “mercado do corpo” interfere tanto na atuação dos profissionais da educação física quanto na prática docente na área.

As principais tendências da cultura corporal de movimento, apontadas por Betti são: 1) Novas esportivizações, relacionando a cultura corporal à espetacularização; 2) Distanciamento do esporte telespetáculo das outras manifestações da cultura esportiva, devido à mídia e aos interesses econômicos; 3) “Confundimento” ou “entrelaçamento” entre os modelos de estética corporal e do fitness (saúde/aptidão física).

Essas tendências fazem com que a relação mídias-cultura corporal de movimento se torne uma questão pedagógica para a Educação Física, diante do elevado volume de informações veiculadas pela mídia apropriado pelos alunos de educação física no contexto escolar, influenciando seus comportamentos, habilidades, atitudes, uma vez que os alunos são assíduos telespectadores e se encontram em uma fase crítica de seu processo educacional. Para Betti, no currículo escolar e, em especial na disciplina de Educação Física, devem ser analisadas criticamente as produções das mídias e propiciados espaços na formação de professores para problematizar a relação mídia-cultura corporal de movimento. Betti salienta que raramente os professores incorporam as mídias como estratégia ou conteúdo na educação básica e, muitas vezes, encontram-se despreparados para a adequada utilização da mídia na relação ensino-aprendizagem.

Outro aspecto a considerar no contexto escolar é a desigualdade do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, o que agrava os conflitos na escola. Na lógica da espetacularização, não é de interesse do mercado a reflexão crítica e a formação intelectual e, sim, a constituição de um público consumidor passivo, desde a infância e adolescência. Os professores, segundo Betti, devem se posicionar diante do fenômeno “mídia”, tornando-se mediadores entre as novas tecnologias e os alunos, o que é um desafio de refletir criticamente sobre a linguagem audiovisual enraizada no cotidiano dos alunos. Porém, é possível ressignificar o conteúdo midiático, com base nas teorias interacionistas: *"a escola deve tornar-se, explícita e intencionalmente, mais um contexto de mediação que se interpõe entre alunos e as mídias"*. (p. 96)

Em relação à expansão midiática, que bombardeia a todos com uma quantidade e intensidade crescente de recepções individuais de mensagens, a escola deve se constituir como um *locus* de reagrupamento e ressignificação dos conteúdos veiculados, revertendo a tendência à fragmentação de conhecimentos.

Betti, portanto, propõe à escola e à disciplina “educação física” um diálogo entre mídia e educação, versando sobre os aspectos da “vivência corporal / conhecimento / reflexão, à luz do conceito de *cultura corporal de movimento*. O discurso hegemônico sobre o esporte é veiculado pela televisão, que atinge todas as classes sociais. Para este diálogo ser concreto, é preciso considerar o aluno em sua totalidade e a escola ser o local de reagrupamento e comunicação, no qual a fragmentação será superada por meio do trabalho pedagógico adequado sobre as informações disseminadas socialmente.

No campo da Educação Física, há diversas experiências e fundamentos teórico metodológicos para utilizar matérias televisivas como material para discussão nas interações o ambiente escolar. O professor deve, na sala de aula, utilizar a mídia a favor da educação, de modo a estimular a análise de informações, de criar atenção, de trabalhar as imagens e de formar o leitor e telespectador crítico. A escola deve educar para a reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos, implícitos e explícitos, propiciando que o aluno compreenda e se posicione diante das realidades socialmente construídas e de suas interpretações. E isto deve ser feito de modo que o aluno se aproprie da linguagem audiovisual, entenda os processos técnico-econômicos das mídias, se comunique a partir da relação com as mídias e, enfim, se eduque no meio e com o meio. O

objetivo do processo ensino-aprendizagem na relação com a mídia é possibilitar que o aluno associe, analise e aprofunde as informações desconexas que recebe das mídias. É dotar o aluno de instrumentos de interpretação da linguagem das mídias de modo a contextualizar sua produção e questionar sua reprodução. Desse modo, a escola se torna *“um lugar de reflexão crítica coletiva”*. E o professor assume o papel de *mediador* entre as mídias e os alunos, em uma atitude não de negação e preconceito, mas de presença e de qualidade pedagógica, levando em conta a realidade das crianças, adolescentes e jovens que cada vez mais compartilham uma *“cultura audiovisual”*, que influencia seus comportamentos, interações e visões de mundo. O desafio da escola, portanto, é muito grande em combinar a racionalidade e a reflexão crítica com a afetividade, emoções e a intuição produzidas pelas interações dos alunos com as mídias. O autor ressalta que os alunos interagem com os conteúdos midiáticos como telespectadores, como sujeitos passivos na relação com as imagens e sons e não como praticantes reais de esporte, inserido em sua vivência cotidiana.

Desse modo, o esporte telespetáculo apresenta-se como um novo modelo de socialização, diferentemente das antigas gerações que se socializavam com o esporte nas ruas e terrenos baldios, como forma de ludismo. A predominância da televisão no cotidiano das crianças e adolescentes faz com que a socialização esportiva se dê pela interação midiática, interferindo na sua construção de valores de *status* advindo do esporte. Exemplo: muitos meninos querem ser *“Ronaldinhos”* e passam a encarar a prática esportiva não como brincadeira, mas como um treino em vistas a uma futura profissionalização no esporte, idealizada e, na maioria das vezes, distante de sua realidade. Betti analisa essa situação como superposição entre o lúdico e o esporte.

As formas de cultura corporal de movimento, objeto das mídias, integram a cultura contemporânea e estão cada vez mais disseminadas na sociedade. Diante disto, exige-se da educação física escolar uma nova postura para enfrentar os desafios pedagógicos correspondentes: *“contribuir para a formação do receptor crítico, inteligente e sensível frente às produções das mídias no campo da cultura corporal de movimento”* (p. 93). Esta postura decorre de uma concepção de educação física derivada das *“teorias críticas”* que se contrapõe a duas óticas vigentes nas escolas sobre a disciplina: 1) Compensatória/terapêutica, orientada apenas para a diminuição do sedentarismo ou para atingir o psiquismo por meio da atividade física; 2) esportivização, que considera a educação física escolar uma preparação de atletas. Para Betti, somente uma educação física compreendida como *“articulação pedagógica entre vivência corporal/conhecimento/reflexão, referenciando-se à cultura corporal de movimento”*, capaz de trabalhar criticamente a relação mídia-educação física. Esta visão permite integrar as dimensões físico-motora, afetiva-social e cognitiva dos alunos, proporcionando a formação cidadã crítica diante da cultura corporal de movimento. Alguns professores de educação física resistem a essa abordagem, por considerarem a educação física uma disciplina essencialmente *“prática”* (*“o aluno quer mesmo é jogar bola”*). Porém, o que Betti propõe é que a educação física seja não apenas um discurso, mas uma ação pedagógica com o corpo em movimento, consciente e crítico diante da cultura corporal de movimento.

Betti propõe um trabalho de *“mixagem”*, que consiste em associar produções de mídia às aulas tradicionais, se referindo a matérias esportivas na TV e outros vídeos educativos, na postura denominada *“educação com o meio”*, explorando a articulação dos saberes específicos da Educação Física com as demais disciplinas. Outro trabalho do professor é em *“estéreo”*, com o objetivo de compreender o discurso da televisão sobre a cultura corporal, identificando modelos de práticas corporais e esportivas, denominada *“educação no meio”*. Porém, o professor deve considerar e trabalhar a partir do imaginário de seus alunos,

de modo a reduzir as divergências entre as expectativas dos alunos e o conteúdo e prática oferecidos pelo professor.

Especificamente quanto ao uso da televisão e do vídeo na educação física, Betti ressalta as seguintes vantagens: 1) motivação para o debate e a reflexão sobre temas atuais a partir do conhecimento prévio e cotidiano dos alunos; 2) atratividade da linguagem jornalística, que é mais sintética e ilustrada; 3) os audiovisuais dão destaque a informações e chamam a atenção, muitas vezes mais que o professor; 4) substituem longas exposições e textos; 5) as imagens televisivas atingem primeiramente as emoções e, em seguida, o professor deve trabalhar as interpretações racionalizadas e críticas.

Betti explica alguns objetivos da utilização dos audiovisuais nas aulas de educação física escolar: 1) sensibilização, ao introduzir novo assunto e motivar os alunos; 2) ilustração, trazendo e compondo cenários desconhecidos; 3) conteúdo de ensino, de forma *direta*, apresentando o tema específico ou de forma *indireta*, permitindo abordagens interdisciplinares.

A partir da pesquisa-ação desenvolvida por Betti, são apresentadas algumas recomendações para o uso das mídias na educação física, em especial a TV e vídeo:

- 1) partir de um tema e/ou situação atual e de interesse dos alunos, porém, integrado ao tema trabalhado no currículo naquele período;
- 2) utilizar matérias curtas, evitando matérias essencialmente narrativas;
- 3) preparar a utilização da matéria, verificando a veracidade das informações;
- 4) articular exibição do vídeo com vivências corporais;
- 5) favorecer a discussão sobre o vídeo, articulando-a à vivência dos alunos e à cultura corporal de movimento, em seu contexto histórico (passado e presente) e com dados científicos;

Betti ressalta a dificuldade de obter materiais adequados para trabalhar nesta concepção pedagógica. Porém, faz-se necessário que o professor se aproprie das novas tecnologias de informação e comunicação que fazem parte do seu próprio cotidiano e de seus alunos.

Além do espaço escolar, também nas academias os profissionais de Educação Física devem perceber as buscas mais profundas e contraditórias do ser humano que são subjacentes à busca de beleza corporal e propiciar aos seus clientes/alunos a experiência gratificante o exercício físico, articulando componentes intencionais externos dos movimentos (ex.: emagrecimento, definição muscular) com os componentes intencionais internos (prazer do movimento). Desse modo, recupera-se a tarefa educativa e física da Educação Física, enquanto elemento dinâmico da cultura.

2. BORGES, C. L. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de educação física no Brasil deve ser analisada em relação aos saberes que constituem a base do seu trabalho. Embora as pesquisas nessa área existam há mais de 10 anos, em meio a inúmeras polêmicas e tensões teóricas e metodológicas, essa preocupação é recente no Brasil, onde predomina o modelo “aplicacionista”, disciplinar e técnico nos programas de formação dos educadores físicos.

Essas tensões e polêmicas decorrem das concepções variadas sobre a educação física: 1) disciplina científica, com abordagem biomédica; 2) campo de conhecimento, influenciada pelos avanços das ciências biológicas, humanas e pedagógicas. De acordo com a ênfase em uma ou outra concepção, tais concepções influenciam o desenho e os resultados e as críticas dos próprios envolvidos nos programas de formação inicial dos educadores físicos.

### **A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ALGUNS PONTOS DE REFERÊNCIA SOBRE SUA EVOLUÇÃO RECENTE**

Existe uma diversidade, complexidade e mobilidade quanto ao *status profissional* dos educadores físicos no Brasil: há profissionais em diversas instituições públicas e privadas (escolas, academias, clubes, etc), assumindo diferentes papéis profissionais (docente, treinador, terapeutas, técnicos etc.), submetidos a uma variação nas condições de trabalho e mobilidade ocupacional. Além disso, as concepções teóricas que inspiram seu trabalho e suas trajetórias profissionais são bastante diversificadas. Com as reformas escolares e dos currículos universitários recentes, foram abertos espaços para questionamentos de sua inserção profissional.

Há uma diferença importante na formação do profissional da educação física na universidade, em relação às opções de bacharelado, que forma os profissionais não escolares, ou licenciatura, que forma os professores. Estatísticas mostram que a maioria dos estudantes opta pelas duas habilitações que, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deveriam buscar um equilíbrio entre a formação geral, com forte base teórica e profissional, voltada para a prática. Observa-se, entretanto, que essa formação inicial não corresponde à realidade do mercado de trabalho do profissional de educação física no Brasil. Essa realidade faz com que os profissionais se decidam a ingressar no campo da educação física pelo



local de trabalho que desejam (escola, centro esportivo, academia, clínica, etc.) e não para atender a uma demanda social.

A autora se baseia nas pesquisas de Tardif e Lessard, que consideram que o trabalho, no caso do educador físico constitui-se como atividade fundada nas interações entre seres humanos, não se limitando a seu perfil profissional específico ou à natureza do trabalho (técnico, médico, estético, educativo, etc.). Ao mesmo tempo, tais práticas profissionais são formativas e instrutivas, mediadas pelas interações sociais. Entretanto, há uma identificação social do profissional da educação física com a função docente.

O modelo epistemológico que fundamenta atualmente a formação universitária em educação física é o da *racionalidade técnica* ou *aplicacionista*, postulando que o profissional primeiramente deve dominar as técnicas e teorias para depois aplicá-las no trabalho profissional, com ênfase na solução técnica de problemas, com os procedimentos instrumentais aprendidos. A principal consequência deste modelo é distanciar a formação inicial da realidade escolar e social, estabelecendo dicotomias entre teoria e prática, e entre a formação disciplinar teórica, formação pedagógica e prática, sendo esta, na forma de estágio, considerada a “última etapa”. Pesquisas, em especial na área de análise do trabalho, apontam que os problemas da prática não podem ser reduzidos a questões técnicas nem a soluções pré-determinadas. A resolução de problemas deve ser feita a partir da construção de um quadro interpretativo de problemas significativos vinculados ao contexto.

Porém identifica-se que as dicotomias e fragmentações aumentaram nos programas de formação inicial na área de educação física, principalmente as confusões sobre o papel da teoria na formação profissional. Essa situação gera críticas por parte dos profissionais de educação física (docentes e não docentes), principalmente após a inserção real no mundo do trabalho, o que gera em muitos a rejeição à sua formação inicial, enquanto a maioria considera a formação universitária muito distante da prática e, de certa forma, inútil. Essa situação, entretanto, não é exclusiva da educação física, sendo constatada na formação para outras ocupações, tais como medicina, direito, serviço social, etc.

As críticas à formação inicial se articulam com outra concepção de formação, que considera a prática pedagógica um local de produção de saberes docentes para a prática profissional, inspirando o modelo reformista e significando uma ruptura epistemológica com o modelo *aplicacionista*. Desse modo, os docentes detêm saberes específicos, distintos da formação inicial universitária a serem aplicados em diversas situações de sua prática profissional.

Até o final dos anos 1980 as pesquisas educacionais tinham um caráter normativo, versando sobre o comportamento docente. Com o movimento norte-americano de profissionalização do ensino, nesse período, os interesses se voltaram para a análise de como os docentes adquirem, possuem ou produzem os saberes próprios à sua prática profissional, em um contexto de busca de formação do profissional “prático reflexivo”, bastante disseminado pelas reformas educacionais atuais.

Algumas abordagens sobre o saber dos docentes se destacam. As abordagens **cognitivas** enfatizam os processos mentais, esquemas de ação e rotinas dos docentes, em sua prática na sala de aula, denominados saberes experienciais. Há também as abordagens que focalizam os conhecimentos na base de ensino, bastante abrangentes, paralelamente às abordagens de história de vida e das interações na escola e significados atribuídos à prática docente. Há também os estudos inspirados na **sociologia do trabalho**, debatendo temas como as relações de poder estabelecidas na construção dos saberes e práticas docentes.

Nesta pesquisa, Borges se fundamenta tanto nos estudos sobre pensamento dos docentes quanto na sociologia do trabalho. Nas pesquisas de Shulman são classificados 3 tipos de conhecimentos como **fontes dos saberes docentes** na base do ensino: 1) da matéria (*subject matter content knowledge*); 2) pedagógico (*pedagogical content knowledge*); 3) currículo (*curricular knowledge*). Para esse autor, 7 categorias formam o *knowledge* de base do ensino. O docente deve ter conhecimento: 1) do conteúdo a ser ensinado; 2) da pedagogia em geral; 3) do currículo; 4) da pedagogia do conteúdo específico (o que o distingue do especialista); 5) do aluno; 6) do contexto educacional; 7) das finalidades educativas. As categorias de conhecimento se originam de 4 fontes: 1) disciplinas; 2) programas escolares; 3) ciências da educação; 4) prática do docente. As ciências da educação incluem todas essas dimensões na formação dos saberes docentes. Tal categorização de Shulman, porém, é restrita à disciplina, pois sua finalidade é entender como o docente mobiliza suas habilidades possibilitando o acesso dos alunos ao conhecimento, ignorando o processo de constituição desses saberes na trajetória do professor.

Por outro lado, Tardif, Lessard e Lahaye construíram uma tipologia sobre a origem social dos saberes, em 4 fontes: 1) formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares e 4) saberes da experiência docente. Tais fontes se referem ao conjunto da trajetória pessoal e profissional do docente, ressaltando sua dimensão temporal. Essa tipologia compreende a diversidade e natureza plural dos saberes dos docentes, bem como a subjetividade.

#### **TORNAR-SE DOCENTE: A APRENDIZAGEM DOS SABERES NA BASE DO TRABALHO DE EDUCADOR FÍSICO NO BRASIL**

A partir de estudos qualitativos junto aos docentes do ensino fundamental brasileiro, Borges apresenta uma interpretação sobre a formação dos docentes e de seus saberes em relação às suas trajetórias profissionais, sob aspectos: 1) a escolha da carreira e as experiências pré-profissionais; 2) a formação inicial e a aprendizagem da profissão; 3) as realidades do trabalho e os saberes da experiência.

1) **A escolha da carreira e as experiências pré-profissionais.** Os resultados das pesquisas mostram origens plurais, muitas vezes singulares, dos saberes dos docentes de educação física, combinando trajetórias escolares, esportivas e universitárias. A escolha da carreira está muito relacionada, porém não determinada, às experiências positivas com a área durante a socialização primária e secundária. Para alguns, ingressar na educação física é uma consequência natural de sua trajetória, para outros resulta da

combinação de fatores externos e internos, positivos e negativos que alteram as escolhas e a percepção sobre as escolhas. As experiências pré-profissionais colaboram para as escolhas de carreira e fornecem pistas sobre a formação dos saberes docentes e para as críticas que os docentes fazem à sua formação inicial. Vale ressaltar que, como a maioria dos estudantes brasileiros trabalha durante os estudos, ocorre uma sobreposição entre experiências pré-profissionais e formação profissional e, no caso dos docentes ocorre uma sobreposição entre experiência e aprendizagem do trabalho.

**2) A formação inicial e a aprendizagem da profissão.** É a *formação para o ensino*. Os conhecimentos, habilidades, competências e técnicas aprendidas durante a graduação são utilizados no exercício docente, permitindo a própria crítica da formação inicial recebida. Porém, os docentes reelaboram sua própria prática a partir dos saberes experienciais, considerando as falhas da formação inicial, cobrando a necessidade de terem recebido uma formação mais *pedagógica*. Com isso conseguem articular experiências pré-profissionais, profissionais, formação inicial e contínua. A maioria dos docentes de educação física pesquisados pela autora considera que seriam necessários outros tipos de saber não oferecidos pela formação inicial. Desse modo, a maioria dos professores, mesmo em outras áreas de conhecimento, aprendem na “escola da vida”.

**3) As realidades do trabalho e os saberes da experiência.** No Brasil, a maioria dos estudantes trabalha durante o período da formação inicial, o que permite a combinação de conhecimentos adquiridos na universidade com os conhecimentos obtidos no trabalho, seja em escolas ou em outras funções. Citando Huberman, Borges afirma que este é o “contexto da exploração”, uma fase difícil de tentativas de conciliação entre trabalho e estudo, oscilando entre a frustração diante das limitações e o entusiasmo do primeiro emprego, das experiências profissionais e inovações de início de carreira. Tais relações dependem do contexto organizativo dos locais em que trabalham e das relações com os colegas mais experientes que compartilham os saberes experienciais, no processo de socialização profissional.

Algumas iniciativas de oferecer atividades recreativas e esportivas na escola são consideradas como fundamentais para a socialização profissional dos profissionais de educação física. Borges cita o Projeto Recriação, realizado em creche ao final do período escolar. Por meio dos projetos, os estudantes se conscientizam da necessidade de adquirir conhecimentos específicos para fundamentar sua prática docente. Os saberes da prática são, desse modo, incorporados na ação cotidiana docente, em especial os conhecimentos destinados ao planejamento, organização do trabalho e atividades didáticas com os alunos: trabalhar é também aprender. Ao se defrontar com a realidade dos alunos, ao compartilhar problemas com colegas docentes, diante do currículo a ser trabalhado e normas a serem cumpridas, os jovens docentes, segundo Borges, “*percebem, muito rapidamente, o hiato existente entre sua formação inicial e a realidade de seu trabalho na sala de aula e na escola*”. A formação inicial é considerada como insuficiente para responder aos desafios educacionais. Desse modo, os docentes buscam em outras fontes, em especial das experiências, os saberes que devem aprender para um eficaz desempenho na docência.

## CONCLUSÃO

A obra de Borges, portanto, analisa a formação inicial dos profissionais de educação física no Brasil, questionando *“a origem e da natureza dos saberes que servem de base para o exercício do seu trabalho”* cotidiano. A autora, em um primeiro momento, debate a situação da graduação, evidenciando que a formação universitária na área é marcada por duas vertentes opostas: 1) científico-médica e esportiva fundamentada nas ciências “duras” e aplicadas; 2) ecumênica, incorporando fundamentos das ciências humanas e da educação. Tal oposição tem impacto não apenas no campo teórico, mas incide nas formas de organização do trabalho docente e, sobretudo, na concepção profissional. Outra oposição verificada ocorre entre o bacharelado, destinado a formar educadores físicos e a licenciatura, que forma os professores da área. Estas duas formações se sobrepõem tanto em relação à formação quanto ao emprego, mas têm em comum a dicotomia entre teoria e prática, que divide a formação inicial em momentos de formação teórica seguidos pela aplicação prática (estágios). No mercado de trabalho também evidencia-se a divisão entre educadores físicos docentes que aplicam os conhecimentos produzidos pelos especialistas da área e educadores físicos “profissionais” que trabalham em clubes e academias, portanto, fora da escola. Os professores de educação física nas escolas em geral são críticos em relação à formação inicial recebida e consideram o *local de trabalho* como o verdadeiro lugar de aquisição dos saberes profissionais, o que é comprovado por pesquisas científicas.

Em um segundo momento, a autora discute resultados de suas pesquisas, mostrando que as teorias sobre os saberes docentes é muito vasta e, por isso, delimita seu estudo sobre o tema da *“origem e natureza dos saberes na base do ensino”*. Os estudos demonstram que os docentes utilizam *fontes plurais*, de sua própria experiência, formação profissional pedagógica, currículo da Escola e formação universitária (Tardif). Dentre todas as fontes, os saberes da experiência são os mais importantes, constantemente mobilizados e avaliados.

Borges conclui, ao estudar em sua pesquisa as trajetórias pré-profissionais dos educadores físicos, a estruturação dos saberes a partir das experiências de vida e trabalho, em especial a partir de sua formação universitária. Desse modo, os futuros professores, durante a formação inicial, *“não são espíritos virgens”*: suas trajetórias de vida e trabalho têm impacto sobre suas representações sobre a formação, ao mesmo tempo em que são “filtros cognitivos” utilizados para avaliar sua formação e prática didática. Em muitos casos, os programas de formação inicial desconsideram as trajetórias e experiências anteriores dos estudantes e, com isto, impedem que os próprios estudantes se reconheçam no processo. A maioria dos entrevistados também admite que relacionam suas experiências anteriores com a formação universitária e que avaliam a formação inicial a partir do ponto de vista e momento que se encontram na carreira. Contrapondo a prática docente à formação inicial, os educadores físicos questionam sua formação universitária a partir do contexto atual de trabalho, no qual já assumiram uma distância crítica com o acúmulo de experiência docente ou profissional. Cada docente experimenta essa realidade de forma diferenciada: alguns rejeitam sua formação inicial, outros reavaliam e outros ainda ponderam, acerca da utilidade dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial para o exercício da profissão. Porém, na maioria dos casos, ocorre uma integração entre os saberes profissionais, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional inicial. Os conhecimentos adquiridos são, então, transformados, e adquirem novo significado diante das situações de trabalho.

A pesquisa de Borges se interliga com os resultados da pesquisa internacional sobre o ensino e sobre o ensino de educação física. Chega-se a uma conclusão em comum: *“tanto no Brasil quanto em qualquer outro lugar, a experiência do trabalho cotidiano com os alunos parece ser, para os docentes, a principal fonte de aprendizagem da profissão e o local mesmo onde se edificam seus saberes profissionais e se constrói sua competência prática do ensino”*. Portanto, os saberes da experiência são plurais, constituídos por conhecimentos disciplinares da educação física sobre modalidades esportivas, técnicas e conhecimentos pedagógicos, que se ligam às competências do saber fazer, saber se organizar, saber planejar, saber ser e saber conviver (relacionados aos pilares da educação).

Os resultados desta pesquisa de Borges levam a questionar o modelo aplicacionista da formação em educação física, atualmente vigente no Brasil, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. A partir dos resultados das pesquisas, é possível relativizar a oposição dos 2 programas, sendo que o modelo aplicacionista da formação não preenche sua missão formativa. Ao final a autora propõe que a formação seja repensada à luz da prática dos docentes de profissão.

3. GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

O corpo é produzido na e pela cultura, e nesse contexto deve ser analisado, rompendo com a abordagem naturalista na pesquisa científica e revelando seu caráter histórico. O corpo não é universal ou a materialização de um dado natural, é particular e mutável, referido às representações culturais das sociedades, enquanto produção de significados, em seu período determinado de desenvolvimento. Os discursos produzidos e reproduzidos sobre o corpo também são históricos, econômicos, sociais, étnicos, etc. Goellner utiliza a concepção discursiva de Foucault que considera o discurso como um conjunto de enunciados referentes a saberes articulados entre si, historicamente construídos em meio a disputas de poder (p. 28).

Dessa forma, o corpo é a sua materialidade, seu significado, seus adornos, seu entorno e as respectivas imagens e discursos socialmente produzidas. As representações sobre o corpo são construídas, também, pela linguagem que não apenas o reflete, mas o produz culturalmente. Os ideais de corpo belo, bom e verdadeiro, saudável, entre outras, não são universais, mas variáveis na história. O corpo, ao longo da existência, recebe marcas dos processos sociais (socialização primária, secundária, profissional) e os produtos culturais diversos registram sua trajetória no tempo e no espaço. O corpo manifesta, muitas vezes de modo sutil, o que somos e como existimos. Na cultura contemporânea, o corpo apresenta uma centralidade, dada a gama de representações e de produções materiais relacionados ao corpo. O autor

destaca os aspectos dos produtos e serviços da indústria da beleza e da saúde relacionados ao corpo, à sua produção, cuidados, libertação e controle.

Para o estudo do corpo, foram elaborados os referenciais teóricos e políticos dos Estudos Culturais (Foucault e Derrida) e a História do Corpo (Bloch e Febvre). Ambos referenciais desnaturalizam o corpo, questionando as teorizações tradicionais, sem negar as dimensões biológicas, mas, por outro lado, sem dar a esta materialidade a centralidade.

Na história, a mulher foi considerada por muito tempo um “sexo frágil”, que não deveria praticar esportes ou atividades físicas, o que era explicado pelo determinismo biológico, estipulando “lugares sociais” para as mulheres, a casa e legitimando as representações sociais sobre o corpo feminino. No Brasil do século XIX muitas mulheres desempenhavam trabalhos, atividades físicas e esportivas que exigiam esforço físico, colocando uma tensão entre ser mulher e viver, significando uma ruptura com o naturalismo e o determinismo biológico sobre padrões de masculinidade e feminilidade. Os Estudos Culturais contribuem com esta desnaturalização do corpo e as abordagens historiográficas críticas consideram o corpo como *locus* de investigação.

A contribuição de Michel Foucault é central, nos dois campos teóricos (Estudos Culturais e Historiografia Crítica), quando problematiza o corpo e afirma que os nossos gestos são “*construções culturais historicamente datadas*” (p. 32). Foucault analisa as práticas sociais que produzem o corpo e que se materializam nas instituições (escolas, hospitais, presídios) ao longo do tempo e espaço específico. O controle social começa no corpo, com o corpo (p. 32), com as várias disciplinas impostas pelas instituições, sendo o corpo uma realidade biopolítica.

Os significados e valores atribuídos ao corpo variam conforme as culturas, nas quais são produzidas *narrativas e hierarquias*, demonstrando que o “*corpo é uma construção social, cultural e histórica*”. As formas de culto ao corpo na sociedade contemporânea se tornam relevantes a partir das relações sociais, produzindo uma *moral das aparências* em relação ao que efetivamente se é. Tal importância do corpo está vinculada à ação da ciência que buscou compreendê-lo em suas especificidades. Algumas teorias biológicas analisaram os indivíduos a partir da forma ou aparência do seu corpo, dando ênfase a características biológicas em sua relação direta com o *lugar social*. Exemplos: tamanho do cérebro correspondendo ao nível de inteligência; aparência do rosto, cor de pele, indicando aptidão para o trabalho manual ou intelectual; biotipo, associado à criminalidade, entre outras associações.

Em consequência, a educação assume a finalidade de tornar os corpos úteis e produtivos, dado seu potencial energético, sem desperdícios. Assim, no período da Revolução Industrial e do advento das ciências, o corpo foi associado ao maquinismo, capaz de gerar energia produtiva, canalizada para o trabalho. A educação do gesto, então, foi incorporada a vários programas educacionais e disciplinares para controle do corpo: aparelhagens, medições, modelagens, limpeza e higienização. A higiene, por exemplo,

não designa a *saúde em si*, mas um conjunto de dispositivos e saberes sociais que atuam no corpo, tornando-se um campo da medicina. Isso implica em uma mudança de hábitos, associada a uma educação para este corpo a ser produzido, de modo a atender as demandas da sociedade: o banho e as atividades físicas.

O banho na Idade Média não estava associado à higiene e sim às práticas rituais e eróticas, restringindo-se à limpeza de suas partes visíveis (mãos e rosto). Nos séculos XVI e XVII, limpeza estava associada ao uso de roupas brancas, sendo a água associada à disseminação de agentes deletérios. No século XVIII, o banho é associado à limpeza e revigoração do corpo, atitude disseminada por médicos e higienistas. Já não é mais a aparência que importa, mas o vigor, a reposição de energias. Nesse período forma-se um campo de saberes denominado educação higiênica.

Já as atividades físicas, em especial a ginástica, consistem em uma educação do gesto, se incorporando ao cotidiano, como forma de controle sobre o *“corpo, seus movimentos, atitudes, sentimentos e comportamentos”*. Esta disseminação dos exercícios físicos acompanha o processo de industrialização, impregnando as cidades e pessoas de novos ritmos, movimentos e preocupações com o corpo, associado com a fé no progresso, no desenvolvimento e nos avanços da ciência. O controle do corpo na produção industrial também se evidenciou, difundindo a *economia do gesto* e o *uso adequado do tempo*, para evitar o desperdício. A escola passou a ser considerada o local propício para a educação do corpo, nessa nova perspectiva de controle, como suporte à nova sociedade em estruturação: *“uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exhibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe”*. O padrão do corpo aceitável nessa sociedade apresentaria as seguintes características por *pertencer à classe e ideologia burguesa*: *“retilíneo, vigoroso, elegante, delicado e comedido nos gestos”*. Em contraposição, o *“corpo volumoso, indócil, desmedido, fanfarrão e excessivo era representado como inferior e abjeto”*, o corpo do povo, da massa, dos trabalhadores e despossuídos. Desse modo, o corpo é a corporeidade associada aos símbolos de sua produção.

Nessa época, a ginástica compreendia diferentes práticas corporais destinadas a formar o caráter, desenvolver o potencial individual, preparando um indivíduo resistente, ágil, moderno: *“exercícios militares, acrobacias, danças, cantos, corridas, jogos, esgrima, natação, marchas, lutas, entre outras”*. A valorização do corpo, portanto, estava em função do rendimento, produtividade e aparência, valores vigentes na sociedade contemporânea: *“representações de beleza, saúde, doença, vida, juventude, virilidade, entre outras, não deixaram de existir, apenas transmutaram-se, incorporaram outros contornos, produziram outros corpos”*.

Na cultura do corpo, os vínculos entre passado e presente são mantidos e apontam para o futuro. A tecnociência permite a produção de novas dimensões dos corpos: mudança de sexo, genética, clonagem, próteses, lentes e implantes, suplementação alimentar, vacinas, rejuvenescimento, entre outras. A sociedade contemporânea sujeita o corpo a novas e distintas hierarquizações: *“as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo em que podem oferecer-lhe - e oferecem - liberdades, invocam também*

*estratégias de autocontrole e interdição. A promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada, por exemplo, de inúmeros discursos e representações que autorregulam o indivíduo tornando-o, muitas vezes, vigia de si próprio. A ênfase na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos enxutos e "em forma" onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado".*

Citando a análise de Foucault a lógica do controle-repressão cede lugar à lógica do controle-estimulação, pois estão no mesmo processo a valorização e a exploração do corpo:

*"Fique nu... mas seja magro, bonito e bronzeado!". Na cultura contemporânea, propaga-se que somos o resultado de nossas escolhas, responsáveis pelo nosso corpo e os respectivos cuidados, pela saúde, forma e beleza, caracterizando o fenômeno da *individualização das aparências*. Nessa cultura, ocorre a valorização da imagem do corpo, das partes do corpo e também da performance e de sua visibilidade. O corpo, no dizer do autor, "é o local primeiro da identidade, o locus a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos". Tal identidade é construída social e historicamente, no jogo entre singularidade, individualidade e coletividade, no qual se dá a produção do corpo que é uma unidade biopolítica: "um corpo que, dada a importância que hoje apresenta no que respeita a construção de nossa subjetividade está exigindo de nós não apenas a busca constante de prazeres sempre reinventados, mas também disciplina, responsabilidade e dedicação. Um corpo que, ao mesmo tempo que é único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura".*

**4. GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Motriz: Revista de Educação Física. Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.**

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. Revista Motriz. Rio Claro, v. 5, n. 1, junho, 1999.

A Educação Física permanece no currículo escolar devido à concepção de que a atividade física contribui para o desenvolvimento biopsicossocial e cultural dos alunos. Já na 5ª série, ou mesmo antes, são iniciadas atividades com base nos esportes competitivos. Estudos demonstram que o enfoque esportivo não atende às expectativas colocadas sobre os programas de ensino, surgindo alternativas para solucionar tal discrepância. A maioria das propostas alternativas de adequar o ensino de educação física coloca o professor da disciplina como coadjuvante do processo, com as funções de organizar atividades recreativas, comemorativas, esportivas e orientar exercícios físicos. O papel ativo, de desenvolver o currículo inserido em um contexto mais amplo fica, geralmente, em segundo plano.

Para, de fato, reorientar a disciplina de educação física no currículo, em uma nova concepção de seu papel e objetivos pedagógicos, psicológicos e sociais no desenvolvimento do aluno, é necessário debater "o tipo de conhecimento associado ao movimento humano", que será trabalhado no período da educação básica. Um dos aspectos salientados por Guedes é a *educação para a saúde*, em uma sociedade marcada pelo aumento das doenças crônico-degenerativas, principalmente causadas por hábitos não saudáveis, com baixa prática social de atividades físicas.



Observa-se nas escolas, adolescentes e jovens manifestando sintomas de doenças degenerativas e o processo educacional não trabalha a adoção de hábitos saudáveis de vida que podem prevenir, evitando ou retardando, o aparecimento de tais enfermidades. Na estrutura de ensino, a educação para a saúde é bastante negligenciada, o que é comprovado pelo elevado número de adultos que apresentam alguma espécie de distúrbio degenerativo em decorrência do estilo de vida que poderia ser mais saudável, bem como um nível de desinformação sobre o próprio corpo e sua saúde.

O autor aponta que, em alguns períodos, a educação física escolar tinha objetivo de *“aquisição e manutenção da saúde”*, porém de uma forma equivocada, se preocupando apenas com a cultura do corpo, desvinculada de uma proposta pedagógica abrangente e universal. A proposta, a partir da consideração de tais deficiências, é de que a escola passe a desenvolver *“programas que levem os educandos a perceberem a importância de se adotar um estilo de vida saudável, fazendo com que a atividade física direcionada à promoção da saúde torne-se componente habitual no cotidiano das pessoas”*.

Isto exige dos professores uma *nova postura* frente aos desafios educacionais, de modo a tornar as aulas não apenas uma prática de atividades físicas, mas uma verdadeira educação para a saúde. Neste aspecto, o professor deve selecionar, organizar e desenvolver experiências e situações de aprendizagem com objetivo, além de tornar os alunos ativos fisicamente, a terem *“um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida”*.

## **SAÚDE NO CONTEXTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

O conceito de saúde, geralmente é utilizado de uma forma genérica, dando margens a interpretações deslocadas de um contexto didático-pedagógico. Disso decorre o desenvolvimento de inúmeros programas de promoção da saúde na escola, que não estão interligados com um projeto político-pedagógico ou com uma efetiva formação dos alunos da educação básica. Guedes cita o documento da Conferência Internacional sobre Exercício, Aptidão e Saúde, realizada no Canadá em 1988, que teve por objetivo *“estabelecer consenso quanto ao estado atual do conhecimento nessa área, procurou definir saúde como condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizada por um continuum com polos positivos e negativos”*. Nesses termos, saúde positiva se refere *“à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano, e não meramente a ausência de doenças; enquanto a saúde negativa está associada à morbidez e, no extremo, à mortalidade.”*

Em decorrência dessa concepção, o binômio “saúde-doença” recebe outro sentido: não precisa estar doente para falar de saúde. “Saúde-doença” é um fenômeno multifatorial e contínuo, abrangendo a totalidade da vida do indivíduo em seu contexto social e cultural. Essa conceituação traz alguns desdobramentos para o currículo, como por exemplo, a educação para a preservação ambiental, parte do entendimento que doenças são indicadores importantes de desequilíbrios na relação homem-meio ambiente, englobando: hábitos alimentares, estado de estresse, opções de lazer, atividade física, agressões climáticas, etc. “Ser saudável” é, portanto, um conceito dinâmico: *“torna-se necessário adquiri-lo e construí-lo de forma individualizada constantemente ao longo de toda a vida, apontando para o fato de que saúde é educável e, portanto deve ser tratada não apenas com base em referenciais de natureza biológica e higienista, mas sobretudo em um contexto didático-pedagógico”*. Portanto, a educação para a saúde situa-se no domínio didático-pedagógico, para o qual a disciplina educação física tem muito a contribuir.

## EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A disciplina Educação Física, suas tendências e concepções didático-pedagógicas, no Brasil é fortemente influenciada por outras áreas de atividade: médica, militar, biopsicossocial e esportiva, podendo ser identificadas algumas fases.

**Influência médica:** corresponde à fase inicial da disciplina, mas ainda persiste em diversas escolas, com programas de educação física voltados à preparação física de indivíduos *fortes e enrijecidos*, com uma preocupação essencialmente ortopédica, morfogênica, postural e de “boa aparência”.

**Influência militar:** na década de 1930, com as reformas educacionais do Estado Novo. Além da “asepsia corporal”, privilegiava-se uma eugenia da raça, marginalizando os menos capazes e fora dos padrões aceitos, utilizando a disciplina militar nas aulas.

**Influência Biopsicossocial:** característica do final da década de 1940, com o fim da II Guerra Mundial, fundamentada na proposta liberal da Escola-Nova. A dimensão pedagógica passa a ser considerada como fundamental para as disciplinas e, no caso da educação física, esta passa a se inserir nas preocupações da pedagogia. A visão de “homem educado” passa a incluir, além das dimensões cognitivas e afetivas, o campo físico. Entretanto, *“pressupostos da área médica e militar se mantiveram fortemente impregnados entre os professores de educação física da época”*. Na década de 1970, com o sucesso esportivo de equipes brasileiras, a educação física passou a dar ênfase às práticas esportivas em seu currículo, estimulando elementos como “desempenho atlético” como base para a formação de um cidadão ideal, integrado à vida em sociedade. Esta concepção fundamenta-se na visão de que o desenvolvimento de um país competitivo corresponde também a um indivíduo competitivo. Nesse contexto, o esporte contribui para tal formação.

Embora tais influências tenham impacto na atual configuração da disciplina educação física, o autor destaca que a *educação para a saúde* nunca foi um objetivo explícito e sistemático a ser atingido na escola. Porém, na atualidade, com a elevação do fenômeno da hipocinesia, em decorrência da intensificação do ritmo de trabalho no cotidiano, provocando maior incidência de processos degenerativos de forma mais frequente e precoce. Nesse cenário, a educação física desempenha um papel de compensação aos efeitos nocivos do estilo de vida moderno, justificando-se uma educação física para a saúde.

## FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DIRECIONADOS À EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

O caráter sedentário da sociedade moderna é intensificado pelos avanços tecnológicos, o que leva ao aumento das doenças degenerativas, justificando-se investimentos em prevenção. Estudos epidemiológicos apontam o surgimento de fatores de risco que tornam o surgimento dos primeiros sintomas de doenças degenerativas por volta dos 7 ou 8 anos e, aos 17-18 anos, há uma grande probabilidade de se ter sucesso na reversão desses quadros com a prática orientada de exercícios físicos.

## FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEGAGÓGICO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DIRECIONADOS À EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Guedes ressalta que os programas de educação física escolar têm por objetivo *“proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os educandos a incorporarem conhecimentos, de*

*tal forma que os credencie a praticar atividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e a adolescência, mas também, futuramente na idade adulta*". Isto exige uma reformulação curricular para dar conta de superar os programas voltados à competência atlética, que privilegia os bem dotados, em função da maioria da população que demanda, de fato, uma educação física para melhoria da saúde global.

Nos programas curriculares, devem ser pensados alguns critérios para selecionar e implementar atividades pedagógicas condizentes com uma proposta de educação pra a saúde: duração, intensidade e tipo de atividade física, informações sobre saúde, aptidão e atividade física, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno e, sobretudo, explicações sobre o significado, conceitos e princípios das atividades propostas. Ou seja, trata-se de educar e não de praticar atividade física pelo simples ato de praticar.

Guedes afirma que as lacunas na fundamentação teórico-metodológica da disciplina educação física causam a desinformação sobre suas possibilidades, o que leva ao desinteresse pela prática da atividade física voltada à saúde. O autor reforça a tese central do artigo, afirmando que, para o *“desenvolvimento de atitudes positivas em relação à atividade física relacionada à saúde, durante os anos de escolarização, é importante requisito para participação voluntária mais efetiva na idade adulta, torna-se imperativo a adoção de estratégias de ensino que contemplem não apenas o aspecto prático, mas sobretudo a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcione subsídios aos educandos no sentido de adotarem hábitos saudáveis de prática da atividade física por toda a vida”*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Existe um consenso entre os profissionais da educação física sobre a necessidade de mudanças no currículo da disciplina, superando a atual ênfase na competição individualista e elitista, ligada exclusivamente à prática esportiva nas aulas de educação física. A ênfase no esporte tem menor eficácia educacional e tem pouco alcance em relação ao desenvolvimento motor das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar.

Observa-se que, quando são feitas avaliações da prática pedagógica em educação física, busca-se solucionar eventuais falhas dos modelos mecanicistas, influenciados pelas abordagens tradicionais da disciplina, na tentativa de recuperar os aspectos negligenciados do ludismo e do lazer. Isto, em detrimento da educação para a saúde, produzindo deficiências no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores do aluno que vão incidir negativamente, tanto em sua saúde física quanto em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, por não possibilitar aos mesmos a adoção de hábitos saudáveis e ativos de vida.

Para mudar a prática pedagógica no campo da educação física, para que este campo de conhecimento exerça seu papel verdadeiro na sociedade, é necessário que *“as estratégias de ensino sejam conduzidas a segmentos do movimento humano onde, prioritariamente, venham a prevalecer aspectos da atividade física relacionada à saúde”*.

Em relação à formação profissional dos professores de educação física, é essencial alterar os atuais currículos de graduação, que também encontram-se formatados com ênfase nos esportes como base para a preparação dos indivíduos em uma sociedade extremamente competitiva, que valoriza as qualidades do corpo esbelto e bem preparado para competir por melhores colocações no mercado de

trabalho. Na prática, entretanto, verifica-se que a visão competitiva tem afastado crianças, adolescentes e jovens das aulas de educação física e estimulando perspectivas sociais negativas sobre esta disciplina.

De fato, o esporte tem sua importância, se vinculado à proposta pedagógica, mas não deve constituir a meta da disciplina. O objetivo da educação física escolar é *“promover um estilo de vida ativo, procurando melhorar o nível de qualidade de vida de nossa população”*, sendo que *“a inadequada utilização do esporte nos programas pode atuar de forma inversa”*.

Estudos recentes mostram a correlação entre a formação de valores e atitudes frente à atividade física e o domínio de conceitos e referenciais teóricos associados à prática efetiva da educação física escolar. Portanto, a atividade física isolada não é eficaz. Guedes enfatiza *“a necessidade de insistir em um equilíbrio quanto à abordagem do conjunto de conteúdos em termos teórico e prático nos programas de educação física direcionados à educação para a saúde. Esta conduta, sem dúvida, requer estabelecimento de novo comportamento por parte dos professores, exigindo uma formação de maior consistência acadêmica”*.

**5. KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.**

## **Introdução**

A temática tratada neste livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* é extremamente atual e é muito oportuna a sua publicação, na medida em que, nos últimos anos, essas questões têm sido abordadas principalmente por autores da área da psicologia e/ou da educação física (no que se refere à psicomotricidade), e muito pouco tem sido produzido com respeito a uma abordagem educacional.

O título é muito interessante, pois trabalha com a ambivalência, ou a confusão, muito comum aos termos citados. Jogo? Brinquedo? Brincadeira? Serão sinônimos, ou existem diferenças entre cada um deles? Acredito que essa é uma dúvida que muitos educadores possuem e, portanto torna-se um convite à leitura dos textos.

O livro é uma coletânea de trabalhos elaborados por autores vinculados ao Grupo Interinstitucional sobre o Jogo na Educação, com sede na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Como todos os autores pertencem ao grupo, suas referências teóricas têm certa proximidade, mas como também são profissionais de diversas áreas e utilizam-se de suportes teóricos de sua área de origem – o que, de certa forma, enriquece e pluraliza as concepções acerca do tema – aparecem também diferenças.

O livro divide-se basicamente em três grupos de artigos: o primeiro compõe-se de artigos que tratam do tema relacionando-o à educação infantil; o segundo grupo de artigos é formado por aqueles que trabalham com crianças com necessidades especiais; um terceiro grupo discute o tema a partir do ângulo da formação docente. Há também um artigo, que trata da educação matemática.

A proposta do livro é que o leitor possa valorizar "os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação, conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares" (p. 11).

### **Jogo, brinquedo e brincadeira & educação infantil**

A educação infantil é um espaço privilegiado para falar dessa temática; afinal, dentro do sistema de ensino, a educação infantil, ou a pré-escola como também é chamada por alguns autores, é um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado, ou mesmo "inerente" ou "natural".

O primeiro artigo desse grupo denomina-se "O jogo e a educação infantil" e foi escrito pela organizadora Tizuko M. Kishimoto. É um artigo interessante, pois trata de questões básicas, como por exemplo, definir/conceituar o jogo, o brinquedo e a brincadeira, uma tarefa extremamente difícil de ser feita na medida em que estes conceitos e as palavras que os significam não são precisos nem em nossa língua portuguesa nem em grande parte das demais. Essa imprecisão na linguagem, nos conceitos linguísticos, constrói-se a partir das complexas relações com o projeto histórico social e cultural em que as práticas do jogo e do brincar são exercidas e que também não estão tão definidas. A própria autora trata de demonstrar a dificuldade da conceituação. Para tanto, busca essa definição em vários autores que produziram conceitos em diferentes tempos históricos e espaços geográficos. Este recorrido dá ao leitor uma série de informações, cabendo a ele realizar uma reflexão comparativa. Finalmente, a autora apresenta a sua definição dos termos (nem sempre compartilhada por todos os autores da coletânea), pelo menos no que se refere à linguagem e à(s) cultura(s) brasileira(s).

A segunda parte do texto procura situar historicamente, na Europa, o papel representado pelo jogo, sendo que a autora faz o seu principal recorte nas concepções prévias ao movimento romântico e naquelas posteriores a ele. Apresenta-nos as passagens do jogo

pelas diferentes áreas do conhecimento, como a filosofia, a biologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a educação.

Há ainda uma terceira parte no artigo, onde são apresentadas "algumas modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil". Nela são citados: o brinquedo educativo, a brincadeira tradicional, a brincadeira de faz de conta e a brincadeira de construção.

O segundo artigo, de Marina Célia Moraes Dias, "Metáfora e pensamento: Considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar" é muito interessante, pois a autora, a partir de uma leitura das grandes dicotomias da educação, consegue, trazendo contribuições da filosofia, da estética e da política, fazer uma contraproposta para a educação infantil através da releitura das possibilidades do jogo.

O jogo, nesse texto, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. Texto fundamental para leitura e reflexão num momento de proposições pedagógicas para a educação infantil tão baseado na cópia do modelo escolar de 1º grau. A concepção da autora sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova "pedagogia da criança". A autora vê o jogar como gênese da "metáfora" humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

O terceiro e último artigo desse bloco chamam-se "A brincadeira de faz de conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário", de Edda Bomtempo. É um artigo que trata, como diz o título, da brincadeira do faz de conta, essa experiência que nos torna seres simbólicos, humanos e metaforizados. A autora inicia apresentando a brincadeira, suas características, e procura na literatura universal a presença desse tipo de brincadeira. Depois, na busca de referências teóricas explicativas para esse tipo de ação humana, ela tem encontros com Piaget e Vygotsky, por um lado, e, por outro, com S. Freud e Melanie Klein. O faz de conta é tratado então como a possibilidade na construção do homem de ser a ponte entre a fantasia e a realidade.

**Crianças com necessidades especiais & o jogo, o brinquedo e as brincadeiras**

O segundo grupo de artigos trata da questão do jogo, do brinquedo e da brincadeira, e suas articulações com as crianças com necessidades especiais: a pedagogia, a psicopedagogia, a avaliação, o fracasso escolar, as propostas curriculares e outros temas percorrem esta seção.

O texto "O jogo e o fracasso escolar", de Sahda Marta Ide, inicia tratando dos testes-padrão de medidas de inteligência e seu questionamento como instrumento adequado para a avaliação das crianças portadoras de deficiências. A autora indica, como saída desse ciclo "avaliação por testes e medidas e diagnóstico de fracasso escolar", a procura das causas desses fracassos e encontra, na bibliografia estudada, algumas generalizações com referência às famílias, às escolas, à atitude do educador e, a partir dessa análise de "causas do fracasso escolar", propõe alternativas educacionais de reversão dessa situação. Segundo a autora, o elemento central para essa ação diferenciada, destinada à desestigmatização, seria o da mediação, tanto a humana, como a instrumental. E é na instrumental que aparece o jogo como recurso fundamental na educação de crianças deficientes mentais.

O artigo seguinte, "O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais", de Leny Magalhães Mrech, de certa forma aprofunda aquilo que foi anteriormente analisado. A autora faz uma crítica contundente aos conceitos piagetianos mais divulgados nos cursos superiores, tais como estágios do desenvolvimento, e todos aqueles que tiveram formação acadêmica nessa área, nas últimas décadas, são testemunhas desse empobrecimento da epistemologia genética. Para se contrapor a essa tendência, a autora propõe a noção de equilíbrio e a reequilíbrio das estruturas cognitivas como conceito central dessa concepção de construção do conhecimento. Discute os universalismos das teorias que nos amarram e propõe a busca de singularidades. Nesse momento, ela busca a psicanálise, trazendo o desejo, o outro, o não saber, e, de forma muito interessante, passa da visão da alienação individual para a alienação social e cultural utilizando R. Barthes e P. Bourdieu.

A necessidade da desnaturalização dos lugares de saber e não saber, de aprendentes e ensinantes e da dialética dessas relações individuais e sociais é fundamental para pensar a construção do conhecimento. Os jogos, os brinquedos e os materiais pedagógicos são analisados quanto à sua possibilidade de interferir nas estruturas de alienação social e individual do saber – estereotípias, relações transferenciais, estruturado ou estruturante.

Depois a autora apresenta a noção de modalidade de aprendizagem, isto é, o tipo de relação que cada sujeito, a partir da sua própria história, constrói ao conhecer o mundo, conceito este desenvolvido por Alícia Fernandes, a partir da psicanálise e da psicologia genética.

O texto conclui com a análise das relações das modalidades de aprendizagem e as ofertas de "ensinagem" e coloca as experiências com jogos e materiais pedagógicos como modos de "pluralização" destas modalidades e também com um apelo ao trabalho educacional voltado ao desenvolvimento das diversas formas da inteligência.

O texto "O jogo na organização curricular para deficientes mentais", de Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, inicia com uma análise das práticas tradicionais de atendimento às crianças com necessidades especiais e com resistências pessoais e sociais a uma mudança de concepção deste tipo de atendimento.

Utilizando-se de características do jogo, de acordo com Gilles Brougère, tais como a necessidade de espaço, papéis, materiais e tempo do jogo para pensar o currículo, denuncia a "cultura" do trabalho individualizado, isto é, isolado, do educador de crianças com necessidades especiais, que não está presente nos debates dos demais educadores e áreas de conhecimento dentro das escolas. Denuncia esta experiência de prática social de educador como criador único do currículo ou criatura que aplica os currículos dos tecnocratas. Para a autora, é necessário ousadia nos professores de educação especial para que utilizem na construção de suas propostas educativas, as discussões coletivas e contemporâneas de currículo e quebrem uma visão tão "conformada" desse tipo de atendimento educativo.

### **A formação do educador através da vivência, da discussão e da reflexão do jogo**

Os últimos capítulos do livro tratam do jogo na formação dos professores. O primeiro deles, "Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: Mobilizando opiniões de professores em formação inicial", de Maria Felisminda de Rezende e Fusari, tem como meta a educação do educador para a leitura das "vivências comunicacionais de seus alunos", e afirma que a formação dos professores pode gerar novas formas, mais competentes e criativas, de os alunos interagirem com multimeios. Há entre alunos e meios de comunicação uma teia de transmissões e influências que não são de simples



causa e efeito ou unívocas, mas de interinfluências, e essas devem ser aproveitadas para uma melhor formação do cidadão.

A autora relata uma pesquisa feita com futuros educadores de nível universitário ou de 2º grau na qual é feita a análise de trecho de vídeo do “*Xou da Xuxa*”, em que aparece uma situação de jogo competitivo. A partir da análise feita pelas alunas, uma visão de mídia e de jogo é constituída. Uma nova maneira de ver o meio – a televisão – e o programa – *Xou da Xuxa* – se constitui.

Em "Jogo e formação de professores: Videodrama pedagógico", Heloísa Dupas Penteadó relata uma experiência com alunos de prática de ensino na qual foi usado o videodrama pedagógico, derivação do psicodrama, com o objetivo de fazer o aluno de 3º grau refletir tanto sobre sua prática como aluno como sobre seu papel de professor.

O relato é interessante na medida em que essas provocações promovidas pela vivência, na própria formação do professor e em sua vida afetiva e intelectual de adulto, auxiliam a reconhecer as muitas formas de entender a cena educacional, a afiar a sua sensibilidade ao jogar.

### **Educação: Lúdica ou séria**

O texto "A séria busca no jogo: Do *lúdico* na matemática", de Manoel Oriosvaldo de Moura, é de educação matemática, mas não apenas isso. Apesar de ter divergências quanto à questão de serem ou não modismos a etnomatemática e a modelagem matemática, e de discordar que o uso de materiais pedagógicos está mais presente no século XX. Ele trata com propriedade de duas questões centrais na relação jogo e educação: a primeira diz respeito ao fato de que o jogo, em uma proposta educativa, nunca pode estar dissociado "do conjunto de elementos presentes no ato de ensinar" (p. 74), isto é, ele deve estar localizado na totalidade de um projeto educacional. Para justificar a sua argumentação, procura na história da educação, e na história da educação matemática, exemplos que demonstram essa afirmação. A outra questão, também muito bem trabalhada, é a da seriedade do jogar e os diferentes usos do jogo e seus vínculos com concepções de aprendizagem. A visão da superação do jogo como elemento/recurso e a construção de seu papel como incorporado ao ensino como um todo são algo que justifica a presença desse artigo na coletânea.

## Conclusões

É jogo e é brincadeira. Talvez uma das características centrais do livro seja a aproximação do jogo às teorias, e não apenas uma listagem dissociada de receitas de brincadeiras, e a proposição de alternativas de lugar para o jogo, tanto nas propostas de ensino, com alunos de diversos níveis, como na própria formação do educador.

6. LOMAKINE, L. Fazer, conhecer, interpretar e apreciar: a dança no contexto da escola. In: SCARPATO, M (Org.). Educação Física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 39-57.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.* (FREIRE, 1996)

## 1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em conformidade com a LDB, inclui a dança no currículo como conteúdo da Educação Física. Mas isso não garante que no contexto escolar a dança seja trabalhada. Geralmente a dança na escola não está vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, bem como da compreensão do corpo como *construção cultural*.

A dança é vista como divertimento nos horários de intervalo ou como elemento lúdico ou decorativo nas comemorações escolares, para as quais o aluno memoriza certos passos da dança e não aprende a dançar. Esta situação se deve, principalmente ao despreparo do profissional de Educação Física sobre a dança e as possibilidades de explorá-la de forma condizente em sala de aula. A autora mostra, nesse artigo, algumas possibilidades de trabalhar dança na escola, mesmo que o professor não seja um profissional da dança

## 2. Sobre a Dança

A dança pertence a área de arte, definida como “*criação de formas simbólicas de sentimento humano*” (Langer), concretizada por meio de movimentos criados e executados pelo corpo humano, considerado o grande *canal de expressão dos sentimentos*. A dança é considerada a mais antiga das artes, não necessitando de instrumentos ou ferramentas adicionais para sua expressão. Paralelamente à dança, encontram-se as variadas expressões da realidade vivida por meio do corpo, por meio de jogos, lutas, atividades físicas, entre outras.

A dança é compreendida por Lomakine como *cultura corporal de movimento* e integra o currículo da disciplina Educação Física, sem perder, entretanto, sua especificidade e identidade. Os objetivos da dança no currículo de Educação Física são diferentes de sua prática social em geral. A Educação Física deve ser entendida como um campo de conhecimento científico e, na escola, enfatiza a construção de conhecimentos sobre o corpo em movimento enquanto prática pedagógica, portanto, orientada aos objetivos educacionais. A dança, por sua vez, também constitui um campo de conhecimento científico, porém com a finalidade de uma performance técnica e artística. Inserida no currículo escolar, a dança contribui para o desenvolvimento motor perceptivo-cognitivo e socioafetivo dos educandos. A dança estimula a estética, a sensibilidade, a criatividade, a sociabilidade e a comunicação.

Rudolf Laban, em 1948, propôs a “dança livre” na escola, como meio para educar os alunos e não direcionada à performance técnica. No Brasil, na década de 1980,

Edson Claro propôs o *Método Dança-Educação Física*, uma abordagem interdisciplinar mesclando técnicas tradicionais e modernas, ocidentais e orientais, com ênfase na educação corporal.

Patrícia Stokoe (1980) define a dança como “*uma das linguagens artísticas não verbais, patrimônio de todos os seres humanos, na qual se manifestam a visão subjetiva sensível, estética e emocional de si mesmo, da sociedade e do mundo em que estão inseridos, utilizando como fonte e instrumento de expressão e comunicação seu próprio corpo, segundo as possibilidades deste*”. A dança não se resume a uma “sequência de movimentos corporais ritmados”, pois a ginástica também pode ser definida desse modo. A dança é definida como um movimento de conflito entre 2 tipos de musculatura, agônica e antagônica, que, por meio da tensão, geram o *movimento*. Dança é movimento.

A dança é uma manifestação cultural presente em diversas áreas do saber/fazer humano, voltada tanto para a expressão artística de modo geral (cultura popular, arte, etc.) quanto para objetivos específicos (educação, reabilitação em saúde, terapias, esporte, etc.).

### *Objetivos e funções da dança*

A autora destaca os seguintes objetivos da dança:

- promover o desenvolvimento e a manutenção de capacidades físicas, como agilidade, coordenação, equilíbrio, flexibilidade, torção, resistência e ritmo;
- promover o desenvolvimento positivo do aspecto socioafetivo do ser humano, despertando potencialidades como cooperação, socialização, solidariedade, liderança, compreensão, laços de amizade;
- estimular o desenvolvimento do aspecto cognitivo das pessoas por meio de estímulos ao raciocínio, à atenção, à concentração, à criatividade, ao senso estético, à percepção;

- melhorar a qualidade de vida dos seres humanos, buscando energia, harmonia, equilíbrio, estímulos positivos, autoestima e autonomia;
- desenvolver a consciência corporal;
- promover o desenvolvimento da educação rítmica; <
- estimular a autoexpressão; <sup>L</sup> proporcionar a relação intrapessoal de maneira positiva;
- experimentar e observar diferentes percepções e sensações em relação a si, aos outros e ao mundo.

São funções da dança:

- promover a comunicação;
- facilitar a autoexpressão;
- contribuir para a identificação cultural;
- proporcionar diversão, descontração e prazer estético;
- atender às necessidades de espiritualidade (êxtase místico);
- atuar em profundas questões sociais, como a ruptura do sistema e a revitalização da sociedade.

### 3. O Ensino da Dança na Escola

Quando se trata da escola, podem ser elencados os seguintes objetivos da dança:

- desenvolver a imaginação, a comunicação não verbal, o pensamento crítico, a autoconfiança, a cooperação e a criatividade;
- aprimorar o desenvolvimento motor, a consciência corporal e a percepção musical;
- integrar-se a outras áreas do currículo escolar; explorando o movimento dançante;
- estabelecer conexões dentro de contextos históricos, sociais e culturais.

A dança, portanto, é uma forma de expressão do corpo que o aluno vivencia, diferente da linguagem verbal ou escrita, mas que permite: autoconhecimento, interação com o outro, comunicação, alívio das tensões do cotidiano na escola. Para que a dança produza tais impactos, faz-se necessário encarar o corpo como sujeito e não objeto da ação pedagógica. Não basta decorar e ensaiar movimentos e repetindo-os de forma mecânica e alienada. A dança só contribuirá com a formação integral do aluno caso permita aos alunos o conhecimento do próprio corpo, de seus potenciais e limites, compreendendo *“as relações que são estabelecidas entre fazer, conhecer, interpretar e apreciar dança”*.

**3.1 O Fazer Dança.** A dança não se restringe a movimentos, mas constitui-se um momento privilegiado de aprendizado de um acervo de movimentos. Isto não significa que o aluno deve aprender técnicas ou estilos de dança, mas se posicionar com seu próprio ser, ampliando cada vez mais seu repertório de movimentos, utilizando-os conscientemente. No *fazer dança*, é trabalhada a consciência corporal e seus elementos básicos: tempo, espaço, energia ou força.

**3.2 O Conhecer Dança.** Enquanto campo de conhecimento, a dança compreende conceitos, atitudes, habilidades e competências. O aluno deve conhecer a origem e a história da dança, suas técnicas, bem como compreender as competências e habilidades envolvidas com os processos da dança, desde a composição coreográfica até sua estética.

**3.3 O Interpretar dança.** O ensino-aprendizagem em dança deve ser próximo da realidade sociocultural do aluno, levando em conta suas experiências próprias em relação ao corpo, à sociedade e à cultura em que vive. O interpretar a dança envolve uma dimensão que vai da percepção do corpo à expressão de seus valores e sentimentos mais íntimos para poder, a partir de sua realidade, alcançar a interpretação do repertório universal acumulado pela humanidade.

**3.4 O Apreciar Dança .** Refere-se à fruição estética, permitindo ao aluno não apenas compreender os elementos e significados da dança, mas tornar-se um apreciador e criador e não um crítico de dança.

#### **4. Planejando as Aulas de Dança**

A preparação das aulas de dança deverá considerar *conteúdos específicos* e os distintos *níveis de ensino* (Educação Infantil; Ensino Fundamental I: 1ª à 4ª série); Ensino Fundamental II: 5ª à 9ª série); Ensino Médio (1ª à 3ª série).

A elaboração dos planos de aula deve estar centrada no aluno, que é o elemento mais importante do processo ensino-aprendizagem, com atenção às seguintes questões: 1) perfil, desenvolvimento motor, socioafetivo e perceptivo-cognitivo em cada faixa etária. 2) explicitar os objetivos a atingir e os conteúdos selecionados, para um bom desempenho da atividade pedagógica. Tais conteúdos podem ser trabalhados de forma isolada (por exemplo, conteúdos básicos da dança) ou conjunta (danças folclóricas e danças de rua), desde que considere o contexto sociocultural dos alunos e seu nível de desenvolvimento educacional. A repetição é pedagógica, no intuito de compreender com mais profundidade as situações de aprendizagem propostas e atingir, de modo efetivo, os objetivos pretendidos na relação de ensino-aprendizagem.

Embora o aluno seja o centro do processo, o professor é o ator fundamental para o desempenho do aluno, se colocando ao lado deste, assumindo papel de facilitador das atividades pedagógicas, ao criar um clima favorável à aprendizagem, combinando as tarefas cognitivas com o caráter

lúdico, estimulando a criatividade e a expressividade dos alunos por meio da dança. O aluno, centro do processo, deve tornar-se sujeito ativo do processo e assumir certas responsabilidades diante de regras de utilização de espaço, de interação com os demais alunos, uso de roupas e figurinos adequados à atividade de dança, de modo que tenha mobilidade e flexibilidade. A criação supõe experimentação, vivência, conhecimento, engajamento nas atividades e, até mesmo, a reprodução para se chegar a criar e a improvisar e inovar.

## 4.1 Conteúdos de Dança

A autora destaca 4 grupos principais de conteúdos, os quais o professor seleciona em função dos objetivos, nível de ensino, de desenvolvimento contexto sociocultural e de seus alunos: *fazer, conhecer, interpretar e apreciar*.

### 4.1.1 Grupo I - Fazer Dança

#### 4.1.1.1 Elementos Básicos da Dança

O professor pode explorar todas as possibilidades de movimentos correlatos aos elementos básicos da dança: A) corpo; B) espaço; C) força e D) tempo (Tabelas 1, 2, 3 e 4).

**A) Corpo.** Movimento de todas as partes do corpo, separadamente e em conjunto, como pré-requisito para o trabalho com outro conteúdo da dança: a consciência corporal.

**Tabela 1: Elementos básicos da dança: corpo**

<i>Partes do Corpo</i>	<p><i>Internas:</i> músculos, ossos, articulações, coração, pulmões e diafragma.</p> <p><i>Externas:</i> cabeça, olhos, queixo, boca, pescoço, parte superior do tronco, costas, costelas, ombros e braços,</p> <p>Antebraços, cúbitos, punhos, mãos, metacarpos, abdômen, quadril, pernas, joelhos, tornozelos, pés e artelhos.</p>
<i>Movimentos do corpo</i>	Estender, flexionar, circunduzir, rotar, curvar; torcer; rolar, elevar, cair, girar, balançar, sacudir, suspender, flutuar, pontuar, pressionar, chicotear; socar, aduzir, abduzir, inclinar

	e ainda fazer retroversão, anteversão, pronação e supinação.
<i>Deslocamentos</i>	Andar, correr, saltar, galopar, deslizar e saltitar.

## B) Espaço

**Tabela 2: Elementos básicos da dança: espaço**

<i>Forma</i>	Desenhos do corpo no espaço.
<i>Nível</i>	Alto, médio e baixo.
<i>Direção</i>	Frente, trás, lado direito e lado esquerdo.
<i>Tamanho</i>	Grande e pequeno.
<i>Lugar</i>	Parado e em deslocamento.
<i>Foco</i>	Direções do olhar.
<i>Trajatória</i>	Reto, curvo e ziguezague.

## C) Força (peso ou energia)

**Tabela 3: Elementos básicos da dança: força**

<i>Peso</i>	Leve (suave ou fraco), pesado (firme ou forte).
<i>Fluência</i>	Livre e controlada.

## D) Tempo

As aulas de dança podem combinar estímulos sonoros com o silêncio, bem como explorar diversos ritmos, tanto de instrumentos quanto do próprio corpo (respiração, pulsação e percussão corporal).

**Tabela 4: Elementos básicos da dança: tempo**

<i>Métrica</i>	Pulso.
<i>Ritmo</i>	Rápido ou lento.
<i>Acento</i>	Forte ou fraco.
<i>Duração</i>	Longa ou curta.

#### 4.1.1.2 *Habilidades Motoras de Técnicas Codificadas*

Constituem a base da aprendizagem da dança na escola, permitindo uma *vivência prática* que abrirá a percepção e aumentará o acervo motor dos alunos para a criação, a interpretação e a improvisação. O aluno passa a aprender sistematicamente princípios, modelos e técnicas de movimento.

- equilíbrios (*elevés*);
- chutes (*grand battements*);
- deslocamento (*chassé*);
- grande salto (*grand jeté*);
- giros (*tours e pirouettes*);
- contrações e expansões (*contraction e release*);
- quedas e recuperações (*fall e recovery*).

#### 4.1.1.3 *Consciência corporal*

O objetivo é que o aluno tenha consciência do potencial do corpo em relação aos movimentos e, dentre estes, a dança, com o domínio e a coordenação de suas bases biomecânicas e da nomenclatura correspondente.

- corpo em movimento e imobilidade;
- uso simétrico e assimétrico do corpo;
- ênfase em partes do corpo;
- liderando o movimento com partes específicas do corpo;



- transferência do peso e gestual;
- relações entre partes do corpo;
- gestos, passos, locomoção, saltar; virar.

#### *4.1.1.4 Objetivos gerais relacionados aos conteúdos do Grupo I*

- Proporcionar a descoberta do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento.
- Promover o desenvolvimento e a manutenção de capacidades físicas, como agilidade, coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, resistência e ritmo.
- Promover o desenvolvimento positivo do aspecto socioafetivo do ser humano, despertando potencialidades, como cooperação, sociabilização, solidariedade, liderança, compreensão, laços de amizade.
- Estimular o desenvolvimento do aspecto cognitivo das pessoas por meio de estímulos ao raciocínio, à atenção, à concentração, à criatividade, ao senso estético e à percepção.
- Desenvolver a consciência de espaço e tempo.
- Estimular a autoexpressão.
- Experimentar e observar diferentes percepções e sensações em relação a si, aos outros e ao mundo.
- Vivenciar diferentes formas e qualidades de movimentos.

#### *4.1.1.5 Critérios de Avaliação dos conteúdos do Grupo I*

- Saber movimentar-se com consciência, com segurança, de maneira clara, com qualidade e desenvoltura, de acordo com suas possibilidades corporais e de movimento, demonstrando compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem seu movimento.
- Conhecer as diversas possibilidades de uso do espaço, das dinâmicas de tempo e de diferentes graus da força ou peso e de que maneira articular esses conhecimentos.
- Demonstrar compreensão das habilidades motoras específicas da dança codificada por meio de sua execução.

#### *4.1.1.6 Conclusão – Grupo I*

Os conteúdos do grupo "fazer dança" favorecem o desenvolvimento motor, perceptivo-cognitivo e socioafetivo dos alunos, por meio de vivências, estimulando a interatividade, combinando a reprodução com a criação, interpretação e improvisação. Para as séries iniciais as atividades não

devem exigir técnica e *performance*.

Haverá momentos de cópia e reprodução e momentos de investigação, criação e improvisação. Outro ponto de interesse recai na sensibilização, que é a (re)ativação dos órgãos sensoriais, estimulando portanto, a propriocepção, capacitando o aluno a detectar tensões desnecessárias, informando sobre sua postura, seu equilíbrio e seus deslocamentos pelo espaço. A propriocepção está relacionada à cognição/percepção.

#### **4.1.2 Grupo II – Conhecer Dança**

Envolve o conhecimento histórico, técnicos e de estilos, permitindo ao aluno desenvolver as habilidades cognitivas e estabelecer relações entre diferentes dimensões sociais e culturais da dança.

##### *4.1.2.1 História da dança*

Aborda a dança nas diferentes épocas e contextos culturais, dividida em 4 períodos:

- *Dança primitiva*: tem início no período paleolítico (30.000 ou 25.000 a.C. até 10.000 a.C.) e finaliza com as civilizações da Antiguidade (por volta do ano 476).
- *Dança clássica*: período do surgimento do bale clássico, entre os séculos XVI e XVIII.
- *Dança moderna*: tem lugar nos séculos XIX e XX.
- *Dança contemporânea*: trata-se de sua história atual, cujo início se dá no século XX.

A história da dança pode ser trabalhada por meio de várias técnicas: pesquisa bibliográfica, documental, vídeo, excursões, espetáculos, entre outras. Os conteúdos pesquisados podem ser debatidos em seminários, mas também podem ser teatralizados e/ou coreografados, sempre relacionando ao contexto histórico e o ideal de corpo e práticas de dança correspondentes a determinado período histórico e sociedade.

##### *4.1,2.2 Dimensões Sociais e Culturais da Dança*

Envolve o desenvolvimento, no aluno, da valorização da cultura popular e suas manifestações, constituindo uma fonte importante para aprendizagem e para a formação da identidade de nação brasileira. Algumas sugestões de atividades:

- danças folclóricas brasileiras;
- danças populares brasileiras.
- danças folclóricas internacionais;
- danças circulares;
- dança de rua;
- danças de salão.

#### 4.1.2.3 *Objetivos gerais relacionados aos conteúdos do Grupo II*

- Reconhecer e distinguir as diversas modalidades de movimento e suas combinações, como são apresentadas nos vários estilos de dança.
- Identificar e reconhecer a dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Compreender a produção em dança em diferentes períodos como manifestação autêntica e representativa de determinada cultura.
- Situar os movimentos artísticos no tempo e no espaço para que se estabeleçam relações entre a história da dança e os processos criativos pessoais de maneira crítica e transformadora.

#### 4.1.2.4 *Critérios de avaliação dos conteúdos do grupo II*

- Conhecer as principais correntes históricas da dança e as manifestações culturais populares.
- Demonstrar compreensão das relações estabelecidas entre a dança e a diversidade cultural de seu contexto (do aluno) e suas conexões com outras culturas.
- Ter a capacidade de relacionar a variedade de concepções da dança com padrões estéticos de grupos e épocas e reconhecer diferentes ideais de corpo, de dança, de identidades sociais e de sociedade.

#### 4.1.2.5 *Conclusão – Grupo II*

Os conteúdos desse grupo devem considerar as características de cada nível de ensino:

Nível de Ensino	Sugestões
Educação Infantil e Ensino Fundamental I	1) rodas e brinquedos cantados da cultura popular brasileira. 2) coreografias do folclore nacional e internacional, em grupos ou duplas, para sociabilização e relações interpessoais. 3) ênfase na reprodução e não na criação.
Ensino Fundamental II e Ensino Médio	1) pesquisas teóricas sobre história da dança, que base para a composição coreográfica. 2) danças folclóricas nacionais ou internacionais, circulares, populares, de salão e de rua, para prática na escola e fora dela. 3) pesquisa de movimentos em relação a estes conteúdos para criação individual ou em grupos, de sequências de

	<p>movimento</p> <p>4) intercâmbio entre os grupos para educação cooperativa e apresentações públicas.</p>
--	--

#### **4.1.3 Grupos III e IV – Interpretar e apreciar Dança**

Os grupos I e II "fazer e conhecer dança" tem por finalidade instrumentalizar os alunos para as diferentes formas de danças, vinculadas a vivências sociais, permitindo uma visão histórica e o desenvolvimento da percepção e de outros processos cognitivos. Nos grupos III e IV "interpretar e apreciar dança", os alunos são estimulados a julgar, opinar e criar sobre Dança.

##### **4.1.3.1 Composição Coreográfica**

O aluno passa a criar sequências de movimento, a partir das vivências e pesquisas sobre o corpo e o movimento, de forma individual ou grupal, com ou sem suportes sonoros ou rítmicos, chegando, por meio da composição coreográfica, à criação, interpretação e improvisação. Algumas sugestões:

<b>Estímulos</b>	<b>Técnicas</b>
<i>Improvisação</i>	instruções diretas, descobertas orientadas, jogos de movimento, narrativas de histórias.
<i>Sonoros</i>	composição coreográfica pode partir de uma música ou a partir do silêncio, evitando estereótipos de danças.
<i>Literários</i>	a partir de textos, tais como notícias de jornal, poesia, história, literatura, música, etc.
<i>Visuais</i>	Elementos fotográficos ou iconográficos que podem servir como temas geradores da composição coreográfica

##### **4.1.3.2 Objetivos Gerais Relacionados aos Conteúdos dos Grupos III e IV**

- Perceber as relações entre os vários estímulos utilizados na composição coreográfica e seus diversos significados (pessoais, culturais e sociais), articulados e apresentados na obra criada.
- Construir uma relação pautada no respeito mútuo, diálogo, solidariedade, responsabilidade, dignidade e justiça, valorizando as diversas escolhas e possibilidades individuais e grupais de criar e interpretar dança.
- Articular as experiências pessoais dos alunos com as informações de outras produções em dança (locais, nacionais e internacionais) nos aspectos da criação, interpretação e apreciação em

dança.

- Compreender as relações que são estabelecidas entre corpo, dança, cultura e sociedade.

#### 4.1.3.3 Critérios de Avaliação dos Conteúdos dos Grupos III e IV

- Conhecer as mais variadas possibilidades dos processos criativos em dança e suas relações com a sociedade.

- Integrar os elementos que constituem o processo de criação de uma dança (movimentos, música, cenário, espaço cênico, figurino), relacionando-os entre si, com a cultura e com a sociedade.

- Saber expressar com convicção, objetividade e critério suas impressões e seus julgamentos a respeito das danças que cria, das danças que os colegas criam e das danças a que assiste.

#### 4.1.3.4 Conclusão – Grupos III e IV

Mais indicados para o Ensino Fundamental e Médio, com estes conteúdos pode-se desenvolver as capacidades motoras, perceptivo-cognitivas e socioafetivas dos alunos. Valores humanos também são vivenciados, na medida em que quase todo o tempo as atividades acontecem em duplas, pequenos grupos ou um único grupo com toda a turma. *“Ideias diferentes das suas surgirão, e isso se torna uma grande oportunidade para você aprender a ouvir e respeitar as opiniões e críticas dos outros, exercitando a democracia, em detrimento da autocracia”*.

## 5 Considerações Finais

*“É fundamental que a proposta metodológica e os conteúdos da dança na escola permitam aos alunos dançar, apreciar e contextualizar dança. Nas aulas de dança, cabe ao professor (re)significar o processo de ensino e aprendizagem, exercendo o papel de facilitador da construção do conhecimento, sendo seus alunos participantes ativos e interativos desse processo. Nesse contexto, é possível que os alunos tornem-se cidadãos conscientes e construtores de seu próprio tempo.”* (p. 56)

7. MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.) Educação Física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.

O lazer e as atividades físicas têm adquirido um significado social fundamental na sociedade contemporânea. Porém, nos meios acadêmicos, os estudos sobre esses temas é incipiente e ainda encontra resistências e preconceitos, mesmo nas faculdades de

educação física. Sobretudo quando abordados do ponto de vista dos conteúdos ou das relações culturais. Cabe salientar que a relação entre educação física e lazer é apenas uma das abordagens possíveis em cada um dos temas considerados, e Marcellino conduziu estudos que demonstram a forte correlação *“entre os conteúdos físico-esportivos e os sociais”* e, em menor grau, com o campo do turismo. Marcellino adota a classificação de conteúdos de Dumazedier, a partir dos interesses, ou conhecimentos enraizados na cultura vivida: *artísticos, intelectuais, manuais, sociais e físico-esportivos*, aos quais podem ser acrescentados os interesses turísticos.

No campo da educação física escolar, o autor considera que as ligações entre os temas se dão em 3 aspectos - *“educação para o lazer (objeto) e pelo lazer (veículo)”*: *“1) como objeto (educação pelo lazer), na perspectiva de chamar a atenção para a importância do lazer na nossa sociedade (tendo em vista a sua pouca ressonância social) e dando iniciação ao conteúdo cultural específico (físico-esportivo), mostrando a relação com os demais; 2) como veículo (educação pelo lazer), trabalhando os conteúdos vivenciados pelo lazer, a partir deles, buscando a superação do conformismo, pela crítica e pela criatividade; 3) como conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, buscando incorporar, o máximo possível, o componente lúdico da cultura”*. (p. 48-49)

No campo da prática esportiva, tais relações se estabelecem: 1) como conteúdo e forma dos treinamentos vinculados a uma das manifestações do ludismo na cultura; 2) como espetáculo para o espectador, mesmo sendo trabalho para o atleta.

Em relação à educação física escolar, constata-se que a prática de atividades físicas é reduzida fora do contexto da escola e pouca ênfase se dá à formação crítica dos espectadores para uma fruição estética e para a interpretação dos múltiplos significados da prática esportiva na sociedade. Além disso, há uma discrepância entre os que desejam realizar alguma atividade física e os que de fato praticam, apesar de um enorme fascínio disseminado na sociedade contemporânea pelo *esporte-espetáculo*, com ênfase na performance, da elevada seletividade social e elitismo do esporte. Tal discrepância também se revela pela escassez de espaços e equipamentos esportivos e de políticas públicas que estimulem a prática de atividades físicas.

Na educação física escolar, dados de pesquisas apontam a necessidade de redimensionar as atividades pedagógicas em conformidade com a nova compreensão do papel do lazer e das atividades físicas na sociedade atual. As atividades de lazer na educação física escolar devem ser trabalhadas em suas funções (descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social) e em seus diversos gêneros (prática, assistência, informação). Essa compreensão permite dar valor pedagógico tanto ao *“assistir esporte”* quanto praticá-lo.

Desse modo, o lazer se torna tanto uma área de intervenção profissional como também de inovação educacional, com uma tendência a alterar os próprios currículos de graduação em educação física e a formação de professores. Ressalte-se o caráter interdisciplinar que a disciplina deve assumir, dada a interdependência entre as relações lazer, escola, e processo educativo. A partir desse ponto de vista, 6 itens devem ser considerados na relação lazer e educação física:

- “1. Contribuição para a demonstração da importância do lazer, na nossa sociedade, como forma de expressão humana;
2. Iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos;
3. Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais;
4. Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como "prática" - o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos;
5. Partir do "nível" em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse "nível" de conformista, para crítico e criativo;
6. Trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando, o máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional”.

Com relação aos níveis do conteúdo cultural, Dumazedier apresenta uma escala do elementar, compreendendo atitudes conformistas, o patamar médio, caracterizado pela criticidade e o superior, marcado pela criatividade.

Marcellino, a partir de pesquisa em Campinas, identificou alguns traços de moralismo, vigilância, e disciplina militar da educação física tradicional, presentes atualmente na ação dos profissionais da área, que se perpetuam, muitas vezes, por demanda da população em um contexto de aumento da violência, que veem na educação física um caráter instrumental ou saneador da agressividade. Programas de animação sociocultural em centros esportivos, comunitários, entre outros, demandam profissionais da educação física que atuem como promotores da “iniciação esportiva” e da ordem.

Diante desse quadro, os programas de formação de profissionais de educação física devem buscar reverter determinadas expectativas redentoras da área, sedimentadas pelo senso comum, tanto em relação aos valores do lazer e do esporte em uma visão “militarista” ou “higienista” da educação física quanto ao papel dos profissionais e sua relação perante as expectativas distorcidas da população. Em suma, o professor de educação física não é um policial ou agente sanitário, mas, para desempenhar seu papel, deve ter um grande fundamento teórico-metodológico.

O ato de usufruir atividades físico-esportivas ocorre por adesão livre, em condições de espaço/tempo disponíveis, caracterizando-as como *manifestações de lazer*. Marcellino utiliza como base para sua noção de lazer: “*a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída), no 'tempo disponível'*” e de forma “desinteressada”. O lazer, enquanto atividade humana, é historicamente situado, integra a cultura, sendo esta “*um conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve*”, dos significados que dão sentido à existência. Conforme Marcellino, “*a análise da cultura, pois, não pode ficar restrita ao 'produto' da atividade humana, mas tem que considerar também o 'processo dessa produção' - o modo como esse produto é socialmente elaborado*”.

Dessa forma, o jogo e a recreação, enquanto possibilidades de atividades de lazer se constituem a partir de um repertório de conteúdos históricos da educação física. Embora o lazer esteja cada vez mais associado a um campo de serviços a ser consumido na sociedade contemporânea, sua vinculação com o campo da educação física e a formação profissional começou a se consolidar a partir da década de 1930. Enquanto campo de pesquisa começou a se expandir a partir dos anos 1980. No currículo da graduação em educação física, encontram-se algumas disciplinas ligadas a recreação/lazer e até mesmo modalidades e especializações que contemplam essa abordagem. No âmbito institucional da pesquisa científica, no CNPq, dada a defasagem histórica entre a prática profissional, o ensino e a pesquisa sistemática, apresenta-se a dicotomia entre a “teoria” e a “prática”. Tal dicotomia se revela mais intensa quando aplicada ao campo da educação física, pois geralmente se associa prática da educação física diretamente à prática de alguma modalidade de atividade corporal (exercício, esporte, movimento). E torna a relação desta prática com a teoria, algo muito mais difícil, devido à desvinculação entre os saberes experienciais e os saberes curriculares. O professor que desconhece a teoria do lazer, muitas vezes confunde a prática profissional com a prática da atividade em si, restringindo-se a manuais de recreação e de lazer, sem a discussão teórica que ilumina e transforma a prática (*práxis*).

Considerando essas áreas do ponto de vista da produção de conhecimento, há necessidade da produção de teorias e metodologias próprias, com base na contribuição das várias ciências que podem subsidiá-las. Atualmente a área de lazer é genérica, podendo vincular-se à educação física, ao turismo, à sociologia, ou à política. Entretanto, na educação física escolar, devem ser garantidos quatro eixos: *“iniciação às bases teóricas, vivências refletidas dos conteúdos culturais que permitam a formação de um repertório, análise crítica do mercado de trabalho, e iniciação ao planejamento, contemplando pelo menos o desenvolvimento de projetos de ação”*.

O lazer representa um campo amplo e crescente de atuação do profissional de educação física, porém, assumindo uma postura de contraposição à indústria cultural que explora o lazer-mercadoria e o entretenimento de baixa qualidade, onde os valores da *convivencialidade* não são respeitados. Mesmo objeto de fruição individual, o lazer apresenta um sentido social e cultural, voltado à coletividade, relacionando-se com questões importantes do trabalho, da educação, da família, da religião, enfim, da cultura e do existir humanos.

O lazer é distinto do tempo livre. Marcuse destaca a produtividade associada ao desempenho como um dos valores centrais da sociedade capitalista e oposta ao jogo, que é improdutivo e inútil, desse modo fazendo com que o próprio tempo livre seja dominado pelas preocupações com os negócios e com a política. A racionalidade do sistema torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável e consiste em uma negação do sistema. Perrotti, um pesquisador brasileiro diz que o lúdico é o jogo, a brincadeira, a criação contínua e ininterrupta e o lazer é o espaço do não trabalho. Na prática do lazer na sociedade, entendida como mercadoria, prevalece a *performance*, o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem, geralmente vinculadas à moda ou ao *status*. Conforme Marcellino, *“o caráter social requerido pela produtividade confina e adia o prazer para depois do expediente, para os fins de semana,*



*para os períodos de férias, ou, mais drasticamente, para a aposentadoria. No entanto, isso tudo não nos permite ignorar a ocorrência histórica do lazer, inclusive como conquista da classe trabalhadora". Citando Magnani, o lazer é o espaço "onde as possibilidades de criação e escolha são, com certeza, maiores que as existentes numa linha de montagem".*

Atualmente, na sociedade contemporânea, o lazer é uma atividade essencialmente urbana e, pela mídia, atinge as demais regiões, do ponto de vista da massificação. Porém, o entendimento do lazer como espaço de manifestação social abre possibilidades do próprio questionamento dos atuais parâmetros da vida social, *"tendo em vista a realização humana, a partir de mudanças no plano cultural"*. Desse modo, constitui um campo de intervenção multiprofissional e de ação política, integrando os diversos setores na busca de garantir o direito constitucional ao lazer de toda a população (Artigo 62 e 217 da Constituição Federal), porém, jamais desvinculado das demais políticas sociais.

O papel do profissional de educação física, portanto, se amplia a partir de tais considerações, de modo a trabalhar os valores do descanso, do divertimento e do desenvolvimento, tanto pessoal quanto social, buscando o equilíbrio entre esses três fatores. O profissional de educação física enfatiza, em sua atuação, a dimensão do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, buscando a evolução do nível conformista para o crítico e, deste, para o criativo, conforme a situação de cada aluno. Desse modo, contribui-se para atingir tanto os objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, voltados à compreensão da realidade. Do ponto de vista social, busca-se desenvolver o sentido de responsabilidade social, de sensibilidade pessoal, da busca do autoaperfeiçoamento, enfim, culminando com as expressões de solidariedade, como elementos do desenvolvimento humano.

Para Marcellino, a personalidade pode ser desenvolvida pelo lazer, de modo a estimular a sociabilidade, a participação social e uma cultura livre do corpo, com desenvolvimento de atitudes positivas perante a vida e o mundo, individual e coletivamente. A relação entre lazer e educação física se dá, portanto, pela consideração do profissional da educação física, não como um mercador mas como um verdadeiro educador e o lazer, nessa concepção de desenvolvimento integral, como um direito subjetivo dos cidadãos, especialmente como fator de inclusão e de cidadania.

Na relação educação e educação física, é importante distinguir os diferentes processos educativos, pois estes envolvem *a transmissão cultural*, que estão presentes na relação pedagógica. Essa distinção é importante também na relação entre educação física "fora da escola" e educação física escolar. Marcellino utiliza a visão pedagógica ampla de Gramsci, relacionada ao conceito de hegemonia: *"em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica"*.

Quando se fala em educação, nesse sentido amplo, deve-se valorizar o espaço escolar, sem desconsiderar o contexto cultural mais amplo, inclusive as políticas públicas e ações

das organizações da sociedade civil. A escola é um instrumento fundamental da construção da hegemonia. As classes dominantes se apropriam dos seus significados e a utilizam para manutenção da ordem e da cultura vigente. Uma vez apropriada pelas classes populares, para construir uma nova ordem social e uma nova cultura, deve-se considerar seu papel relevante, portanto, na construção de uma nova hegemonia, ou deixá-la ao uso exclusivo da classe dominante, conforme afirma Saviani.

Ao mesmo tempo, as relações “pedagógicas” construídas “fora da escola”, permitem despontar para mudanças estruturais da sociedade, sobretudo as transformações nos “serviços públicos intelectuais”, sendo que, na avaliação de Gramsci, *“serviços intelectuais são elemento de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno”*. Atualmente, as novas tecnologias de informação e comunicação permitem inserir diversas possibilidades de “contrainformação”, ou seja, de construção da cultura popular inserida em relações pedagógicas mais amplas. Para Marcellino, *“não é possível desconhecer as relações existentes entre o lazer, a escola e o processo educativo. Elas caracterizam-se pela interdependência entre cada um desses elementos considerados como pares, ou encadeados”*.

Em contraposição a essa visão dialética do lazer, o funcionalismo, em suas vertentes moralista, compensatória, utilitarista ou romântica, prioriza o lazer em detrimento da escola no processo educativo, considerando o fracasso escolar como o próprio fracasso da escola. A teoria pedagógica, ao contrário, privilegia a escola, adotando a mesma visão da classe dominante sobre o lazer, ou seja, *“instrumento de manipulação”*.

A interdependência entre *lazer, escola e processo educativo*, exige, portanto, na visão dialética, uma nova pedagogia que fundamente uma nova prática pedagógica, que considere o *“lazer, como canal possível de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola, no sentido de contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política; uma pedagogia que considerasse, ao mesmo tempo, a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, por meio da ação no presente, sem abrir mão do prazer de que se dispõe, mas, pelo contrário, que essa vivência fosse, em si mesma, prazerosa”*. Uma **pedagogia da animação**, que recupere o caráter lúdico da relação ensino-aprendizagem, e a escola como centro de cultura popular, abrindo espaço para a alegria e a festa, eliminando as formas de alienação. Ao mesmo tempo, tal pedagogia é, para Marcellino, *“uma alternativa para a denúncia da realidade tal como se apresenta; assim sendo, a sala de aula, longe de ser espaço de alienação, poderia ser encarada como um dos espaços de resistência.”*

A educação física, na escola e fora dela poderia, enfim contribuir com políticas públicas e intervenções focalizando o lazer na formação de competências específicas (conteúdos físico-esportivos), e competência geral (estabelecimento de políticas, planejamento, gerenciamento). Abrindo espaço, portanto, para inovações e novas possibilidades e oportunidades de atuação na área.

## 8. NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar:

Trabalhar “lutas” na educação física escolar é se deparar com restrições e relativizar possíveis “empecilhos” para uma abordagem pedagógica do tema. O professor de educação física de ter consciência da complexidade da questão e selecionar abordagem teórico-metodológica mais adequada em sua prática pedagógica ao trabalhar “lutas” no contexto escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca *“instigar a construção de um corpo de conhecimentos significativos, relacionados ao trato do conteúdo de lutas, pela disciplina curricular de Educação Física na escola”*, sendo tal desafio uma tarefa de construção coletiva entre os profissionais da área, mudando suas concepções e práticas pedagógicas para tratar tal conteúdo e enfrentar as restrições correspondentes. Os autores analisam, para isto, a prática de professores de Educação Física, um sem vivência das lutas e outro com experiência no ensino de capoeira.

## 2 ARGUMENTOS RESTRITIVOS EM RELAÇÃO AO TRATO DA LUTA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A incorporação de novos temas e conteúdos na disciplina Educação Física escolar ocorre de forma intensa e rápida, resultante das mudanças de paradigmas que introduziram o conceito de “cultura” na disciplina possibilitando novas interpretações sobre o corpo, o movimento e a atividade física na sociedade contemporânea. O tema “lutas” surge nesse contexto, objeto de questionamentos e de posicionamentos diversos entre os profissionais. Introduzido na escola, na maioria das vezes, fora do currículo oficial da educação física, pela ação de terceiros que realizam oficinas de lutas (capoeira, artes marciais, etc.), totalmente desvinculadas do projeto político-pedagógico da escola e sem diálogo com os professores de educação física.

A pesquisa feita pelos autores, *“buscou verificar as concepções dos professores de Educação Física sobre o conteúdo de lutas a ser tratado pela disciplina de Educação Física, intervenções já realizadas e, como acreditam que este tema deve ser tratado por esse componente curricular [...]”*. Foram encontradas posições favoráveis no trato pedagógico do tema, bem como argumentos restritivos à introdução das lutas no currículo oficial, em decorrência de 2 fatores: *“1) a falta de vivência pessoal em lutas por parte dos professores, tanto no cotidiano de vida, como no âmbito acadêmico; 2) a preocupação com o fator violência, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola”*.

## 3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS OU CAMINHOS QUE PERPASSARAM O ESTUDO PROPOSTO

Assim como os demais temas da disciplina educação física, a abordagem das lutas deve compreender os aspectos de autonomia, criticidade, emancipação e a construção de conhecimentos significativos, relacionando este tema com a *“cultura corporal de movimento”*. Esta é entendida como *“o conjunto de conhecimentos que devem ser*

*“tematizados” pela Educação Física podem municiar, pedagogicamente, para construir possibilidades metodológicas para o trato específico deste tema”.*

A pesquisa-ação foi realizada com a realização de intervenções na escola, tratando pedagogicamente o tema das lutas na Educação Física, a partir das vivências dos professores da área, considerando o contexto da escola e as possíveis restrições ao próprio desenvolvimento das lutas, não apenas na disciplina Educação Física, mas também na Escola.

## **4 RELATOS E ANÁLISES**

### **4.1 RELATO Nº 1: A NECESSIDADE DE O PROFESSOR SER ESPECIALISTA OU TER VIVÊNCIAS SUBSTANCIAIS EM “LUTAS”: UM DISCUTÍVEL ARGUMENTO RESTRITIVO PARA O TRATO DO TEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Este primeiro relato contrapõe o argumento de que o professor de educação física para trabalhar lutas pedagogicamente, precisa ter vivenciado ou ser especialista em alguma modalidade de luta na sua trajetória de formação profissional ou acadêmica. A pesquisa não pretende gerar uma regra universal, mas debater os potenciais e limites de tal argumento.

Grande parte dos professores da área se sentem “despreparados” diante desse tema novo na disciplina: as “lutas”. Os autores apresentam uma possibilidade de abordagem, ressaltando a impossibilidade de universalizar tal proposta, considerando, entretanto, que *“nas aulas de Educação Física, tem-se dado prioridade ao plano procedimental (emprego de técnicas e fundamentos), enquanto tem-se deixado de lado o atitudinal (valores nas e para as práticas), bem como o conceitual (entendimento do porquê realizar este ou aquele movimento)”.*

Os autores planejaram a prática pedagógica em torno dessas 3 dimensões e a partir das seguintes questões: por quê ensinar? (justificativa); o que ensinar? (seleção de conteúdos); quando ensinar? (etapas ensino-aprendizagem); como ensinar? (metodologia); o que, para que, como e quando avaliar? (construção de um processo de avaliação). Tomaram por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que definem os esportes de combate/luta como: *“[...] disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa.”*

As lutas mais “conhecidas” mencionadas pelos alunos foram: judô, karatê, boxe, kung fu, sumô, etc. Outras lutas, os alunos sabiam certas características que permitiram aos autores procederem à identificação conjunta. A seleção das lutas a serem trabalhadas nas aulas foi feita de acordo com alguns critérios das estratégias (técnicas e táticas), apresentados no Quadro 1, tendo sempre por referência o plano conceitual e os aspectos históricos, sociais e culturais, incentivando a prática de pesquisa e a exibição de vídeos. Constatou-se que, no imaginário dos alunos, tais esportes são acessados de forma superficial e são considerados “violentos”.

No plano procedimental, a ênfase recai sobre os jogos de lutas com a consequente transformação pedagógica desses esportes. Dos jogos de lutas realizados em aula, destacamos o cabo de guerra, briga de galo, exclusão de espaço com ombro, mãos, conquista da quadra do oponente e conquista de objetos com oposição. Alguns elementos

do esporte são incorporados nos jogos de lutas com a criação de regras e novos jogos propostos pelos alunos. Utilizamos-nos de três exemplos de jogos de lutas propostos por três grupos de alunos.

### Quadro 1. Lutas propostas pelos alunos

Nome da luta	Modo de jogo/objetivo	Regras	Proibições	Estratégias
Jogo de costas	Derrotar o adversário, tirando-o da pista, só usando as costas.	Tirar o adversário da pista; usando só as costas, dando as mãos	É proibido soltar as mãos e qualquer tipo de violência com os pés	Exclusão do espaço.
Luta gaúcha	Vestir-se de gaúcho; desequilibrar o adversário no espaço adaptado, com um dos braços nas costas e o outro tentando desequilibrar o adversário	Conseguir tirar o adversário do espaço, não tirando um dos braços de trás das costas.	É proibido trocar de braço quando estiver jogando e não pode usar qualquer tipo de violência com os pés.	Exclusão do espaço.
Briga de joelhos	Os oponentes desta luta devem ficar de joelhos em um lugar apropriado e têm que tentar derrubar o outro. Quem ficar com os joelhos no chão ganha a luta.	Permanecer com os joelhos no chão.	Não pode soltar as mãos. É proibido dar socos nos adversários.	Desequilíbrio.

Ao planejar a abordagem, o professor previne atitudes de deslealdade dos alunos através das regras, com objetivo de estabelecer relações éticas e de esportividade, reduzindo as atitudes violentas (dimensão atitudinal) nos jogos criados/adaptados conjuntamente pelos alunos e coordenados pelo professor. A elaboração conjunta permite a alteração e explicitação das regras, produzindo uma negociação e um acordo, baseado no respeito às regras, à integridade física e moral dos colegas e às diferenças de gênero, estatura e peso. Com isto os alunos se tornam atentos a situações de inclusão/exclusão vivenciadas em sala de aula. Neste relato de planejamento das aulas de lutas na Educação Física, o professor não tinha experiência ou formação prévia na área de lutas. O bom desempenho nas atividades preparadas demonstrou a tese de que *“não há necessidade de termos uma especialização em uma modalidade de lutas, desde que nosso objetivo não esteja pautado na formação de atletas/lutadores, mas na produção de conhecimento nas aulas de Educação Física”*. Isto não significa descartar a contribuição dos especialistas, mas sim de valorizar um componente curricular a partir da realidade de professores e alunos com práticas pedagógicas bem preparadas e fundamentadas.

#### 4.2 RELATO Nº 2: “VIOLÊNCIA”: OUTRO DISCUTÍVEL ARGUMENTO RESTRITIVO PARA O TRATO DO TEMA DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A violência é considerada algo intrínseco às lutas e que pode estimular a violência no cotidiano escolar. A violência e agressividade são presentes na sociedade, na escola e nas aulas de educação física. Olivier conceitua violência como *“inerente às relações sociais”*, sendo *“modos de expressão e de comunicação”*, que surgem em situações de

conflito, de ameaças, de incerteza. Para este autor, *“as atividades de luta na escola, sistematizadas e metodologicamente pensadas e conduzidas, servem como importantes elementos de estruturação motora, psicoafetiva e social, que ajudam a criança a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no interior do grupo social”*.

Os alunos estão expostos à violência por meio da mídia, dos heróis lutadores, desde pequenos, em seu ambiente familiar e social. A escola deve trabalhar tais conteúdos ao estabelecer regras de sociabilidade, exercendo um papel de “contra poder”. Predomina ainda, na Educação Física, uma “monocultura” quanto à prática de movimentos que desconsidera tais contextos sociais e culturais do aluno. Muitas vezes as aulas de Educação Física se restringem a “jogar futebol”, em especial de “forma livre”, e os aspectos violência e risco, que surgem em tais partidas em atos físicos e expressões gestuais e verbais, não são elaborados pedagogicamente pelo professor. Em tais situações as regras que o próprio grupo estabelece, ignoram a equidade capaz de conferir àquele momento certo equilíbrio de forças entre os grupos constituídos. Os menos habilidosos são “naturalmente”

excluídos. Durante tais partidas, em especial na segunda-feira, os autores observaram que os comportamentos de prática esportiva (jogo de várzea, jogos assistidos na TV, reprises dos melhores momentos dos campeonatos, exaltação dos craques) vivenciados pelos alunos durante o final de semana são manifestos durante as partidas na escola. Essas vivências trazem à escola uma carga emocional de competitividade e de agressividade, em um contexto de naturalização da violência, inclusive no contexto escolar.

Isto reforça o argumento de que *“a abordagem da luta no âmbito escolar contribuiria para fazer aflorar comportamentos agressivos e trazer, inclusive, transtornos para o próprio professor poder interagir com seu grupo de alunos, inviabilizando assim o trabalho a ser realizado”*. Com base nessa situação observada e dos questionamentos teóricos, os autores fizeram uma intervenção em *“uma turma de 4ª série do ensino fundamental, que vinha apresentando um grau elevado de dificuldade para manejarem suas emoções, o que estava sistematicamente gerando comportamentos agressivos exagerados, física e verbalmente, principalmente quando as práticas realizadas envolviam competição coletiva”*. O objetivo foi analisar as atividades de lutas com os alunos, propiciando uma interação entre eles por meio das lutas, portanto, de modo diferenciado dos esportes coletivos com bola (no caso, o futebol). Por meio da luta, buscou-se a vivência da oposição com contato corporal.

O pressuposto utilizado pelos autores na pesquisa-ação foi de que *“o interesse pedagógico não está centrado no domínio técnico dos conteúdos, mas no seu domínio conceitual, na perspectiva de um saber sistematizado que supere o senso comum, inserido num espaço humano de convivência, em que possam ser vivificados aqueles valores humanos que aumentem o grau de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo”*.

## **Quadro 2. Relato resumido da vivência realizada, acompanhado de considerações gerais a respeito de cada aula.**

AULA	DESENVOLVIMENTO	IMPRESSÕES GERAIS DO PROFESSOR
1ª	Exploração, com os alunos, do texto denominado "Brincando de Luar" contendo exploração sócio-histórica sobre as manifestações de luta e	Participação efetiva de todos os alunos e muita expectativa inicial, o que se manteve durante a aula e para a aula seguinte através de tarefa levada para casa de pensar sobre questões estruturais de uma luta para ser vivenciada, conforme critérios prévios

	<p>exploração conceitual da lógica das distintas lutas. Utilizou primeiramente o texto seguido de debate e visualização através do vídeo de lutas diferenciadas entre si.</p>	<p>repassados aos alunos, quanto ao objetivo, ações permitidas, ações proibidas, etc.</p>
2ª	<p>A partir do que os alunos haviam pensado como tarefa de casa estabelecemos em aula a criação coletiva de uma luta para a turma vivenciar. Inicialmente, foi coletivamente definida que a lógica a ser vivenciada seria a de levar o oponente ao chão. Conforme roteiro organizado pelo professor, a turma foi opinando e estruturando a luta. Estavam em jogo questões como local de prática, ações permitidas e ações não permitidas, etapas de duração, posicionamento inicial, ritual de início e término, normas de segurança.</p>	<p>Todos opinaram e nas divergências, se buscava acordo ou se fazia votação, processo muito bem entendido, desenvolvido e acompanhado pelos alunos, é claro, com aquele "barulho" característico, e a necessidade de intervenções do professor no sentido de retornar ao foco específico do trabalho em alguns momentos. De início, foi necessário controlar os alunos mais "afoitos", que já queriam ir logo para a ação, sem muito "papo", o que já era esperado.</p>
	<p>Vivência da luta elaborada pela turma.</p>	<p>Os alunos mantinham o entusiasmo. A questão era saber se, no momento da vivência, a dificuldade de manejo das emoções, que muitos alunos vinham demonstrando nos jogos coletivos com bola, iria novamente se caracterizar. A prática foi realizada em cima de um único colchão, com uma dupla de cada vez. Como era uma primeira experiência com a turma, a restrição do tempo de prática devido a esse tipo de organização não foi encarada inicialmente pelo professor e pelos alunos como um problema, e sim como um momento de "testar" a criação coletiva e readequá-la se necessário. Alguns poucos alunos não se sentiram à vontade para os enfrentamentos diante dos olhos dos outros e participaram apenas como assistentes para opinar na avaliação da tarefa.</p>
	<p>Nova vivência da luta elaborada pela turma, com as devidas readequações percebidas e opinadas pelos alunos na aula anterior</p>	<p>Passada a primeira vivência, passou-se a utilizar dois colchões e dividimos a turma em duas, aumentando assim o tempo de prática. Os alunos realizaram nova vivência que, por sugestão do professor devia contemplar enfrentamentos com colegas diferentes a cada vez. Sugestão esta que causou certo furor, em relação às diferenças de peso, estatura, força, preferências de amizades. Essas questões foram discutidas permanecendo como tarefa para a turma descobrir como poderíamos possibilitar que uma mesma pessoa enfrentasse colegas com características diferentes, sem que ambas ficassem em desvantagem extrema.</p>
	<p>Nova vivência da luta elaborada, porém com mais colchões e alunos dispostos em duplas, todos lutando ao mesmo tempo e trocando de dupla a cada nova luta.</p>	<p>Discutiui-se sobre as questões emanadas na aula anterior e, de certa forma, houve novamente resistências para maior integração da turma na diversificação dos enfrentamentos. O professor sugeriu então a organização da aula que visava assim possibilitar aos poucos as trocas de adversários, sem forçar essa atitude. Como os colchonetes eram menores, adaptou-se a luta para ocorrer com os alunos na posição de joelhos para não correrem o risco de uma queda a partir da posição de pé. Com essa organização, houve maior integração da turma e</p>

		maior número de enfrentamentos com adversários diferentes.
	Alunos dispostos em grupos de quatro componentes. Vivência da luta adaptada para a posição de joelhos, porém cada lutador contaria com um colega que faria o papel de auxiliar técnico, cuja função seria observar os procedimentos utilizados pelos lutadores e em momentos específicos, rever situações com seu colega, combinar ações e estratégias. Em um segundo momento, abriu-se a possibilidade de cada grupo manejar regras e acordos.	Com essa organização e direcionamento dado à aula, continuou a participação efetiva dos alunos, com um grau de interesse, de contribuição e de decisão, junto a seus colegas, aumentado. Essa forma organizacional nessa turma desencadeou grande motivação. Percebeu-se de fato maior interação. No momento em que se abriu para novos arranjos nos acordos e regras, o grau de interação aumentou ainda mais. Percebeu-se, a partir de então, dois contra um, dois contra dois, todos contra todos no grupo, e desafios de grupo com grupo, o que rompeu quase que totalmente com a situação inicial vivenciada de pouca predisposição por parte de uns interagirem com alguns colegas.
	Avaliação das aulas pelos alunos e autoavaliação, conforme ficha elaborada pelo professor.	Os alunos deixaram transparecer, na avaliação do conteúdo e das aulas, que a expectativa e motivação nas aulas foram mantidas em níveis ótimos e, também, que reconheceram a validade da nova experiência. Na autoavaliação, deixaram transparecer que haviam compreendido a proposta de criação coletiva e a necessidade de autocontrole de suas ações e emoções no desenvolvimento de suas atividades, assim como reconheceram atitudes e ou sentimentos particulares de medo, vergonha, ansiedade e coragem

A conclusão que os autores chegaram dessa intervenção foi a seguinte: *“Não foram percebidos comportamentos violentos ou agressivos, nem física, nem verbalmente, no desenvolvimento de todas as aulas; ao contrário, percebeu-se um envolvimento constante nas tomadas de decisões e um zelo para o cumprimento dos acordos”*. Desse modo, fica relativizado o argumento da *“violência como sendo algo restritivo ao trato deste conteúdo por essa disciplina escolar”*.

A maneira de conduzir a tematização das lutas e mesmo outras atividades na Educação Física Escolar, é fundamental para um resultado satisfatório, desde que pedagogicamente abordada, evitando conflitos e hostilidades e trabalhando positivamente a prevenção da violência, tanto teórica quanto praticamente: *“o desporto [ou outro tema] não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si nem socializante nem antissocializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele. A prática do judô ou do rãguebi pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados com o fair-play”*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores concluem que podem ser relativizadas as restrições à abordagem pedagógica do tema “lutas” no currículo da Educação Física escolar. Tal relativismo se deve à adoção, para a disciplina, de uma concepção da *cultura corporal de movimento*. Com esta abordagem, o professor de educação física pode criar novos arranjos metodológicos e técnicos adequados ao contexto da escola em que atua. As restrições ou “empecilhos” tornam-se o ponto de partida de uma nova prática, a um novo fazer pedagógico cotidiano, baseado na postura de aprendizado contínuo e de compreensão de que o conhecimento



é dinâmico, provisório e pode ser ressignificado de acordo com a realidade em que o docente realiza e se realiza na prática pedagógica.

9. PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, D. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O autor se propõe a debater uma pedagogia dos esportes coletivos, compreendendo o esporte em sentido amplo, partindo do reconhecimento social da prática esportiva e de sua disseminação na sociedade, criando uma “cultura do esporte” e, cada vez mais, fazendo parte do cotidiano da população. Nesse contexto, eventos esportivos mundiais passam a ocupar um lugar de destaque, impactando os espectadores em um contexto global.

Uma primeira consideração é que o esporte deve ser entendido como fenômeno sociocultural, portanto passível de transformações ao longo da história. O basquetebol, enquanto modalidade esportiva passou por diversas mudanças desde que surgiu em 1891, tendo como alvo “cestos de colher pêssegos”. A cada conversão, o juiz paralisava o jogo para, com uma escada, retirar a bola. Com o passar do tempo, foi introduzida uma cesta fechada, mas com uma corda para abrir seu fundo e liberar a bola. Um século depois, o aro retrátil com suporte em tabelas de vidro ou fibra de vidro, associada com estruturas hidráulicas. Para o futuro, novas mudanças podem ser introduzidas, salientando a característica histórica dos esportes.

Do mesmo modo, a pedagogia do esporte e os procedimentos didático-pedagógicos também são dinâmicos, com diversos significados e intenções, não se limitando à relação ensino-aprendizagem esportivos, mas ao *ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva*. Assim, para além de seu caráter profissional, abre-se uma perspectiva de *alternativa para todos os cidadãos*. “O desporto viu-se investido de um crédito extremamente valorizador da sua relevância social, cultural e humana. E, assim, atingiu uma expansão sem par em outros domínios, com índices de crescimento impressionantes, a ponto de este século ser rotulado por muita gente como o estranho século do desporto. O desporto tem sido instrumentalizado para as mais diversas funções e finalidades, numa relação de osmose com o tecido social e com a evolução da civilização e da cultura. Isto é, temos estado a assistir a uma crescente desportivização da sociedade e da vida e a uma desportificação do desporto”.

Atualmente, o esporte tem o *status* de patrimônio cultural da humanidade, com algumas funções específicas: *“conteúdo da educação física no âmbito da escola, conteúdo do lazer, adaptado para portadores de necessidades especiais e no âmbito profissional”*. Outro aspecto a ressaltar é o papel do esporte em relação à melhoria da qualidade de vida da população, o que precisa ser fundamentado pedagogicamente para evitar equívocos sobre as expectativas atribuídas ao fenômeno esporte. Por exemplo, pode-se cobrar uma performance atlética em práticas esportivas realizadas em contextos diversos do ambiente atlético.

Portanto, quando se planeja a educação física escolar, algumas perguntas devem ser respondidas, para se dar um verdadeiro tratamento pedagógico ao esporte: *“Qual a modalidade a ser ensinada? Em que cenário? Quais os personagens desta prática? E, por fim, quais os seus significados?”*

No intuito de fundamentar a proposta pedagógica, Paes aponta 2 pontos relevantes que devem estar equilibrados: 1) aspectos técnicos da modalidade a ser trabalhada em sala; 2) desenvolvimento de princípios, valores e atitudes por parte dos alunos.

O professor, na escola ou fora dela, deve partir do interesse imediato do aluno, por exemplo, *“fazer cestas, gols, saques, etc.”*, mas não se limitar a isto. Os aspectos técnicos, táticos e físicos não podem ser a prioridade na iniciação esportiva. Faz-se necessário trabalhar as dimensões educacionais do esporte, a partir de 2 referenciais: metodológico e socioeducativo.

O referencial metodológico deve responder a 3 questões: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O referencial socioeducativo deve pensar tanto o esporte quanto a pedagogia de forma mais ampla, de modo a facilitar o desenvolvimento do ser humano, respondendo à pergunta: em que medida o esporte poderá contribuir para o processo educacional do ser humano?

## **A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O ENSINO FORMAL**

Paes aborda a pedagogia do esporte e dos jogos coletivos, considerando a escola como cenário (educação infantil, ensino fundamental e médio) os alunos como personagens nas diferentes fases de ensino e as modalidades são os jogos coletivos, em diferentes abordagens. O autor toma como eixo de discussão o *“processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva para crianças e jovens no ambiente escolar”*, indicando 4 problemas no campo da pedagogia do esporte.

- 1) **Prática esportivizada:** fundamentada nas técnicas (habilidades específicas) de diferentes modalidades, em si mesmas. Consiste na repetição e memorização de movimentos, de forma desvinculada da política pedagógica, impossibilitando o aprendizado de algo novo. É a prática mais comum na escola, atualmente.
- 2) **Prática repetitiva dos mesmos gestos técnicos em diferentes níveis de ensino.** Um exemplo muito comum é o voleibol que se repete indefinidamente do ensino fundamental ao médio com as mesmas práticas e gera desinteresse pelas aulas de educação física.
- 3) **Fragmentação de conteúdos,** sendo trabalhados os conteúdos de forma desorganizada e descontínua, sem considerar as fases do desenvolvimento do aluno. É fruto da ausência de planejamento tanto na escola quanto fora dela. Na escola, é mais grave, pois a prática esportiva é trabalhada desvinculada do projeto político-pedagógico da escola, resultando em distanciamento entre educação física e as demais disciplinas, causando sérios prejuízos na formação dos alunos.
- 4) **Especialização precoce.** É a busca de resultados de desempenho profissional esportivo de curto prazo na escola, orientando a prática esportiva para a competitividade e para a especialização como objetivo dos procedimentos pedagógicos adotados e das modalidades esportivas selecionadas como conteúdo. Isto gera problemas físicos, técnicos, táticos, psicológicos e filosóficos. Este problema é verificado na escola, mas tem maior incidência nos clubes com a criação da categoria “fraldinha”, combinada com a projeção dos pais sobre o futuro esportivo de seus filhos.

Tais problemas incidem de forma negativa na tentativa de dar um tratamento pedagógico ao esporte na escola. Em contraposição aos problemas, Paes propõe 4 aspectos para uma proposta pedagógica adequada para o esporte e jogos coletivos:

- 1) **Esporte:** deve ser entendido em sua função *“facilitadora no processo educacional, no ambiente escolar”*, fazendo sentido quando vinculado ao projeto político-pedagógico e quando priorizado o aspecto lúdico, proporcionando a experiência de *conhecer, aprender, gostar, se interessar pela ação esportiva*, possibilitando transcender o caráter meramente *prático da atividade esportiva*. Tal visão do esporte também contribui para a consolidação da educação física como disciplina.
- 2) **Sistematização de conteúdos:** refere-se ao planejamento das atividades pedagógicas, para que o esporte seja trabalhado nas situações de aprendizagem de forma organizada e sistematizada, permitindo a avaliação do processo. A sistematização é um pré-requisito do tratamento pedagógico do esporte.
- 3) **Consideração dos diferentes níveis de ensino:** deve permitir um desenvolvimento esportivo que não se restrinja a repetições e memorizações de gestos e movimentos.

- 4) **Diversificação:** por meio do estudo de diferentes movimentos e modalidades esportivas, os alunos poderão ter maior facilidade de inserção no campo esportivo, ampliando tanto suas potencialidades quanto possibilidades.

Com estes eixos norteadores, pode-se trabalhar os dois eixos de sustentação da proposta político-pedagógica: o referencial metodológico e o referencial socioeducativo.

**Referencial metodológico.** Trata do planejamento e da organização do conhecimento a ser trabalhado, na perspectiva do ensino-vivência-aprendizagem do esporte e dos jogos coletivos. O professor deve trabalhar com os alunos os aspectos lógicos, técnicos e táticos. Do ponto de vista tático há nos jogos coletivos dois sistemas: defensivo e ofensivo, que podem ser abordados na perspectiva da transição. Ter a posse da bola e perdê-la são situações-problema de inversão e da compreensão da lógica do jogo. Do ponto de vista técnico, devem ser escolhidos fundamentos comuns às quatro modalidades: “domínio de corpo, controle de bola, passe, recepção, drible - reter a posse de bola ou conduzi-la ao alvo do jogo sem cometer violações - e finalização”. Em seguida, o professor deve trabalhar o desenvolvimento das habilidades específicas de cada modalidade e criar atividades para resolver situações-problema relativas ao jogo, com graus crescentes de dificuldade.

**Referencial socioeducativo:** além do enfoque técnico-tático deve ser trabalhado o desenvolvimento da personalidade dos alunos, em suas diferentes fases evolutivas, entre outros aspectos, a cooperação, participação, convivência, emancipação e coeducação.

Deve-se, em suma, “*buscar o equilíbrio entre os referenciais metodológicos (organização pedagógica dos conteúdos) e os socioeducativos (embasamento nos princípios norteadores)*”, tendo em vista a perspectiva pedagógica do ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva.

**Estratégias de ensino.** Há vários facilitadores pedagógicos disponíveis: “*exercícios analíticos, sincronizados, específicos e de transição, além de jogos e brincadeiras*”, considerando que a origem do esporte está no jogo, fundamental para a aprendizagem do esporte.

Para alguns autores, “esporte e o jogo” são reflexos da sociedade com potencial de criar o que é refletido na sociedade, bem como de propiciar o aprendizado de

valores e comportamentos. A Educação Física escolar trabalha diferentes tipos de jogos: pré-esportivos, de regras, cooperativos, adaptados e outros.

Paes propõe o "jogo possível" como uma alternativa para equilibrar os referenciais metodológico e socioesportivo, com um caráter lúdico e facilitador do aprendizado interativo de técnica e tática dos jogos coletivos. Por meio do "jogo possível", o professor *"promove intervenções no processo de educação dos alunos, possibilitando-lhes o aprendizado dos fundamentos e das regras, trabalhando em espaços físicos que podem ser adaptados e, com o uso reduzido de materiais, permitindo a integração de quem sabe jogar com quem quer aprender. Afinal, o aluno não precisa aprender para jogar, e sim jogar para aprender"*. O "jogo possível" permite aos professores trabalharem os princípios, valores e atitudes dos alunos, dando oportunidade de um efetivo conhecer e aprender, tendo respeitados seus interesses.

Paes destaca que o esporte é importante na escola por vários motivos:

- 1) O esporte é um dos conteúdos de educação física;
- 2) O esporte é um fenômeno sociocultural e a escola é uma agência de promoção e difusão da cultura;
- 3) O esporte é um elemento de justiça social, pois em outras instituições o acesso ao esporte é restrito aos clientes de clubes, escolinhas de esporte e academias.

Na escola, as práticas esportivas deverão ser ofertadas a partir de um planejamento político-pedagógico que considere o nível de desenvolvimento e perfil dos alunos em cada fase do ensino, conforme sugestão abaixo.

Nível de Ensino	Série	Aspectos a priorizar	Metodologia
Educação Infantil	---	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) desenvolvimento das habilidades básicas;</li> <li>2) estímulos das inteligências múltiplas;</li> <li>3) vivência de valores;</li> <li>4) aprendizado de comportamentos.</li> </ol>	
Ensino Fundamental	1ª e 2ª	<b>Iniciação</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1) domínio do corpo;</li> <li>2) manipulação da bola;</li> </ol>	<b>Aulas temáticas</b>  <b>Diferentes modalidades esportivas</b>
	3ª e 4ª	<b>Iniciação I</b>	

		1) passe; 2) recepção; 3) drible.	
	5ª e 6ª	Iniciação II  1) finalizações; 2) fundamentos específicos.	
	7ª e 8ª	Iniciação III  1) situações de jogo; 2) transições; 3) sistemas.	
<b>Ensino</b>  <b>Médio</b>		<b>Especificidades Esportivas:</b>  Futebol, voleibol, basquetebol, handebol	

*“A forma de organização e distribuição de temas não implica uma fragmentação dos conteúdos, mas sim uma tentativa de suprir uma das mais graves deficiências no ensino do esporte nas aulas de educação física escolar, que é a repetição da mesma prática em diferentes períodos escolares. Em síntese, para que o esporte tenha um tratamento pedagógico na escola, deverá não apenas possibilitar aos alunos o desenvolvimento motor (aquisição de habilidades básicas e específicas) e o desenvolvimento das inteligências (destacam-se a corporal cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e lógico-matemática), mas também trabalhar a autoestima (reforçando acertos em geral e promovendo intervenções positivas) e, por fim, facilitar as intervenções dos professores no sentido de trabalhar princípios essenciais à sua educação (cooperação, participação, emancipação, coeducação e convivência).”*

Conforme Parlebas: *“O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante nem antisocializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele. A prática do judo ou do rúgbi pode formar tanto patifes como homens perfeitos, preocupados com o ‘fair play’”*. Esta afirmação demonstra que o professor de educação física desempenha um papel fundamental na condução do processo educacional, cumprindo a função socializadora.

Paes destaca 3 pontos que o professor de educação física escolar deve estar atento:

1) A educação é uma área de intervenção, e o professor deverá sempre promover

intervenções construtivas, positivas, ou seja, mostrar para o aluno o certo e não simplesmente comentar e criticar o errado.

- 2) O professor deverá sempre incentivar e motivar todos os alunos a praticar esportes. Todas as crianças e jovens têm o direito de aprender e vivenciar o esporte. Não se trata de excluir o talento, mas sim de incluir quem não tem talento.
- 3) Caberá ao professor de educação física promover e administrar a relação de ensino e aprendizagem do esporte na escola. Para tanto, será necessário valer-se da pedagogia do esporte e não da simples administração e condução da prática esportivizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia do esporte é uma das dimensões do contexto do esporte e deve estar adequadamente articulada com a escola em seus diferentes níveis de ensino, possibilitando um equilíbrio no tratamento pedagógico entre os aspectos metodológicos (técnicas e táticas), e os aspectos socioeducativos (valores, comportamentos e atitudes).

*Paes observa que “a prática descontextualizada do esporte na educação formal e não formal pode reduzir as suas possibilidades, limitando as suas funções. A subutilização do esporte pode até mesmo torná-lo uma prática de caráter simplista e de exclusão. No entanto, é preciso deixar claro que esse problema não pode ser atribuído ao fenômeno esporte, mas à falta da consideração de importantes elementos, aqui apontados para compreendê-lo melhor”.*

O autor destaca que, tanto na escola ou fora dela, o esporte se relaciona com um contexto educacional, apontando o risco da busca precoce da plenitude atlética e o desmerecimento da formação cidadã. A pedagogia do esporte deve propiciar aos alunos a experimentação dos diferentes movimentos e modalidades esportivas, de forma planejada, organizada e adequada ao nível de ensino e ao perfil do aluno.

A pedagogia do esporte deve acompanhar a evolução do esporte enquanto fenômeno sociocultural em escala mundial, permitindo uma pluralidade de funções e intervenções em sala de aula e fora dela. Dentre os princípios a serem trabalhados na prática pedagógica estão a participação e a inclusão social, em todo o processo.

Com isto, o professor pode trabalhar o individual e o coletivo, de modo a multiplicar o potencial de competências e habilidades dos alunos de forma multidimensional.

**Dessa forma, o aluno se forma um cidadão consciente e participativo, vivenciando, na teoria e na prática, os *princípios de convivência, cooperação e solidariedade, a fim de criar novas jogadas que se tornarão, a partir da visão pedagógica aqui apresentada, desafios estimuladores, permitindo ao esporte ser reconhecido como o maior fenômeno humano das últimas décadas*”.**

10. PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000.*

## **RESUMO**

Apesar da clareza, encontrada em diversos estudos, a respeito dos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde, pode ser questionável a interpretação que se faz destes achados. De um modo geral, a visão hegemônica aponta para um viés biológico e individualizado da doença. Por outro lado, já existem, em várias pesquisas, fortes evidências das relações entre condições sócio-econômicas e estado de saúde. Dentro destas evidências, encontram-se, também, as associações com a prática de atividade física regular. O objetivo deste estudo, então, foi organizar uma revisão da literatura sobre as condições sócio-econômicas, o processo saúde-doença e a prática da atividade física. O trabalho, assim, chega a conclusão de que a atividade física está bastante associada ao estado sócio-econômico e que os programas de intervenção em educação física, no campo da saúde pública, devem ser revistos.

## **INTRODUÇÃO**

A atividade física regular é social e cientificamente reconhecida pelos seus efeitos saudáveis, auxiliando no combate ou prevenção de diversas doenças: cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose e outras. O sedentarismo é identificado como o principal fator de risco. A relação entre saúde e atividade física traz 2 inquietações: 1) visão estreita de saúde: “ausência de doenças” e 2) não identificação de grupos desprivilegiados. Para a OMS, a saúde é *“um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”*.

Na visão reducionista de saúde: a) as doenças decorrem de determinismos biológicos; b) o foco é o indivíduo, “culpabilizado” pela doença; e, c) a ausência de doenças é o indicador da saúde. Considerando o processo saúde-doença determinado biologicamente, caberia ao indivíduo alterar seus hábitos ou estilos de vida para ser/estar saudável. Mas a situação é mais complexa, o que leva a uma outra definição de saúde expressa nas conclusões da VIII Conferência Nacional de Saúde: *“saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida”* (Minayo, 1992, p.10). Para Canguilhem (1995) a saúde é uma nova dimensão de vida, consistindo em limites de tolerância às infidelidades do meio social dinâmico: agir e reagir, de adoecer e se recuperar.

Gadamer (1997) relaciona a doença à história do indivíduo em sociedade, uma perturbação que o afasta de suas relações vitais habituais. A doença não existe sem a saúde e sem o coletivo. Dessa forma, passa a ter visibilidade a vulnerabilidade de certos grupos sociais, os quais, muitas vezes, não conseguem exercer seus direitos à saúde.



## **PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS**

O processo saúde-doença tem sido estudado a partir da saúde coletiva, das causas não biológicas, reconhecendo que os fatores de risco individuais não são suficientes para explicar a morbidade e mortalidade.

Burnley (1998) estudou o efeito das desigualdades ocupacionais na incidência de doenças isquêmicas do coração (Austrália 1969 a 1994), mostrando que as taxas de mortalidade aumentaram entre os trabalhadores químicos e em áreas industrializadas e diminuíram entre os escriturários e nas regiões metropolitanas de serviços, nas cidades do interior e zona rural. Concluiu que, *“além das relações entre as classes sociais com a manutenção de estilos de vida, as diferenças sócio-econômicas denotam a distribuição desigual de recursos e riquezas”*.

Dressler, Balieiro & Dos Santos (1998) estudaram as diferenças sócio-econômicas-culturais a partir de modelos padrão de estilo de vida de grupos sociais: “favela” (classe social mais baixa), “conjunto habitacional” (classe baixa), “tradicional” (classe média baixa) e “alta classe média” em Ribeirão Preto. Verificou-se que a pressão arterial, depressão e percepção do estresse relacionam-se inversamente com a ocupação, com a educação e com o salário.

Mheen, Smith, Hart & Gunning- Schepers (1998) na Grã-Bretanha, mostraram que há uma crescente desigualdade, entre as classes sociais, nas taxas de mortalidade para doenças cardiovasculares, respiratórias, infecciosas e causas externas ou acidentes, sendo determinantes as características da comunidade em que as pessoas vivem, ao invés dos atributos individuais que indicam as condições sócio-econômicas.

Rosengren, Orth-Gomér & Wilhelmsen (1998) a partir dos dados de saúde dos trabalhadores suecos, identificaram que a mortalidade é três vezes maior nos trabalhadores não qualificados do que nos gerentes e altos funcionários. As baixas classes ocupacionais associaram-se com a alta prevalência do fumo, baixa integração social, baixo nível de atividades em casa e fora de casa, baixo suporte emocional, bem como, uma baixa capacidade de percepção da própria saúde.

Na literatura há, portanto, vários estudos que associam as desigualdades sociais aos valores de morbimortalidade. Lynch, Smith, Kaplan & House (2000) mostram que essa relação resulta das políticas e condições sociais que se exercem sobre o coletivo de pessoas, produto do processo histórico-político-econômico, o qual reflete a combinação de exposições negativas, perda de recursos, dificuldade de acesso aos serviços, deficiências de informação, entre outros e depende das das características político-sociais específicas do lugar.

## **ATIVIDADE FÍSICA E CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS**

Divulga-se que a atividade física regular é importante para à saúde. Nos Estados Unidos, os níveis de atividade física encontraram um platô, enquanto as taxas de obesidade ainda aumentam (Pate, Pratt, Blair, Haskell et alii, 1995). Assim como as condições sócio-econômicas têm uma forte associação com a morbimortalidade e com a prevalência de fatores de riscos para algumas doenças, acredita-se que isto é, também, representativo

para o caso da prática de atividades físicas. As condições sócio-econômicas, também, relacionam-se inversamente com a prática de exercícios físicos.

Um trabalho sobre as representações sociais da relação trabalho/lazer, das trabalhadoras domésticas-diaristas residentes no município de Queimados que trabalhavam na cidade do Rio de Janeiro, foi realizado por Ludmila Mourão (1999).

Devido à baixa escolaridade, segunda jornada de trabalho, tempo de deslocamento para o trabalho elevado, intensidade do trabalho de diarista, no tempo livre dormem ou assistem TV, com uma grande dificuldade de acesso ao lazer. A pesquisa sobre padrões de vida dos brasileiros, do IBGE (1999), mostra que os homens praticam mais atividade física do que as mulheres. Do total de homens, 26% realizam atividade física semanalmente. Para as mulheres os valores correspondem a 12,7%.

Luc Boltanski (1989), ao estudar as relações entre as classes sociais e o corpo, na França, mostra que a prática de atividade física declina conforme decresce a classe social. Outros estudos observaram que os rendimentos e o nível educacional associavam-se inversamente à inatividade física nas mulheres (Diez-Roux et alii (1999). Adams-Campbell, Rosenberg, Washburn, Rao, Kim & Palmer (2000), observaram que a atividade física vigorosa aumentava de acordo com o nível educacional, mas não a atividade física moderada e a caminhada. Contudo, as três formas relacionavam-se à participação de atividade física intensa durante o ensino médio. Os autores sugerem, então, que o hábito de praticar exercício físico é reflexo da prática de educação física na escola.

Ford, Merritt, Heath, Powell, Washburn, Kriska & Haile (1991) constataram que homens com menor *status* sócio-econômico gastavam mais tempo e energia durante as caminhadas para o trabalho e serviços domésticos, enquanto aqueles de maior *status* sócio-econômico despendiam mais tempo e energia nas atividades físicas realizadas durante o lazer. Para as mulheres estas diferenças foram ainda mais marcantes.

Mensink, Loose & Oomen (1997) estudaram a associação da atividade física com outros fatores de estilo de vida saudável, na Alemanha. Os autores definiram, a partir do nível educacional, ocupação e rendimentos da vizinhança, um índice que refletia o *status* sócio-econômico dos indivíduos. Três grupos foram determinados: “baixo”, “médio” e “alto” *status* sócio-econômico. Os autores verificaram que os homens e as mulheres empregados são mais ativos do que os sujeitos desempregados.

Em 1995, Bennett observou, como resultados de seu estudo na Austrália, que todas as formas de exercício no lazer estavam fortemente associadas com o nível de educacional, de tal modo que, os indivíduos com elevada escolaridade tinham maior participação nestas atividades do que os de menor escolaridade. Por outro lado, o grupo formado por homens idosos de baixo nível educacional apresentou maiores taxas de sedentarismo.

Em um estudo sobre a prevalência de atividade física no lazer, Crespo, Keteyian, Heath & Sempos (1996) utilizaram-se dos dados do terceiro *survey* nacional sobre saúde e nutrição, nos Estados Unidos e chegaram a conclusão de que 22% dos americanos continuam inativos e 34% fazem atividade física de forma irregular durante o tempo de lazer. Estas taxas variaram, no entanto, em dependência aos grupos étnicos ou sexuais. Assim, os maiores valores de sedentarismo foram encontrados em mulheres, idosos, negros e latinos, ou seja, naqueles que, historicamente, parecem ter maior vulnerabilidade social.

## COMENTÁRIOS

O rompimento com o enfoque hegemônico se dá pela construção de uma outra concepção de saúde: um direito à cidadania.

Os diversos estudos mostram que o *status* socioeconômico é um fator que influencia a prevalência de diversos problemas de saúde, em especial as doenças cardiovasculares, a obesidade e o sedentarismo.

O nível educacional, de renda e ocupação, associados às desigualdades sociais constituem fatores facilitadores da prevalência ou que dificultam o acesso aos serviços e informações de saúde.

Todas as variáveis utilizadas para mensurar o *status* sócio-econômico podem não representar fidedignamente as diferenças ou semelhanças entre os indivíduos. A época e o lugar da pesquisa favorecem a uma não homogeneização dentro de um grupo ou comunidade determinada. *“Mesmo com condições econômicas semelhantes, dois grupos podem ter hábitos de saúde e participação em programas de atividade física diferenciados. Nas comparações entre comunidades rurais e urbanas isto parece estar bastante evidente. Porém, mesmo em grupos urbanos localizados em regiões bem distintas, como por exemplo uma favela de Copacabana e uma comunidade do bairro de Santa Cruz, ambos no Rio de Janeiro, têm, decerto, possibilidades distintas para prática de atividade física e higiene”.*

Mesmo com tais dificuldades, os indicadores das condições socioeconômicas são amplamente utilizados e aceitos pela comunidade científica e refletem as diferentes orientações teóricas e suas exigências na condução da pesquisa. *“A visão weberiana percebe a estratificação organizada ao redor de três aspectos (vantagem econômica, status e poder). O viés marxista baseia-se nas interpretações dos conflitos e oposições dos interesses das classes sociais, em função da propriedade dos meios de produção (Kaplan & Keil, 1993). Deste modo, os indicadores podem ser aceitos ou rejeitados, de acordo com a orientação teórica compartilhada”.*

Palma ressalta que a maioria dos estudos desta revisão de literatura foi produzida em países industrializados, onde as diferenças entre ricos e pobres são da ordem de 6,70 vezes, enquanto no Brasil, tais diferenças estão em torno de 32,11 vezes. Portanto as consequências das desigualdades sociais à saúde são ainda maiores no Brasil (PNUD, 1998).

O impacto dos fatores macroeconômicos na saúde pública é alvo de discussão para Kaplan & Lynch (1999) que estudam a influência dos aspectos sociais e econômicos sobre o estado de saúde da sociedade, bem como, sobre a prevenção primária das doenças. *“O enredo de globalização da economia, que provoca alta competitividade, desemprego, insegurança no trabalho, desigualdades sociais, baixa coesão social, etc., poderia estar provocando uma elevada pressão sobre os trabalhadores e, por isso, favorecendo o aumento do estresse, da pressão arterial e das doenças cardiovasculares. Por outro lado, o trabalhador estaria com seu tempo diminuído para cuidar de si próprio, além do maciço programa de marketing desenvolvido para vender cigarros, alimentos do tipo “fast food” e/ou refrigerantes, os quais, notadamente, favorecem uma pior condição de saúde”.*

Palma conclui afirmando a necessidade de entender como os fatores socioeconômicos podem ter algum impacto sobre as condições de saúde da sociedade. E aponta o desafio

de “repensar os “modos de olhar” a saúde e permitir àquele que mais precisa, realizar seu direito à prática de atividade física e saúde”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Por tratar-se de uma revisão de literatura, mantivemos as referências citadas pelo autor.*

ACSM. The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v.30, n.6, p.975-91, 1998.

ADAMS-CAMPBELL, L.; ROSENBERG, L.; WASHBURN, R.; RAO, R.; KIM, K.; PALMER, J. Descriptive epidemiology of physical activity in African-American women. **Preventive Medicine**, v.30, p.43-50, 2000.

BENNETT, S. Cardiovascular risk factors in Australia: trends in socioeconomic inequalities. **Journal of Epidemiology and Community Health**, v.49, p.363-72, 1995.

BERLIN, J.; COLDITZ, G. A meta-analysis of physical activity in the prevention of coronary heart disease. **American Journal of Epidemiology**, v.132, p.639- 46, 1990.

BLAIR, S. 1993 C.H. McCloy research lecture: physical activity, physical fitness, and health. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.64, n.4, p.365- 76, 1993.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

BOUELLE, K.; MURRAY, D.; JEFFERY, R.; HENNRİKUS, D.; LANDO, H. Associations between exercise and health behaviors in a community sample of working adults. **Preventive Medicine**, v.30, p.217-24, 2000.

BURNLEY, I.H. Inequalities in the transition of ischaemic heart disease mortality in new south wales, Australia, 1969-1994. **Social Science and Medicine**, v.47, n.9, p.1209-22, 1998.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

CHANDRAKANT, S. **Public health and preventive medicine in Canada**. Toronto, University of Toronto Press, 1998.

CRESPO, C.; KETEYIAN, S.; HEATH, G.; SEMPOS, C. Leisure-time physical activity among US adults: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. **Archives of Internal Medicine**, v.156, p.93-8, 1996.

DIEZ-ROUX, A.; NORTHRIDGE, M.; MORABIA, A.; BASSETT, M.; SHEA, S. Prevalence and social correlates of cardiovascular disease risk factors in Harlem. **American Journal of Public Health**, v.89, n.3, p.302-7, 1999.

DRESSLER, W.W.; BALIEIRO, M.C.; DosSANTOS, J.S. Culture, socioeconomic status, and physical and mental health in Brazil. **Medical Anthropology Quarterly**, v.12, n.4, p.424-46, 1998.

FORD, E.; MERRITT, R.; HEATH, G.; POWELL, K.; WASHBURN, R.; KRISKA, A.; HAILE, G. Physical activity behaviors in lower and higher socioeconomic status populations. **American Journal of Epidemiology**, v.133, n.12, p.1246-56, 1991.

GADAMER, H-G. **O mistério da saúde: o cuidado da saúde e a arte da medicina**. Lisboa, Edições 70, 1997.

IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997**. Rio de Janeiro, IBGE, 1999.

KAPLAN, G.A.; KEIL, J.E. Socioeconomic factors and cardiovascular disease: a review of the literature. **Circulation**, v.88, n.4, p.1973-98, 1993.

KAPLAN, G.A. People and places: contrasting perspectives on the association between social class and health. **International Journal of Health Services**, v.26, n.3, p.507-19, 1996.

KAPLAN, G.A.; LYNCH, J.W. Socioeconomic considerations in the primordial prevention of cardiovascular disease. **Preventive Medicine**, v.29, p.S30-5, 1999.

KUNST, A.; GROENHOF, F.; ANDERSEN, O.; BORGAN, J-K.; COSTA, G. et alii. Occupational class and ischemic heart disease mortality in the United States and 11 European Countries. **American Journal of Public Health**, v.89, p.47-53, 1999.

LAWSON, H. Toward a socioecological conception of health. **Quest**, v.44, p.105-21, 1992.

LEWIS, A. Saúde. In: SILVA, B., org. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.1099-101.

- LYNCH, J.W.; SMITH, G.D.; KAPLAN, G.A.; HOUSE, J.S. Income inequality and mortality: importance to health of individual income, psychosocial environmental, or material conditions. **British Medical Journal**, v.320, p.1200-4, 2000.
- MENSINK, G.; LOOSE, N.; OOMEN, C. Physical activity and its association with other lifestyle factors. **European Journal of Epidemiology**, v.13, p.771-8, 1997.
- PALMA, A. *Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo*, 14(1):97-106, jan./jun. 2000 106
- MINAYO, M.C.S. **A saúde em estado de choque**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1992.
- MOURÃO, L. Representação social da relação do trabalho feminino da diarista com as opções de lazer na comunidade de Queimados. **Motus Corporis**. v.6, n.2, p.52-72, 1999.
- NAVARRO, V. A historical review (1965-1997) of studies on class, health, and quality of life: a personal account. **International Journal of Health Services**, v.28, n.3, p.389-406, 1998.
- MHEEN, P.J.M.; SMITH, G.D.; HART, C.L.; GUNNING-SCHEPERS, L.J. Socioeconomic differentials in mortality among men within Great Britain: time trends and contributory causes. **Journal of Epidemiology and Community Health**, v.52, p.214-8, 1998.
- MICHAUX, R.; FERRIÈRES, J.; RUIDAVETS, J.B. CAMBOU, J.P.; POUS, J. Statut socio-économique et facteurs de risque coronarien: Etude chez 2.610 hommes âgés de 50 à 60 ans. **Santé Publique**, v.8, n.4, p.315-27, 1996.
- NATIONAL CENTER FOR CHRONIC DISEASE PREVENTION AND HEALTH PROMOTION. Prevalence of leisure-time physical activity among overweight adults: United States, 1998. **MMWR: Morbidity and Mortality Weekly Report**, v.49, n.15, p.326-30, 2000.
- PATE, R.; PRATT, M.; BLAIR, S.; HASKELL, W. et alii. Physical activity and public health: a recommendation from the centers for disease control and prevention and the American College of Sports Medicine. **JAMA**, v.273, n.5, p.402-7, 1995.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano - 1998**. Lisboa, Trinova Editora, 1998. ROSENGREN, A.; ORTH-GOMER, K.;
- WILHELMSEN, L. Socioeconomic differences in health indices, social networks and mortality among Swedish men: a study of men born in 1933. **Scandinavian Journal of Social Medicine**, v.26. n.4, p.272-80, 1998.
- ROSS, N.; WOLFSON, M.; DUNN, J.; BERTHLOT, JM.; KAPLAN, G.; LYNCH, J. Relation between income inequality and mortality in Canada and in the United States: cross sectional assessment using census data and vital statistics. **British Medical Journal**, v.320, p.898-902, 2000.
- SALMON, J.; OWEN, N.; BAUMAN, A.; KATHRYN, M.; SCHMITZ, H.; BOOTH, M. Leisure-time, occupational, and household physical activity among professional, skilled, and less-skilled workers and homemakers. **Preventive Medicine**, v.30, p.191-9, 2000.
- SERDULA, M.; MOKDAD, A.; WILLIAMSON, D.; GALUSKA, D.; MENDLEIN, J.; HEATH, G. Prevalence of attempting weight loss and strategies for controlling weight. **JAMA**, v.282, n.14, p.1353- 8, 1999.
- SHEPHARD, R.J. Physical activity, fitness and health: the current consensus. **Quest**, v.47, n.3, p.288-303, 1995.
- SIEGEL, P.; BRACKBILL, R.; HEATH, G. The epidemiology of walking for exercise: implications for promoting activity among sedentary groups. **American Journal of Public Health**, v.85, p.706- 10, 1995.
- WAMALA, S.P.; WOLK, A.; SCHENCKGUSTAFSSON, K.; ORTH-GOMÉR, K. Lipid profile and socioeconomic status in healthy middle aged women in Sweden. **Journal of Epidemiology and Community Health**, v.51, p.400-7, 1997.

**11. RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.22, n. 2, p. 161-171, abr./jun., 2008.**

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) tem sido estudado em diversas áreas de formação de professores, sendo pouco abordado ainda no campo da Educação Física no Brasil, mesmo no contexto das reformas educacionais de modo geral e mudanças curriculares na graduação em Educação Física. O PCK compreende “*um tipo de conhecimento importante na definição de um corpo de conhecimentos profissionais e auxilia na estruturação das práticas pedagógicas como componentes curriculares na formação de professores de Educação Física*”.

Uma das grandes questões nas pesquisas educacionais versa sobre os conhecimentos que o professor necessita dominar para poder ensinar o que muitos investigadores denominam “conhecimento de base”, que permite ao professor realizar um bom ensino ou para alcançar um estágio de competência no ensino. A expressão “conhecimento de base” tem sua origem na Sociologia do Trabalho ao tratar formas de organização das profissões e de suas características essenciais que definem determinada profissão. No caso dos professores, com as reformas educacionais nos Estados Unidos da década de 1980, a profissionalização dos professores era uma das formas de elevar o *status* deste profissional na sociedade, justificada pela ideia de conhecimento de base e de responsabilidade profissional, bases para a realização de diagnósticos educacionais e de tomada de decisões sobre estratégias pedagógicas mais adequadas diante de determinadas situações-problema.

O conhecimento de base é o conhecimento útil na definição das formas de aprendizagem e ensino mais adequadas para diferentes problemas e indivíduos. Ramos cita Shulman que estabelece sete categorias de conhecimento de base para o ensino, contemplando: “o *conhecimento do conteúdo*, o *conhecimento pedagógico geral* (que são os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo), o *conhecimento curricular* (referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (que é uma “amalgama” ou combinação especial entre conteúdo e pedagogia, típico do professor), o *conhecimento dos alunos* e de suas características, o *conhecimento dos contextos educacionais* (ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade) e o *conhecimento dos fins educacionais* (valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas)”. Shulman destaca que o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (PCK) é o que distingue entre o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor nesta mesma área: “o professor possui um conhecimento especializado do conteúdo que deverá ensinar, tornando-o mais compreensível ao aluno” e, também, um conhecimento que é advindo da experiência, da prática docente.

Um problema a resolver é a natureza do PCK: conhecimento mais formal ou mais prático ou a combinação de ambos. Há uma controvérsia entre as correntes que investigam o PCK, versando sobre “*processos cognitivos de transformação da matéria*” e os estudos na didática que priorizam o “*conteúdo e o seu papel no ensino*”. As duas abordagens se baseiam nas últimas concepções epistemológicas sobre o ensino, utilizam métodos qualitativos, se preocupam com a relação conteúdo/aluno e com a implementação do conteúdo de ensino.

No contexto das reformas educacionais, a Educação Física também se depara com a necessidade de “*superação do paradigma da quantidade da oferta em favor de um modelo que priorize a qualidade da formação*” inicial na área. Nesse âmbito, o PCK representa “*um conhecimento típico do professor capaz de mediar a transformação de conhecimentos mais gerais, conceituais, disciplinares, em conhecimentos ou conteúdos programáticos mais compreensíveis aos futuros professores*”.

Este artigo é dividido em 3 partes: 1) definição do tipo de conhecimento e dos aspectos relevantes para a formação de professores. 2) conjunto de conhecimentos que estão na base da estrutura do PCK, estabelecendo relação com a área da Educação Física. 3) considerações do autor sobre as abordagens apresentadas.

## O conhecimento pedagógico do conteúdo

A ideia do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) surgiu inicialmente a partir de estudos sobre o processo de pensamento dos médicos: a competência para o diagnóstico era um domínio mais específico do que geral e que alguns diagnosticavam melhor que outros. Tais ideias foram aplicadas a outras áreas e contribuíram com a *“implementação das reformas no ensino de formação profissional, com a temática do ‘conteúdo em contexto’”*.

Ramos utiliza a explicação de Shulman sobre o “paradigma perdido”, afirmando que é recente a separação entre conhecimento do conteúdo e pedagógico. Na Idade Média o professor ou doutor era aquele que dominava seu ofício e sabia ensinar. Shulman destaca 3 categorias de conhecimento sobre o conteúdo: 1) *conhecimento da matéria*: relativa à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo pelo professor; 2) *conhecimento curricular*: programas específicos sobre determinado tema, de acordo com os níveis dos alunos e 3) *pedagógico* : transformação da matéria tornando-a compreensível ao aluno. *“o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes em um específico contexto”*.

Ao utilizar o PCK, o professor mobiliza uma série de recursos úteis, tais como *representações, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações* que tornam mais fácil a aprendizagem de certo tópico pelos alunos, de modo a combinar *conteúdo e pedagogia*. Um professor expert é aquele que conduz um processo de aprendizagem de forma natural, trazendo a complexidade de forma fácil para que o aluno aprenda, selecionando os conteúdos mais adequados considerando o contexto do aluno e suas dificuldades de aprendizagem, tornando, enfim, o ensino mais efetivo.

A proposta do PCK tem como principal resultado uma renovação nas possibilidades do professor quanto ao aperfeiçoamento de sua capacidade de pensar o ensino e criar novas formas de obter, selecionar e organizar os conteúdos. Isto leva a considerar 2 modelos de conhecimento do professor: integrativo e transformativo (Figura 1).

No modelo integrativo, inexistente o PCK e o conhecimento do professor depende do contexto de utilização do conteúdo e da forma de ensino, havendo uma *integração* ou *sobreposição* dos 3 componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo: matéria, pedagogia e contexto.

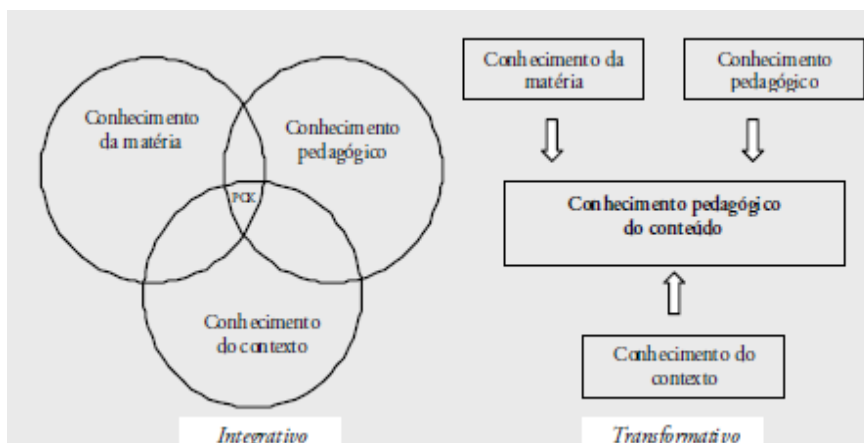


Figura 1: Modelos de conhecimento do professor

No modelo transformativo o PCK é a síntese de todos os conhecimentos necessários para a efetividade do ensino: “é a transformação da matéria, do conhecimento pedagógico e do contexto numa forma específica de conhecimento”.

Ramos explica melhor: “Enquanto no modelo integrativo para o ensino, os elementos (conhecimento da matéria, pedagógico e contextual) são evidenciados e tomam uma forma específica à medida que a prática de aula exige (a decomposição destes componentes pode ser realizada através de um processo simples), a descoberta destes componentes no modelo transformativo torna-se um processo mais complicado, o conhecimento elaborado é mais potente do que suas partes constituintes”.

Mesmo que o modelo transformativo seja mais positivo em seus resultados, alguns autores acreditam que o modelo integrativo é mais útil na formação de professores, para que estes entendam a base da construção do PCK.

### A estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo e a educação física

Na figura 2 é apresentada uma organização do conhecimento pedagógico do conteúdo em seus elementos de conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico geral e conhecimento do contexto.

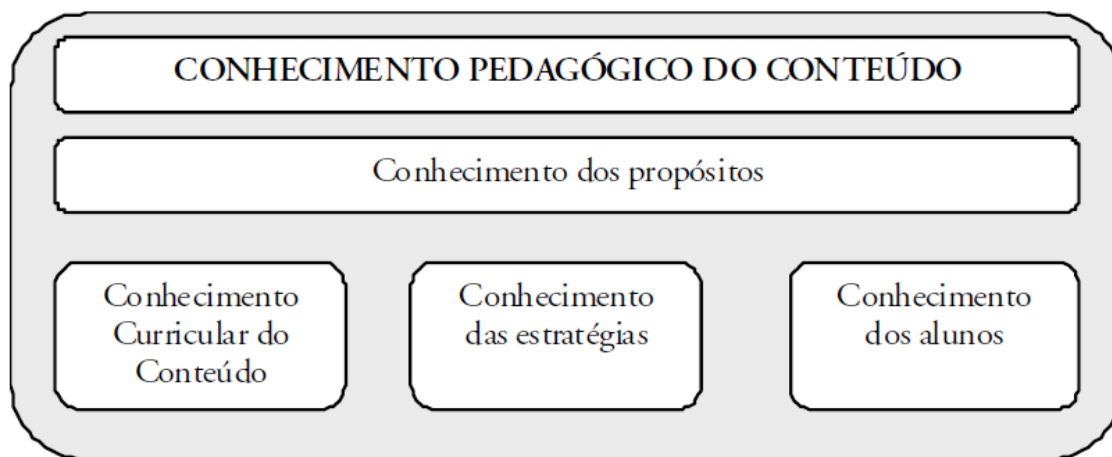


Figura 2: Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo

A fundamentação de tal estrutura encontra-se na Psicologia Cognitiva que considera que o conhecimento é organizado por estruturas cognitivas abstratas ou redes de conhecimentos, em 3 formas: declarativa (semântico), processual (memórias de episódios) e condicional.

Aplicando ao campo da educação física, surgem alguns exemplos.

1) *conhecimento declarativo, de conteúdo ou da matéria*: conhecimentos disciplinares, formais, informativos, como aqueles elaborados pela Biomecânica, Fisiologia, Teorias de Aprendizagem Motora ou Desenvolvimento Humano, Teoria do Treino Desportivo

2) *conhecimento processual*: conhecimento pedagógico do conteúdo, possibilitando a adaptação do conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos



alunos. Combina o conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos dentro de um contexto específico e real de aula.

Na estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo, o primeiro elemento é o *conhecimento dos propósitos* para o ensino ou dos fins educativos, tendo em sua base os valores pessoais atribuídos pelo professor à sua prática de ensino. Os propósitos têm valor avaliativo e influenciam a decisão sobre o que é útil e essencial no processo ensino-aprendizagem, ou seja, têm impacto sobre os demais componentes do PCK (Figura 2). Já o *conhecimento curricular do conteúdo* inclui “o *conhecimento dos recursos disponíveis para estruturar uma determinada matéria para o ensino, assim como o ajustamento da matéria, tanto horizontal quanto verticalmente nos programas*”, determinando a sequência dos conteúdos e os níveis de complexidade das atividades/tarefas

Na área da Educação Física, o conhecimento curricular do conteúdo é fundamental no ensino dos jogos desportivos coletivos, em uma perspectiva interacional. Alguns modelos de ensino de jogos coletivos mais comuns incluem: *ensino para compreensão, desenvolvimento do conteúdo dos jogos, educação desportiva e competência nos jogos de invasão*.

Alguns pesquisadores apontam a demanda de formar jogadores inteligentes, com capacidade de decisão e de adaptação às diversas situações de jogo. Desse modo, são utilizadas técnicas de ensino não diretivas, estimulando a descoberta e a criatividade e um papel mais ativo dos jogadores em seu processo formativo.

A importância dos modelos curriculares consiste na oferta de uma estruturação que “[...] *permite conjugar o conhecimento dos conteúdos com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e alunos, características das tarefas e das relações sociais na aula*”.

Na situação concreta de aula, o *conhecimento curricular do conteúdo* pode ser identificado quando o professor, deliberadamente, altera os conteúdos (ex. regras de jogo) para ressaltar a aprendizagem de uma habilidade particular ou para introduzir uma nova tática no jogo.

O *conhecimento das estratégias* refere-se às formas de ensinar: demonstrações, explicações, analogias, metáforas, exemplos, tarefas de aprendizagem ou exercícios. O professor deve saber *quando* utilizar determinada metodologia e conteúdo, na situação real de aula, *de quando utilizar um conhecimento declarativo e processual*, caracterizando, portanto, um conhecimento condicional. O conhecimento das estratégias é central na tomada de decisões para ensinar “*determinado conteúdo, para certas crianças e no tempo certo*”.

O *conhecimento dos alunos*: ao ensinar algum tópico, o professor deve saber o que os seus alunos já aprenderam sobre o tema, antecipando eventuais dúvidas. Ter consciência que “*os problemas educativos são incertos, singulares, instáveis, complexos e envolvem conflitos de valores pessoais e culturais, de modo que não é possível a determinação de uma teoria científica única que identifique com exatidão a forma de abordar as situações de aula detectadas*”, e de que o ensino não é um processo de transferência mecânica, linear, da teoria para a prática. Os eventos na sala de aula possuem um contexto ecológico e histórico e de confronto de interesses entre os alunos e são marcados pela

multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade e exposição pública.

A questão central colocada por Ramos é a *“capacidade do professor para refletir a respeito das fontes de conhecimentos que tem a sua disposição, verificando por exemplo, pontos comuns entre um conjunto de teorias, de modo que possa fundamentar-se para atender as contingências da aprendizagem”*. Nas relações entre Pedagogia e Educação Física, adota-se com frequência a perspectiva construtivista, que possui alguns elementos essenciais: *“o indivíduo para aprender deve estar ativamente engajado na construção do seu próprio conhecimento; o conhecimento ou conteúdo que está sendo ensinado deve ser ligado ao conhecimento prévio do aluno obtido através da experiência, a fim de ter algum significado para o aluno”*.

O significado atribuído ao conhecimento tem conotação social, cultural e é limitado temporalmente. Já o *conhecimento dos alunos*, integrante do PCK, exige do professor uma nova postura de identificar como cada aluno aprende em contextos singulares. Para isto, o professor deve articular seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória e vivências pessoais e profissionais, acadêmicas e teóricas.

### **Considerações finais**

Em suma, o PCK é a combinação de conhecimentos formais ou proposicionais que o professor domina, mas que só se constitui à medida que uma situação real de ensino se realiza. Na situação de sala de aula, o PCK repercute diretamente na aprendizagem, considerando elementos contextuais e o próprio aluno e reduzindo a distância entre teoria e prática, entre pesquisa, prática profissional e ensino.

Duas linhas de pesquisa têm sido desenvolvidas em relação ao PCK: 1) estudos sobre a formação e a prática de professores competentes. 2) elaboração e reorganização do PCK durante a formação inicial em Educação Física. Os resultados comuns dessas linhas de pesquisa é ressaltar a experiência pessoal do professor e a forma particular como este interpreta e utiliza esta experiência. Outro resultado é a mudança curricular da graduação em Educação Física de modo a propiciar a abordagem do PCK e das experiências pedagógicas, objetivando desenvolver o conhecimento processual.

Ramos conclui: *“Considerando que planejar e realizar situações de ensino apropriadas significa ficar atento às formas de representação da matéria (como metáforas, analogias, exemplos, demonstrações e iniciativas potencialmente esclarecedoras), o conhecimento pedagógico que o futuro professor necessita saber para ensinar não pode estar restrito às aulas de disciplinas curriculares, como a didática, pedagogia ou metodologia do ensino, como ocorre frequentemente nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física. De outro modo, todas as ações do professor formador devem pressupor uma transformação pedagógica do conteúdo, de modo que conteúdo e pedagogia estejam presentes em todas as situações cotidianas de ensino de cada professor, em cada disciplina curricular.*

12. SCHIAVON, L. M.; NISTA-PICOLLO, Vilma L. Desafios da ginástica na escola. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.35-60.

Este texto trata do debate sobre a aplicação da ginástica no ambiente escolar e aponta as dificuldades encontradas no trabalho com a ginástica artística (GA) e a ginástica rítmica (GR) na escola. Mas apesar da existência de estudos que comprovem a enorme contribuição dessas práticas gímnicas no desenvolvimento da criança, ela praticamente não existe mais como conteúdo de ensino na escola brasileira.

As principais razões para essa realidade seriam a falta de materiais específicos, a deficiência de espaço adequado às práticas, e falhas na formação profissional. Mas a falta de conhecimento dos professores a respeito da ginástica e o mito criado em torno dela, como sendo uma atividade que exige diferentes habilidades, também são pontos relevantes a serem analisados.

A disciplina Ginástica Artística está presente na grande maioria dos cursos de graduação em Educação Física, mas apesar disso, parece não haver uma transferência do que foi aprendido para a sua efetivação na escola, inclusive é dado maior enfoque nos cursos de graduação para os aspectos relacionados ao treinamento dessas modalidades, ressaltando a técnica, o regulamento, o treinamento – o que estaria direcionado à atuação em clubes, com equipes competitivas e não à atuação nas escolas, onde os aspectos pedagógicos deveriam ter mais destaque.

Quando os profissionais de Educação Física, durante os cursos de especialização na área escolar se deparam com módulos que apresentam a ginástica como uma possibilidade na escola, geralmente percebem que o enfoque que era dado ressaltava sempre uma única concepção de Ginástica como desporto competitivo. Ou seja, os conteúdos que formam os professores estão sendo ensinados de forma diretiva e voltados apenas para a uma formação técnica, impedindo que o profissional visualize as possíveis adaptações dessa modalidade nos diferentes contextos que ultrapassem o Esporte competitivo.

Pode-se concluir também que a falta de criatividade, causada pela visão estrita sobre a Ginástica, adquirida nos cursos de graduação, é a principal razão para a falta de aplicação da Ginástica nas escolas, e não a falta de materiais ou outros recursos. As experiências de vida extracurriculares, e anteriores ao ingresso no curso, também são de grande valor e uma aproximação da realidade escolar poderia ser desenvolvida pelo ato de ensinar ginástica.

Outro elemento que desmotiva os professores a trabalhar a ginástica é a imagem do alto nível competitivo e difícil das modalidades gímnicas esportivizadas: *[...] a difusão da ginástica artística e da ginástica rítmica desportiva a partir de 1970 e 1980, ao mesmo tempo que favorece o número de praticantes, especialmente nos clubes, traz consigo a ideia, reforçada pela mídia, de que estas atividades são extremamente difíceis e que só podem ser praticadas por "super atletas" e orientadas por "super técnicos". É a Ginástica esportivizada sendo vista tão somente como "Ginástica espetacular".*

Entretanto, nas diversas modalidades, há uma diferença substancial do esporte apresentado pela mídia como espetáculo e de uma prática vivenciada nos trabalhos de base. *"As competições de alto nível exigem de seus participantes um preparo especial, não só no aspecto físico, como nutricional e psicológico".* Além da vontade, é preciso ter talento para tal esporte, de modo que o alto nível de exigência técnica determina que uma modalidade esportiva competitiva se destine às pessoas que apresentam facilidade na execução de certas habilidades e competência para executá-las.

Os esportes ensinados nas aulas de Educação Física Escolar, em geral, não exigem um desempenho de um esporte competitivo, mesmo porque não são todos os alunos que demonstram aptidão para as habilidades exibidas na prática profissional da modalidade. Nesse caso, é preciso oferecer a todos os alunos as oportunidades de executarem as propostas e atividades pedagógicas e o professor deve estar ciente das posições corporais exigidas por determinadas modalidades, que se distanciam das ações cotidianas, especialmente quando se trata de acrobacias e manejo de aparelhos. Porém, mesmo na escola, ao se trabalhar o nível competitivo das modalidades gímnicas há uma combinação complexa de habilidades e, assim como acontece em qualquer outra modalidade executada nesse nível, as exigências necessárias ao bom desempenho são muitas.

A ideia de que são modalidades impossíveis de serem aprendidas por qualquer criança vem ao encontro da falta ou do pouco conhecimento dos profissionais. Esse tipo de consideração feita pela mídia, ou por leigos ainda é aceitável, mas não para profissionais da área. Isso demonstra falta de conhecimento dos professores de Educação Física que trabalham em escolas, pois a GA e a GR desenvolvidas em aulas curriculares, ou mesmo como uma iniciação esportiva, deveriam ser diferentes da imagem de uma ginástica impossível e "espetacular".

O processo de iniciação e a vivência dessas modalidades, quando desenvolvidas com um tratamento pedagógico adequado, vão enfatizar as movimentações básicas da criança, como os movimentos fundamentais locomotores, manipulativos e estabilizadores, o que é totalmente possível para crianças a partir de 2 anos de idade.

*Em relação à Ginástica, observou-se que há um desconhecimento da efetividade que seus fundamentos básicos propiciam à formação do educando. Permanece ainda a ideia de que este esporte é de alto nível técnico, composto de elementos de difícil execução, com finalidades de competição ou de demonstração.*

O principal motivo do desânimo ou da falta de visão sobre as oportunidades de aprimoramento motor que os elementos fundamentais das modalidades gímnicas podem proporcionar é o *desconhecimento dos professores*, que se portam como leigos e, muitas vezes, com uma visão elitista e deficiências crônicas em sua formação profissional:

*Essa visão acaba por afastar o futuro profissional de oferecer esse conhecimento aos seus alunos das escolas, primeiramente por considerar de difícil execução os elementos que constituem esses esportes, pela forma com que foram desenvolvidas essas disciplinas em sua formação, e num segundo momento pela falta de aparelhos e condições que normalmente a maioria das escolas oferece. Estes fatores dificultam, senão impedem, o desenvolvimento da Ginástica na escola, pois o professor tem uma visão limitada e pouco criativa das possibilidades de adequação dos conhecimentos gímnicos numa perspectiva pedagógica e de vivência desses conhecimentos pelo aluno.*

Atualmente, a disciplina Ginástica existe em formatos variados na grade curricular dos cursos de Educação Física, sendo que as modalidades de ginástica artística e ginástica rítmica *"ocupam uma grande parte da carga horária destinada à área da Ginástica na formação dos professores"*.

Mesmo quando os profissionais de educação física são preparados para a GR e GA, durante a graduação, na maioria das vezes observa-se que não há uma transferência do que foi aprendido para a sua efetivação na escola, devido à visão tecnicista dos próprios docentes: [...] *o maior enfoque dado nos Cursos de Graduação é para os aspectos relacionados ao treinamento dessas modalidades, ressaltando a técnica, o regulamento, o treinamento, o que estaria direcionado à atuação em clubes, junto a equipes competitivas e não à atuação na escola onde os aspectos pedagógicos deveriam ter mais destaque.*

Quando os professores de Educação Física buscam um aperfeiçoamento em cursos de atualização na área escolar, e se deparam com módulos que apresentam a ginástica como uma possibilidade na escola, geralmente se reportam aos docentes de Ginástica de seus cursos de graduação de uma forma negativa, pois o enfoque que era dado ressaltava sempre uma única concepção de Ginástica como desporto competitivo. Isso distancia atualmente esses profissionais das modalidades gímnicas, fazendo com que os mesmos não desenvolvam na escola conteúdos gímnicos com seus alunos. Sobre essa questão apontada na formação de professores, na qual muitas vezes é ensinada como um aspecto apenas técnico: *Uma [...] necessidade era encontrar um corpo teórico de conhecimentos fora dos métodos tradicionais de ensinar habilidades desportivas, pois estes já tinham procedimentos didático-pedagógicos comprovados pelo uso. Portanto, se utilizássemos os procedimentos tradicionais na preparação profissional só teríamos bons técnicos, mas nunca bons professores.*

Isso significa que há uma certa ineficácia na formação profissional em relação à criação de alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de uma Ginástica possível.

*Vivências extracurriculares e experiências de vida anteriores ao ingresso no curso devem também ser valorizadas. Creio que atividades fora da sala de aula, formais ou informais, e principalmente programas de extensão à comunidade que a imediata dialética teoria-prática, devam ser fortemente estimulados pelas instituições de ensino superior. (I3ETTI, 1992, p. 248).*

Uma aproximação da realidade escolar poderia ser desenvolvida pelo ato de ensinar GA e GR às crianças da comunidade em geral, por meio de projetos de extensão, nos quais o objetivo maior é aprender como ensinar, possibilitando a busca de adaptações dessas modalidades para as escolas.

## **2.1 As reais dificuldades do desenvolvimento das aulas de ginástica**

*O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE)*

Em uma pesquisa sobre dificuldades dos professores em aulas de ginástica, os professores colocaram como objetivos ideais para superação:

- Aprender a forma mais adequada de trabalhar com a Ginástica e apresentar aos alunos atividades diferenciadas daquelas com que eles estão acostumados;
- Enriquecimento teórico e prático relacionado a esse conteúdo;

- Adquirir condições de ensinar o básico da Ginástica, mesmo sem ter tido vivências anteriores no esporte;
- Adquirir conhecimento maior da Ginástica e de subsídios para a aplicação.

O diagnóstico mostrou que muitos professores sabem como iniciar o ensino dos movimentos básicos, principalmente os rolamentos, mas não conseguem elaborar procedimentos que possam facilitar o aprendizado dos elementos fundamentais da Ginástica. Há dificuldade em refletir sobre diferentes formas de ensinar, até mesmo, os movimentos básicos, sendo que as propostas de ensino estão sempre voltadas para a técnica do exercício, isto é, corrigem detalhes técnicos do movimento logo num primeiro momento da execução dos alunos, impedindo uma vivência maior. Com isso, rapidamente esgotam o conteúdo gímnico, pois não conhecem outras possibilidades de trabalhar com o mesmo conteúdo, deixando de oferecer muitas dicas de aprofundamento.

Outro problema encontrado nessa prática, relacionado ao conteúdo, foi a dificuldade em estabelecer uma hierarquia na aprendizagem dos elementos, oferecendo conteúdos inadequados quanto aos graus de dificuldade em relação às faixas etárias. Desse modo, demonstraram um desconhecimento sobre o nível de complexidade dos movimentos gímnicos, gerando como consequência a desmotivação de seus alunos.

Para se desenvolver um conteúdo gímnico é preciso conhecer todas as suas possibilidades de aplicação, e a partir disso, conseguir adaptá-lo para diferentes objetivos e locais: *“[...] os conteúdos tradicionalmente inseridos nos currículos escolares são aqueles nomeados [...], esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras. Exige-se, contudo, um outro trato pedagógico sobre eles, capaz de produzir uma cultura escolar de movimento que supere a simples prática dos conteúdos e os perceba como conhecimento gerado a partir de manifestações humanas contextualizadas e que, como tal, podem ser vivenciados, apropriados e reinventados subjetiva e coletivamente pelos autores/atores sociais da escola”.*

Muitos professores não oferecem uma visão crítica da cultura esportiva na Educação Física e, sim, refletem o esporte que vemos na nossa sociedade como "produto cultural" da mesma: *“[...] o esporte gera uma redução da complexidade • de movimento, que é copiada irrefletidamente pelas aulas de Educação Física escolar. Durante a formação profissional, os acadêmicos copiam cegamente a concepção do esporte. Essa ideologia determina a realidade do movimento, sem, no entanto, refletir sobre as consequências sociais ..que estão ligadas a esse processo. Constitui-se um círculo vicioso entre professores, acadêmicos e concepção de esporte nas escolas”.*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam as questões de conteúdos escolares, compreendendo-os de maneira mais abrangente do que uma simples transmissão de conhecimento: *“É importante deixar claro que, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual — que têm sido tradicionalmente predominantes, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal”.*

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando à melhoria das condições de trabalho e salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para o aluno. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos. (BRASIL, 1998, p. 38).

O papel da Educação Física Escolar não é oferecer técnicas apuradas ou treinamento de modalidades esportivas, por isso os conteúdos esportivos devem ser explorados como ricas experiências de movimentos. Não se deve focalizar, no ambiente escolar, apenas os gestos técnicos, mas priorizar movimentos que não estão próximos da perfeição técnica dessas modalidades competitivas, mas que fazem parte do processo de aprendizagem do conteúdo como meio de compreensão do mesmo. Isto gera oportunidades atendendo aos diferentes níveis de capacidades motoras dos alunos. O mesmo assunto é abordado por Pires e Neves (2002, p. 71): ..... ..

Efetivamente, por centrarem-se na perspectiva da reprodução mecânica de alternativas bem sucedidas de solução para o aprendizado de aspectos técnicos do esporte, as concepções hegemônicas de ensino não priorizam o desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem a compreensão das inter-relações sociais que se constroem em sua decorrência, assim como desconsideram a importância da razão argumentativa para a produção de entendimentos consensualmente validados pelo diálogo esclarecido.

É preciso clarear que ensinar gestos esportivos é apenas um aspecto do conteúdo, pois uma aprendizagem vai além do "saber fazer" movimentos técnicos. Muito mais do que ensinar a fazer, o professor deve ser mediador do conhecimento, um agente pedagógico dos temas a serem compreendidos na aula de Educação Física.

Na maioria das vezes, a preocupação dos professores é com os conteúdos procedimentais, esquecendo-se da necessidade de se ensinar "conceitos" para que o aluno compreenda o que está fazendo. Isso se refletia ao indagarmos algumas crianças, das escolas que estavam participando da pesquisa, que não sabiam que o que estavam aprendendo era Ginástica, desconheciam o nome dos exercícios e dos elementos específicos. A compreensão dos alunos sobre o conteúdo da aula depende dos conceitos transmitidos sobre a modalidade que se está ensinando, o que em geral não são transmitidos.

Os conteúdos procedimentais compreendem, também, os processos pelos quais os alunos devem passar para atingirem a técnica perfeita de um gesto esportivo. Ou seja, ensinar procedimento é mais do que ensinar a execução de uma habilidade dentro de uma modalidade de esporte. Ao ensinar o rolar, por exemplo, é possível oferecer um amplo conhecimento sobre as diferentes possibilidades de rolar, formas que a criança pode descobrir a partir da compreensão do significado de rolar. Então, é preciso permitir que a criança explore as diferentes maneiras de rolar o seu corpo a partir das dicas que

vão sendo propostas, ultrapassando as formas características de algumas modalidades, como: rolamento de frente e rolamento de costas com suas devidas posturas.

Em outro momento da aula, o professor pode oferecer os gestos técnicos dos rolamentos, facilitando o aprendizado, caso a criança ainda não o tenha descoberto. O que o professor não deve fazer é corrigir, num primeiro momento, detalhes técnicos importantes para rolar de forma perfeita, e nem ensinar todas as possibilidades do rolar que são características da Ginástica.

Os conteúdos conceituais podem ser trabalhados simultaneamente com os conteúdos procedimentais, pois assim o aluno pode compreender o conceito do tema proposto durante o próprio desenvolvimento das aulas. Dessa forma, terá possibilidades de criar diferentes ações sobre o tema. Quando os conceitos não são compreendidos por parte dos alunos, e partem para a realização dos movimentos, provavelmente suas descobertas ficam limitadas. Sabemos que um aluno pode atingir a compreensão de um determinado movimento, por meio de suas próprias ações corporais, isto é, ao realizar o movimento. Algumas crianças apresentam mais facilidade para entender como fazer a partir do momento em que começa a executar. Mas esta não deve ser a única maneira de se ensinar porque também não é a única forma de aprender.

Se um professor pretende ensinar o "Rolar", seguindo o mesmo exemplo anterior, ele pode iniciar o tema perguntando às crianças "sobre as coisas que rolam". E, pelos elementos identificados pelos alunos, de acordo com o conhecimento que trazem, o conceito de rolar começa a ser definido. Só, então, as crianças podem experimentar como seu corpo pode rolar, a partir do próprio corpo, ou ainda de algum material a ser usado na aula (arcos, maçãs, bastão e outros).

No final da aula, o professor faz uma avaliação da aula com as crianças e pode pedir que façam desenhos sobre objetos que rolam, ou também podem falar sobre outras "coisas" que rolam, enfim, fatos do cotidiano e que levem as crianças a um processo de reflexão. Dessa forma, o conceito vai sendo formado, nascido a partir de um conhecimento anterior da criança e vivenciá-lo na aula de Educação Física através do tema "Ginástica", facilitando a compreensão conceitual do tema. No caso de uma sala de Educação Infantil, talvez a formação do conceito fosse iniciada a partir das vivências corporais das crianças para que então pensassem em objetos que também fazem a mesma ação que o corpo delas. São processos de compreensão de conteúdos conceituais e procedimentais, e a exploração dos mesmos numa ação conjunta.

Os conteúdos atitudinais também são pouco lembrados pelos professores que, muitas vezes, nem percebem as atitudes que estão sendo ensinadas em suas próprias atuações. Com temas da Ginástica no contexto escolar, conforme o método utilizado, é possível desenvolver atitudes cooperativas e de respeito aos diferentes alunos. Cada criança tem a liberdade de criar movimentos de acordo com seus conhecimentos anteriores e com as suas possibilidades, não devendo haver comparação entre os alunos por parte do professor.

O professor deve oferecer às crianças diferentes níveis de complexidade de execução nas propostas de atividades, nas quais até mesmo a criança menos habilidosa, ou com



menos experiências anteriores sobre o conteúdo gímnico, possa se sentir capaz de executá-las. Por outro lado, um aluno mais habilidoso deve se sentir desafiado a tentar algo com um nível de complexidade maior. Assim, todas as crianças são respeitadas, evitando-se comparações entre elas, gerando atitudes de respeito e cooperação, atitudes educativas entre os alunos e também na relação professor/aluno.

A partir do curso que foi oferecido, muitos professores, de todos aqueles que se dispuseram a participar do estudo, resolveram aplicar a Ginástica em seus conteúdos curriculares nas escolas em que aluavam. Mesmo com todos os problemas relacionados à formação insuficiente dos profissionais, foi possível observar o desenvolvimento das Ginásticas sendo ensinado para muitas crianças.

Foram feitas observações, de nossa parte, da dinâmica desenvolvida nas aulas, bem como dos acontecimentos em relação às dificuldades que ali emergiam. Todos esses dados foram coletados, analisados e interpretados à luz do que nos aponta a teoria.

Esse estudo permitiu perceber que a baixa frequência de conteúdos da GA e da GR nas escolas deve-se, não apenas à falta de condições físicas para seu desenvolvimento, pois, exatamente conforme já foi deflagrado por pesquisas anteriores, muitas vezes, o professor possui material de ginástica na escola, tem espaço adequado para aplicá-la e, mesmo assim, não desenvolve esse tema em suas aulas de Educação Física, por não conhecer essas modalidades. Além disso, mostrou que o que impede os professores de desenvolverem essas modalidades esportivas em seus conteúdos é o medo de machucar as crianças por não saberem a forma correta de segurar nas acrobacias, por não terem vivenciado esses fundamentos em suas trajetórias acadêmicas. Observamos, também, que a referência de ginástica que a maioria dos professores têm é de uma modalidade competitiva, vista nos grandes torneios.

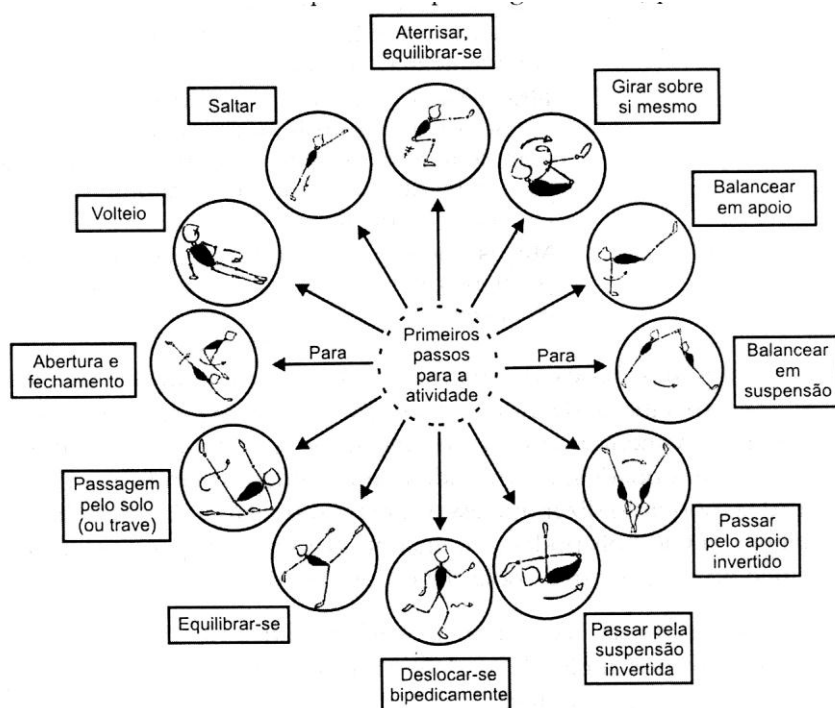
Muitos professores manifestaram a importância da Universidade propor diferentes cursos de atualização, enfatizando o prazer que lhes deu ter participado dessa pesquisa:

*Quantas 'sementes', a partir de agora, com toda elucidação dos conteúdos abordados, vão germinar. Basta regar e ter a certeza que a florada será grande. Com a explanação, várias dúvidas foram tiradas e, com certeza, nossos trabalhos futuros serão bem mais direcionados e pautados. Pessoalmente conheci novos autores e novas propostas de trabalho. Foi muito bom também por trazer novos modos de se trabalhar, de autores recentes ou de novas metodologias baseadas em autores mais antigos; Eu achei uma pena a Ginástica Rítmica ser apenas um dia, pois eu não tive nenhuma noção na .faculdade e tenho algum material na escola (maças e bolas), porém eu estarei em contato para tentar passar alguma coisa para meus alunos. Por favor, não me abandonem! (grifo nosso)*

Em face dessas colocações, sentimos necessidade de disseminar esse conhecimento que foi transmitido e amplamente discutido no curso, apresentando sugestões para a implantação da GA e da GR nas aulas de Educação Física como diretrizes de ação pedagógica, sugerindo alternativas em relação a três tópicos no conteúdo dessas modalidades: conteúdos desenvolvidos em cada aula, objetivos propostos para os conteúdos de cada aula e educativos para o aprendizado dos exercícios.

## 2.2 Ginástica Artística

Na GA essa divisão em ações é pautada nas doze ações motoras básicas dessa modalidade pensadas por Leguet (1987, p. 13):



Cada ação básica apontada por esse autor possibilita uma infinidade de outras ações, trabalhadas de forma isolada ou combinada, explorando ou direcionando cada ação nos diferentes aparelhos dessa modalidade, dependendo da faixa etária e dos conhecimentos anteriores dos alunos.

## 2.3 Ginástica Rítmica

A GR é baseada nas ações que aparelhos dessa modalidade possibilitam e foram sistematizadas, conforme apresentação abaixo, por Foleclo (1995, p. 26-30):

- Arco: rotar, rolar, lançar, arrastar (ação complementar), movimentar em oito, prensar (ação complementar), circundar, passar sobre, balancear, passar por dentro, quicar (ação complementar).
- Bola: lançar, quicar, rolar, equilibrar, prensar (ação complementar), movimentos em oito, circundar.
- Corda: saltar, quicar (ação complementar), saltitar, arrastar (ação complementar), movimentar em oito, pegadas e solturas, envolver o corpo (ação complementar), dobrar (ação complementar), circundar, balancear, formar figuras (ação complementar), lançar, girar,

- Fita: espiral, impulsos, escapadas, envolver no corpo (ação complementar), dobrar (ação complementar), segurar a ponta da fita (ação complementar), lançar, movimentar em oito, circundar, serpentina,

- Maças: molinetes, rotar, lançar, circundar, bater, pequenos círculos, rolar (ação complementar), balancear.

Algumas ações de manejo da GR são comuns a todos os aparelhos específicos da modalidade como, por exemplo: circundar, balancear, movimentos em oito e lançar, ou seja, todos os aparelhos podem ser circundados, balanceados, movimentados em forma de oito e lançados, podendo dizer que essas, então, seriam as ações mais básicas de manejo da GR, pois podem ser encontradas em manejos de quaisquer dos cinco aparelhos: Arco, Bola, Fita, Coreia e Maça<sup>3</sup>.

Todas essas ações podem ser ensinadas de maneira lúdica, desenvolvidas por meio de muitas brincadeiras com a intenção de conquistar os alunos à prática.

## **2.4 Ações básicas da Ginástica Artística e Ginástica Rítmica numa mesma aula**

Algumas ações básicas podem ser encontradas nas duas modalidades gímnicas apresentadas nesse texto, e por esta razão podem acontecer numa mesma aula, como por exemplo: Rolar (ou girar sobre si mesmo), tanto o corpo pode rolar em diferentes materiais e locais e de diferentes formas e posicionamentos como pode-se rolar algum material como o Arco, a Maça, a Bola, ou ainda rolar o corpo e rolar o aparelho ao mesmo tempo.

A união das duas modalidades, expressadas numa mesma ação motora básica, auxilia na compreensão da ação contemplada nessa aula, pois os alunos, além de vivenciarem os movimentos com seus corpos, podem transferir esse conhecimento para outros contextos e/ ou materiais, como o manejo de aparelhos, facilitando a compreensão do conceito da ação.

Os conteúdos podem ser organizados de maneira que, nas séries iniciais, sejam exploradas as ações de forma isolada, com diferentes materiais e locais, e, a cada novo ciclo ou série, possa ser aumentado o nível de complexidade das ações, combinando umas com as outras.

## **2.5 A definição dos objetivos de cada aula**

É importante no planejamento que os objetivos das aulas estejam claros e que sejam possíveis de serem atingidos, pois, muitas vezes, objetivos são colocados de forma generalizada, distanciando-se do cotidiano das aulas. Eles servem para auxiliar o professor na mediação, na condução da aula, pois utilizando métodos mais abertos, o professor sabe aonde quer chegar, mas o caminho trilhado no decorrer da aula eleve levá-lo a atingir as metas traçadas.

Se o objetivo de uma aula é ensinar o aluno a "Saltar com impulsão e aterrissagem nos dois pés" significa que, ao término da aula, ele deve "ser capaz de executar os saltos básicos da GA e da GR que iniciam sua impulsão com os pés unidos e aterrissam da

mesma forma". Portanto, desde a distribuição dos materiais disponíveis no ambiente proposto para a aula, como os processos escolhidos para o seu desenvolvimento, devem visar à estimulação da aprendizagem de saltar. Posteriormente, pode-se direcionar a aprendizagem dos saltos determinados.

Ao final da aula, há o momento da tomada de consciência sobre o que foi aprendido, isto é, quando os alunos refletem sobre o que foi feito e a forma como foi desenvolvido o trabalho. Nesse momento, o professor pode verificar se os objetivos de ensinar a execução dessa ação foram alcançados pelo grupo, analisando até que ponto houve compreensão do ato de saltar. Caso não tenha sido alcançado, o objetivo pode ser retomado em outras aulas, de formas diferentes daquelas que foram trabalhadas.

## **2.6 Educativos para o aprendizado dos exercícios**

Os professores sempre se demonstram interessados em aprender exercícios educativos, que são atividades que visam a facilitar o aprendizado, por parte de seus alunos, de determinados movimentos permitindo aulas mais dinâmicas.

Os educativos servem como processo do aprendizado de movimentos em diferentes modalidades esportivas. Na GA e na GR eles podem ser infinitos, pois além dos tradicionais, conhecidos por vários professores, que são utilizados em diferentes locais da mesma maneira e para o mesmo fim, existe a possibilidade dos profissionais criarem os seus próprios educativos específicos para cada objetivo. Para isso, é preciso analisar o exercício que se quer ensinar, compreendê-lo e saber quais as dificuldades das crianças para executar o movimento proposto. Os educativos são criados para:

- dividir o exercício em partes e facilitar o aprendizado dele, ensinando cada parte do movimento de forma separada. Por exemplo, para ensinar o rolamento de costas, é possível dividi-lo em algumas partes: primeiramente, adota-se uma posição do corpo que facilita o rolar que é a posição grupada ("bolinha") e, a partir dela, criar adaptações do balançar nessa posição para frente e para trás. Depois, o mesmo movimento, mas quando for para trás vou colocar a palma da mão toda no chão com os dedos voltados para os pés, embaixo do ombro com os cotovelos apontados para o teto. Até esse momento, foram ensinadas as posições de rolar e como deve ser feito o apoio das mãos no momento do rolamento. Em seguida, a criança sai da posição agachada e rola para trás com dois colegas ajudando-a a virar;
- utilização do espaço com materiais que facilitem a ação proposta - "ação facilitadora". Utilizando-se do exemplo anterior - o rolamento de costas ou para trás - ao analisar o exercício é possível observar que o ideal é provocar a elevação do quadril da criança, abaixando seu tronco, deslocando seu centro de gravidade e favorecendo a ação do rolar. A improvisação de um plano inclinado, no espaço em que se aplica a ginástica, apoiando uma madeira até mesmo num degrau de uma arquibancada, colocando um "colchonete fino" sobre a madeira, pode trazer facilidades na execução do rolar. Ou ainda, utilizar o gramado da escola ou da

vizinhança, escolhendo um barranco para aproveitar o desnível do solo. Também é possível criar o declive com gavetas de um plinto, apoiando um dos lados da gaveta superior nas outras gavetas e outro no chão, ou ainda construir um plano inclinado dos colchões disponíveis na escola. Além do plano inclinado, o mesmo objetivo é alcançado se a criança subir em um plano mais alto (arquibancada, tampa do plinto etc) e colocar as mãos no colchão colocado ao nível do solo.

- utilização do espaço com materiais que dificultem a ação — "ação dificultadora". Essa atividade serve para que o aluno se esforce mais do que o exercício exige, levando-o ao reconhecimento do esforço necessário para conseguir executar o movimento ou, ainda, para aperfeiçoar sua execução. O professor precisa detectar qual é a dificuldade do aluno para executar o exercício corretamente, analisando o movimento em suas partes, verificando a fase de sua possível falha. Tanto o espaço como os materiais disponíveis podem ser instrumentos de ação pedagógica para um aperfeiçoamento dos elementos gímnicos.

## **2.7 Organização das aulas**

As tabelas em anexo apresentam uma proposta de sistematização do trabalho com aulas de Ginástica em escolas, em 4 aspectos que facilitam o trabalho organizativo do professor:

Tabela 1: finalidade de organizar o TEMA, os MATERIAIS, os OBJETIVOS e os DIRECIONAMENTOS de cada aula, facilitando seu desenvolvimento de modo detalhado. Os tópicos auxiliam o professor na definição dos conteúdos que ele precisa desenvolver com seus alunos, a seleção de materiais ele tem à disposição dos alunos e as sugestões de atividades, de acordo com o objetivo da aula. Serve tanto para GA como para GR;

- Tabelas 2 e 3: contém sugestões de organização para as aulas de GA e GR, respectivamente, com as ações motoras a serem desenvolvidas durante o decorrer das aulas. Ao professor cabe escolher o tema e, a partir disso, elaborar o direcionamento do conteúdo escolhido. Por essa tabela o profissional pode visualizar as ações que foram trabalhadas nas aulas anteriores e saber se tem se concentrado sempre nos mesmos temas com os mesmos direcionamentos. Pode também auxiliar na elaboração do plano do próximo ano, descrevendo o que já foi trabalhado nos anos anteriores, além de sugerir combinações de ações ou de níveis de complexidade maior;

- A quarta sugestão de organização das aulas é um modelo de plano de aula que leva o professor a pensar em cada item proposto para facilitar a aplicação das aulas de GA e GR.

Sugestão de tabela para organização das aulas (exemplos para

Aula	Conteúdos	Objetivo	Material e local	Direcionamento
1	Rolar	Rolar na posição grupada sem o apoio das mãos ao levantar.	Plinto, tábua de madeira, colchonete de aeróbica, gramado, banco sueco apoiado na arquibancada e um colchão.	Rolamento grupado em duplas para auxílio ao levantar. Rolamento em plano alto apoiando os pés no plano baixo para levantar. Rolamento grupado em plano inclinado.
2	Abertura e fechamento	Conseguir coordenar o movimento de abertura e fechamento afastado e grupado sobre o plinto.	Plinto 3 e 4 gavetas, arquibancada, banco sueco, dois colchões, cordas e arcos.	Subir nas arquibancadas em posição grupada e afastada alternadamente. Subir no plinto na longitudinal na posição grupada e salto grupado no ar. Salto afastado sobre o plinto na posição transversal apoiando os pés e saltando na posição estendida.
3	Apoio invertido	Conseguir apoiar-se nas duas mãos com alternância de pernas (tesourinha) em direção à parada de mãos.	Tampa de plinto, parede, arquibancada, colchão, gavetas de plinto para quadrupedia, banco sueco, cordas e arcos.	Passagem pelas cordas com movimentos de quadrupedia e elevação do quadril. Apoio das mãos sobre o plinto e elevação das pernas em direção à parada de mãos. Passagem pelas gavetas em quadrupeda. Passagem pelo solo executando a "tesourinha" (pequena parada de mãos com troca de pernas).
4	Rolar	Conseguir rolar os aparelhos de GR no chão e sobre outros apoios.	Arco, Bola, banco sueco, tampa do plinto, arquibancada, cordas.	Rolar o Arco em duplas. Idem com a Bola. Rolar o Arco entre as Cordas que formam um corredor. Rolar a Bola sobre o banco sueco e arquibancada.
5	Circundução, Balanceamentos e Movimentos em oito frontal	Conseguir executar os movimentos em oito latero-lateral.	Corda, Fitas, banco sueco.	Movimentos em oito e dupla com cordas. Movimentos em oito com fitas sobre o banco sueco em deslocamento.

**Sugestão de tabela para organização das aulas de Ginástica Artística com exemplos de temas de aula.**

Aula	Saltar	Aterrizar	Rolar	Balacear em apoio e suspensão e/ou invertida	Apoio Invertido	Deslocar-se bipedicamente	Volteio e quadupedia	Abertura e fechamento	Passagem pelo solo ou trave	Equilibrar	Direcionamento
1	X	X									Salto grupado, carpado, afastado e estendido
2			X								Rolamento de costas
3					X			X			Parada de mãos e grupado sobre o plinto
4	X										Salto afastado sobre o plinto
5			X			X					Deslocamentos no solo e Trave e rolamento de frente grupado
6					X					X	Parada de três apoios
7			X	X							Balacear na Barra com pernas estendidas e girar sobre si mesmo em suspensão
8									X		Formas de quadupedia na Trave e/ ou no Solo
9					X		X	X			Volteio em dupla no plinto e Estrela
10	X		X								Mergulho (rolamento com fase de vôo) após saltar no trampolim e retomar saltos básicos da 1ª aula

**Sugestão de tabela para organização das aulas de Ginástica Rítmica com exemplos de temas de aula.**

Aula	Rolar	Rotação e pequenos círculos	Circundação	Balancear	Movimentos em 8	Passagem por dentro ou sobre o aparelho	Lançar	Quicar, dar batidas, serpentina/ espiral	Saltar o aparelho ou c/ o aparelho	Sequência de movimento	Aparelhos
1			X	X							Arco e Corda
2	X				X	X					Arco e Corda
3							X		X	X	Arco e Corda
4			X	X			X				Bola e Fita
5					X			X			Bola e Fita
6	X	X								X	Bola e Fita
7			X	X							Maça
8		X					X				Maça
9										X	Escolher dois aparelhos
10											Escolher dois aparelhos

Através do estudo dos desafios da ginástica na escola, conclui-se que, mais do que solucionar os problemas de estrutura física das escolas, o maior problema apontado pelos professores se refere à capacitação e ao intercâmbio de conhecimentos. O professor, quando sabe o conteúdo e como ensiná-lo, tem um potencial e papel de transformar suas ideias numa prática possível, especialmente criando outras alternativas para problemas estruturais da escola. O desempenho é ruim quando o professor dispõe de recursos materiais e uma boa infra-estrutura, mas não conhece os conteúdos a serem desenvolvidos.

A capacitação de mais e melhores profissionais é estratégica, compreendendo a construção de conhecimentos técnicos, relacionados aos conteúdos dos diferentes temas da Educação Física escolar, e também das possibilidades de transformação do conhecimento para a escola. Schiavon conclui com a proposta de uma “Ginástica possível” para a escola, de acordo com os princípios de Russell: *“Ela não precisa ser uma atividade perigosa, complicada, frustrante, dolorosa e assustadora que, de preferência, você evitaria de imediato. Ao contrário, ela pode ser facilmente transformada em segura, descomplicada e recompensadora por tudo e, ainda, [...] conservar o elemento que causa “emoção” - aquela estimulação cinestésica que imediatamente leva os alunos a quererem mais!”*

### 13. SOARES, C. L. (Org.) *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

#### Introdução

O livro *Corpo e História* reúne nove artigos cujos autores dialogam com temáticas relacionadas ao corpo e a história. Ainda que sejam diferentes as abordagens e os olhares sobre essas temáticas, uma certeza permanece: a de que o corpo é, acima de tudo, histórico.



Reunindo textos e imagens, o livro *Corpo e História*, organizado por Carmen Soares, permite múltiplas leituras. Os nove artigos que o compõem revelam diferentes olhares sobre a mesma temática. Diferentes, mas semelhantes porque nos falam do corpo como um território tanto biológico quanto simbólico cuja centralidade adquirida na cultura contemporânea impõe mergulhar noutros tempos e espaços, reconhecer persistências e rupturas. Nos falam de um lugar que, para além da natureza, é construído social, cultural e historicamente.

Mais do que a história, o tema “corpo” é aquele que teve vínculos possíveis entre os textos não no sentido de lhes conferir unidade, complementaridade ou similitudes, mas no fato de terem sido escolhidos para, nas suas diferenças e também proximidades, configurar uma obra coletiva. O corpo, nos artigos desse livro, dança com *Terpsícore*<sup>1</sup>, dialoga com a arqueologia de Walter Benjamin, deseja com a Revolução Espanhola, exhibe-se belo nas fortes imagens de *Olympia*<sup>2</sup>, dialoga com o conhecimento e a educação, protagoniza cenas de consumo num mercado em crescimento, faz-se história nos textos gregos, na identificação com o conceito *physis*<sup>3</sup> e, ainda na própria indagação acerca da possibilidade de ser historicizado.

As narrativas históricas presentes nos diferentes artigos exibem-se como representações do já existido, distanciando-se da descrição de feitos e fatos. São textos que permitem ao leitor imaginar, inventar, buscar do esquecimento palavras e imagens, sem que as mesmas tenham aparência de verdade, mas passíveis de nossa credibilidade porque são consistentes. E aqui identifico uma grande contribuição do livro: A história não é apresentada de forma que revele o real de algo já acontecido, mas como possibilidade de afirmação de tempos e espaços já vividos e que hoje escorrem do horizonte de nossa memória.

Num tempo em que o corpo é concebido como lugar de expressão de identidades individuais e coletivas, esse livro possibilita multiplicarmos os olhares que sobre ele lançamos: sobre o nosso, o de outros, os que já não mais existem em sua expressão física, aqueles que estão sendo construídos como híbridos de homem e máquina.

Ao tecer diálogos entre distintas temporalidades, *Corpo e História* fala-nos sobre formas de “assujeitamento” do corpo, das minúcias de seu controle, da intervenção de diferentes poderes e saberes, da sua visibilidade midiática. Fala também de desejos e prazeres do corpo, de possibilidades de liberdade, de resistências e de enfrentamentos ao que o reduz e o educa.

---

<sup>1</sup> É um conto de Machado de Assis, publicado na *Gazeta de Notícias*, em 25 de março de 1886.

<sup>2</sup> Filme de 1938 de Leni Riefenstahl que documenta os jogos olímpicos de 1936.

<sup>3</sup> A palavra *physis* indica aquilo que por si brota, se abre, emerge, o desabrochar que surge de si próprio e se manifesta neste desdobramento, pondo-se no manifesto. Trata-se, pois, de um conceito que nada tem de estático, que se caracteriza por uma dinamicidade profunda, genética. No artigo, representa *physis* – o homem no amor, no desejo, na exaltação dos sentidos.

Enfim, este é um livro que movimenta nossa inteligência e sensibilidade, instiga a curiosidade, surpreende a imaginação, acolhe desejos, e principalmente, faz ver que o corpo, acima de tudo, é histórico.

## É possível realizar uma história do corpo?

Denise Bernuzzi de Sant'Anna

Denise optando por um princípio de pertinência – o conhecimento e o controle do corpo -, a autora procede a uma série de recortes na linha do tempo, conduzindo o leitor desde a emergência da medicina grega em solo ainda fecundado pela magia até o que se convencionou chamar de pós-modernidade e às metamorfoses do corpo-máquina, ponto de chegada e de ruptura da reflexão, que provoca, no fecho do escrito, interrogações inquietantes para o leitor convocado, aqui, a completar o texto:

“O desejo de virtualizar o corpo ou de imbricá-lo a sofisticadas tecnologias, metamorfoseando – formas, cores, funções -, responderia somente ao surrado desejo de driblar a finitude humana e ao medo hoje dramático de sombrear na insignificância e no anonimato?” (pág. 23)

## A Natureza da Physis Humana: Indicadores para o estudo da corporiedade

Ana Márcia Silva

É outro princípio de pertinência que possibilita a autora transitar pelo artigo escrito, na selva das dicotomias e, ao mesmo tempo, partir de um ponto preciso na linha do tempo: aquele em que o sentido grego de physis passa por uma “viragem”

“O objetivo deste texto é destacar que a concepção do corpo, naquilo que concerne a sua constituição mesma, teve um ponto de viragem fundamental ao longo da história ocidental, e que parece situar-se na Antiguidade Greco-romana, aproximadamente, entre os séculos 300 a.C e 200 d.C., período conhecido como helenístico.” (pág. 26)

da qual derivariam as conotações de “materialidade” ainda hoje presentes em seu núcleo semântico: atravessando uma filosofia obcecada pela ideia de fieri (de Platão e Aristóteles ao estoicismo<sup>4</sup> do período helenístico), a autora, inscrevendo-a no contexto de uma cultura vinculada à polis, isto é, “política”, mostra o quanto a *“reflexão sobre o conceito de physis pode tornar-se importante na medida em que a essência possa ser identificada com a própria vida e com a consciência do direito à vida, fundadas numa organização social”* (pág. 39)

## Memória e Progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin<sup>5</sup>

Alexandre Fernandez Vaz

No autor, o pensamento de Walter Benjamin provoca uma espécie de eletricidade discursiva que, acionada pela leitura de Adorno / Horkheimer, produz conceitos-imagens, como por exemplo, o de Ulisses amarrado ao mastro de seu navio (pág. 45): um dos vetores do combate do herói contra o feitiço do canto das sereias encontra-se precisamente na *“vitimização do próprio corpo, cuja força deve ser dominada, adestrada, para que se possa constituir o sujeito esclarecido e autônomo, livre da carne desejosa e perigosa”* (pág. 45).

Alexandre Vaz faz várias citações da temporalidade corporal na narrativa ao trabalho robotizado, e desse, ao tempo cinematográfico; do corpo enredado no “spleen à Paris de Baudelaire: como um flâneur descobrindo os vestígios que o poeta encontra e deixa nas galerias de passagem da capital do século XIX”

## Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI

Alex Branco Fraga

Neste artigo, Alex Fraga instala a discussão num espaço recortado pelo cinema e pelo pensamento contemporâneo: o imaginário milenarista, com a incorporação social da robótica na vida humana e a constatação de que o corpo, hoje redimensionado numa velocidade espantosa,

---

<sup>4</sup> Significado figurativo: Firmeza, austeridade.

<sup>5</sup> Nasceu em 1982, foi um [ensaísta](#), crítico literário, tradutor, [filósofo](#) e [sociólogo judeu alemão](#). Para Benjamin, a partir do momento em que a obra fica excluída da atmosfera [aristocrática](#) e religiosa, que fazem dela uma coisa para poucos e um objeto de culto, a dissolução da aura atinge dimensões sociais. Essas dimensões seriam resultantes da estreita relação existente entre as transformações técnicas da sociedade e as modificações da percepção estética.

torna-se ao mesmo tempo, radicalmente contingente. E as perguntas então se impõem: qual o estatuto do atleta num universo em que as fronteiras do humano e do artificial vacilam, a noção de gene parece sobrepor-se à de alma e as drogas engendram monstros? Que corpo será o nosso?

“De um modo sutil, inovações tecnológicas e avanços científicos penetraram nos corpos e nos modos de vida dos sujeitos em diferentes épocas. O surgimento da microbiologia, da robótica e da genética tornaram mais plausíveis as promessas de um corpo fisiologicamente perfeito feitas pela higiene e a eugenia no início do século XX.” (pág. 62)

“Além disso, é importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares; marcado muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural.” (pág. 63)

## A liturgia olímpica

Milton José de Almeida

Milton Almeida nos faz ter um olhar sobre o mundo esportivo contemporâneo – entre o homem e a máquina -, para um território construído à sombra de todo um imaginário baseado no filme Olympia, idealizado por Leni Riefenstahl com fins políticos (filme idealizado e financiado pelo governo nazista).

Estudando de forma rigorosamente técnica essa obra inquietante, o autor provoca emergência, sob as “belas imagens” dos heróis e heroínas de Riefenstahl, à de outras, perigosas e perversas em sua força política, produzidas pela releitura, de todo um ideário cívico e classicizante sobre o corpo do atleta em seu triunfo: *“são pastiches, colagens, aglomerações de pedaços de cultura. No caso desse filme, a intencionalidade da diretora, e do conjunto político, deixa mais claro esse atributo.”* (pág. 103)

Os personagens-atletas representaram as virtudes da beleza do corpo, da competição, da afirmação e da vontade de suas nações. Representaram em si, as virtudes que cada cidadão deve cultuar para vencer e sobreviver sob a política de seu país. Se os deuses, em seus países, antes nazistas, hoje do mercado livre, são injustos, violentos, viciosos e a união entre eles parece impossível, não importa, pois “a culminância da cerimônia mística leva ao contato com os atributos substanciais do mito: a ordem, o alinhamento, a queda de todo princípio de individualidade”. (pág. 108)

## Corpo, conhecimento e educação: Notas esparsas

Carmen L. Soares

Carmem descreve fragmentos de um “corpus” sobre o corpo. Notas são formas discursivas que pertencem a um regime de escrita caracterizado pelo pensamento que se desvia, desdobrando imagens em excursos sinuosos e na variação quase infinita dos temas.

Toda escrita e leitura de notas coloca em causa a obra enquanto organicidade (corpus: cabeça, tronco e membros; corpus: começo, meio e fim), na medida em que provoca uma certa perdição na qual o sujeito, anulando-se, reencontra-se, porém, ao refazer os sentidos, mas num movimento que de novo o extravia. Assim, neste artigo, Carmen repensa o humano *“inusitado, com sua réstia de mistério”*, a partir do corpo, *“frágil tela onde a sociedade se projeta”*.

“É preciso ressaltar que há preceitos a serem seguidos para alcançar uma educação plena dos corpos. Assim, o simples bocejar, assoar o nariz, caminhar ou participar de jogos são atos que irão sujeitar-se a uma intervenção dirigida, materializada por diferentes pedagogias cuja finalidade é o corpo educado. “Governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é portanto, indissociável da esfera política”<sup>6</sup> (pág. 112)

A autora faz uma relação história na educação, sobre a pedagogia da educação física, ou seja, firmando que sempre foi proposta e pensada a partir das necessidades políticas das sociedades da época. Houve períodos da história onde a ginástica era somente para os filhos dos nobres.

## Terpsícore ou... da carne e da alma fluminense

Andrea Moreno

---

<sup>6</sup> Sant’Anna, Denise. Corpo e História. Pág. 246.

Andrea interroga-se, de forma precisa, sobre a falta de gosto do povo do Rio oitocentista pela ginástica, tão exaltada por Rui Barbosa; e então se põe a rodar conosco, encantada, entre subúrbios, praias e monumentos de uma cidade escrita: o Rio de Machado de Assis, no qual acaba penetrando pela porta de um conto do criador de Capitu, “Terpsícore”.

Terpsícore é uma das Musas, “aquela que ama os coros”, isto é, para um grego, a dança que acompanha os cantos: pode-se imaginar com que deliciada ironia Machado se decidiu por esse título para registrar uma história de personagens perdidos, permitem a autora esboçar respostas à interrogação que desencadeia seu texto.

Moreno se refere ao termo “alma” para falar de um estado de espírito de alguém, de algum grupo, comunidade, povo. Quando descreve “alma” de um povo, estou me referindo a uma atmosfera, um ar que se respira, um sentimento, um comportamento, de um tempo e de um lugar, coisas que juntas vão possibilitar acontecimentos.

A autora faz referência aos escritos de Machado de Assis e a baixada Fluminense no Rio de Janeiro, que afirma que a alma fluminense está, pois, sob o signo da dança. A Dança descrita nos textos, reflete-se na sociedade fluminense.

## “Es que no es digna la satisfacción de los instintos sexuales?” Amor, sexo e anarquia na revolução Espanhola

Margareth Rago

Uma leitura de fácil compreensão, com uma linguagem falada, Margareth Rago descreve sobre o corpo sexuado.

Em seguida, vêm às muitas fotos e desenhos de corpos nus que a revista exhibe, corpos femininos na maioria, expostos desde a capa até as ilustrações dos vários artigos que se referem direta ou indiretamente a questões morais, sexuais e de saúde da população. A partir de uma estética modernista, arrojada, pouco comum no universo pressionante e, muitas vezes, enfadonho do trabalho – trata-se de uma revista anarquista destinada aos trabalhadores na Espanha revolucionária - são projetados

corpos sensuais, saudáveis, bonitos, associados à conquista da autonomia pessoal, do equilíbrio, da liberdade, e também da interação sexual e social.” (pág. 146)

O artigo é uma série de números dessa revista anarquista datados da década de 30 do século passado: ele é aqui convidado a colocar-se do ponto de vista de um projeto social e moral libertário – de fora e excêntrico – que desloca o foco de investimento estratégico do campo da política institucional para o da moral, afirmando que a luta se volta contra todas as formas de poder constitutivas das relações sociais e sexuais.

## Corpo e história: O corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga

Yara Mara de Carvalho

Yara Carvalho, cedendo a palavra a poetas e pensadores helênicos, a autora apresenta, numa espécie de constelação, imagens do “corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia antiga”: como na maravilhosa cena da *Íliada* em que os velhos troianos, comparados pelo aedo<sup>7</sup> a cigarras estridulando no ramo das árvores, comentam deslumbrados os encantos de Helena, que se aproxima das altas muralhas, no sopro dos ventos que moldam seu corpo na túnica flutuante. Lá do alto, essa mulher que desencadeou uma guerra de dez anos, contemplará dois homens na força da idade e do desejo, lutando por sua devastadora beleza: Paris, seu amante; Menelau, seu marido.

A comédia, assim como a tragédia, tem origem nas festas celebradas em louvor a Dionísio, deus do vinho e da fecundidade. A catarse, na comédia, acontece devido à inversão de valores. E há frequentemente, a redução do humano ao biológico. A comédia expõe aquilo que se quer esconder do corpo”. (pág. 174)

14. SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.

---

<sup>7</sup> Poeta, cantor (entre os antigos gregos).

*Neste artigo, discute-se o gênero como construção social que uma dada cultura estabelece em relação a homens e mulheres, mostrando que essa construção é relacional, tanto no que se refere ao outro sexo quanto a outras categorias, tais como raça, idade, classe social e habilidades motoras. Analisa as expectativas corporais em relação a meninos e meninas e suas manifestações na cultura escolar, o esporte como conteúdo genereficado da educação física e as possibilidades de intervenção docente na construção das relações entre meninos e meninas. O propósito deste texto – que discute as relações de gênero na cultura escolar – é contribuir para a fundamentação de uma ação pedagógica que permita às mulheres e aos homens, conjunta e indiscriminadamente, conhecimento e vivências lúdicas do corpo que pensa, sente, age, constrói e consome cultura.*

Há um movimento de educadores lutando para que a escola reestabeleça os vínculos entre educação e humanização, assumindo uma educação cidadã e democrática, superando a visão de treinamento do aluno para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares apontam a construção *“de uma escola comprometida com a cidadania e com a rejeição à exclusão”*, defendendo como princípios educativos a garantia aos direitos e deveres da cidadania, a política da igualdade, a solidariedade, a ética da identidade e a inclusão social. Disso resulta a necessidade de uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem que busque a cooperação e a igualdade de direitos, originando *“um conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção dos diferentes componentes curriculares, dentre os quais a ética, a saúde, a orientação sexual e a pluralidade cultural, englobando, portanto, as questões de gênero na cultura brasileira”*.

Para materializar essa proposta, situada no campo dos direitos, é preciso constituir a escola como um dos espaços instituídos da integração e da diversidade, na construção de um projeto político e cultural por um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura.

### **Gênero: A construção social das diferenças sexuais**

Gênero é uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que *“fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”*. O gênero possibilita *perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais* em uma relação imbricada às diferenças biológicas e diferenças sociais e culturalmente construídas.

Bourdieu (1995) afirma que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação, ocorrendo um processo de naturalização e legitimação das relações de dominação estabelecidas. Assim, Bordo afirma que *“por meio da organização e da regulamentação de nossas vidas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade”*.



Os corpos tanto assumem quanto expressam a organização e a estrutura social, a política e as normas religiosas e culturais. Na sociedade há um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, em um caráter relacional, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo e que supõe uma construção social e corporal dos sujeitos. No ensino/aprendizagem isso implica a construção de valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Sousa e Altmann afirmam: *“todo movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto dos homens espera-se um caminhar mais firme (palavra que no dicionário vem associada a seguro, ereto, resoluto – expressões muito masculinas e positivas), o uso das mãos [...], o posicionamento das pernas ao sentar, enfim, muitas posturas e movimentos são marcados, programados, para um e para outro sexo”*.

Na sociedade e na escola não somos vistos(as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados(as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre também nas aulas de educação física, em turmas mistas ou não. Sabe-se que os sistemas educacionais reproduzem a ideologia sexual dominante, com suas hierarquizações, mas também *“produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas”*.

O argumento central é que a oposição entre os sexos não é reflexo ou articulação de um fato biológico, mas uma construção social, portanto, artificial, porém plural, devido à existência de conceitos diversos nas culturas e no interior das culturas sobre o masculino e feminino. Com isto, chega-se à conclusão que os conceitos de masculino e feminino variam conforme a classe, religião, raça, idade, opção sexual e se transformam ao longo do tempo.

Estudos sobre jogos infantis em escolas primárias inglesas, conduzidos por Francis, demonstraram que as crianças também consideram os gêneros como opostos para reforçar sua identidade *masculina ou feminina*. Portanto, a oposição entre gêneros não é uma *exclusividade do mundo adulto* e, muitas vezes, as fronteiras entre masculino e feminino são tênues, permitindo interações não delimitadas pela diferença de gênero e nem por muitos conflitos.

### **As construções de gênero nas aulas de educação física para turmas mistas**

Considerando gênero uma categoria relacional, as exclusões na escola se dão pela articulação, um “emaranhado” com outras categorias que se manifestam durante as aulas da educação física escolar. Muitas vezes, as meninas são excluídas no contexto da aula de educação física, não por serem mulheres, mas por certos critérios de desempenho, tais como força física, idade, habilidade em jogar, etc. Alguns meninos são excluídos por serem mais novos, fracos ou “maus jogadores” e ficam sempre nos bancos de reserva e são descartados não apenas durante as aulas de educação física mas também nos recreios.

Entretanto, estudos apontam que a educação física escolar é o campo no qual as desigualdades de gênero e os estereótipos sexuais e as hierarquizações são mais acentuados. Quanto ao currículo, observa-se que *“em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita por meio de*

*discursos implícitos. Nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente*". Além disso, a disciplina educação física tradicionalmente é a que apresenta maiores resistências a um trabalho interdisciplinar, devido às suas raízes no biologismo e no positivismo.

Portanto, *"na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século"*. A mulher é vista como frágil, emotiva e perdedora e o homem como força, razão e vencedor, e isto se manifesta em especial nas aulas de educação física escolar por meio de normas, objetos, organização do espaço físico, técnicas do corpo e do movimento, conteúdos de ensino, relação professor/aluno e nas interações de poder entre os alunos.

### **Esporte: Conteúdo generificado e generificador**

O esporte foi introduzido como conteúdo da educação física escolar a partir dos anos 1930. A mulher era vista como perdedora e frágil nos esportes, em especial nos jogos coletivos, mas, pela sua natureza feminina, "a vencedora" nas danças, ginástica rítmica e nas artes, com um *corpo dócil, sentimental*. Tais características não podiam ser assumidas pelos homens, devido à sua própria natureza sob risco de serem considerados efeminados. Da mesma forma, uma mulher jogando futebol poderia ser vista como masculinizada.

Na divisão sexual da educação física, *"aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol."*

Sousa e Altmann explicam as mudanças históricas na participação de homens e mulheres nos esportes: *"À medida que os anos transcorreram, as perspectivas sob as quais se adjetivava o esporte foram se alterando e, nas últimas décadas, presenciamos algumas mudanças: aos homens é dado o direito de praticar o voleibol, sem riscos para sua masculinidade, e o futebol passa a ser praticado por mulheres, tanto nos clubes quanto em algumas escolas"*. Mas para isso se concretizar, foi necessária uma autorização do Conselho Nacional de Desportos, em 1979 e em 1983, fundamentada em estudos científicos que derrubaram os argumentos de que a mulher não poderia praticar esportes "masculinos".

Porém, a liberação da participação não significa que os esportes não sejam, a todo momento, **generificados**, ou seja, uma instituição construída por relações de gênero. Enquanto tal, sua estrutura e valores (regras, organização formal, composição sexual, etc.) refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade. Na mídia, os times de futebol em destaque são os times masculinos, enaltecendo sua beleza. Quando a mulher pratica esportes femininos, imediatamente procura-se justificar que "ainda são mulheres", ressaltando os aspectos da feminilidade, da beleza, da estética, do padrão de corpo.

Simultaneamente, os esportes são também organizados como "instituições generificadoras", pois contribuem para a construção da ordem de gênero corrente. Em geral, o esporte é visto como uma atividade essencialmente masculina que contribui para a construção da identidade masculina. Do mesmo modo, existe uma cultura e uma prática

de iniciação à virilidade, pela qual o adolescente ganha “*status de macho*”, no dizer de Sousa e Altmann, “*mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros. Em suma, mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um homem de verdade.*”

Essa imagem do esporte é uma das principais causas de afastamento das mulheres da prática esportiva, o que pode ser observado empiricamente nos locais de lazer, centros esportivos, clubes e até mesmo escolas. Normalmente há mais homens praticando esportes do que mulheres, constituindo-se portanto, um universo essencialmente masculino.

Thorne em uma pesquisa sobre interações em pátios de escolas norte-americanas, constatou que “*meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas durante o recreio e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo, assim, a proteção dos adultos. Além disso, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais frequentemente que o contrário*”. Grugeon, na Inglaterra registrou que “*o domínio masculino do espaço físico durante os recreios ocorria principalmente por intermédio do futebol*”. Sousa e Altmann destacam a importância de não considerar as meninas meras vítimas da exclusão masculina: “*Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprimoná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação*”. As meninas exercem também o poder e a resistência de diferentes formas, inclusive ocupando e dominando espaços antes considerados de domínio exclusivo dos meninos.

Mesmo considerando que o esporte é dominado mais frequentemente pelos homens, cresce na sociedade o envolvimento das mulheres com o esporte, de modo a caracterizar um movimento de ruptura com as hierarquizações de gênero, inclusive com a expansão do futebol feminino.

Quanto aos esportes “proibidos” para os homens, destaca-se a Ginástica Rítmica Desportiva (GRD), “*um dos conteúdos de ensino da educação física que nos permitem ler a genereficação do esporte, como também os mascaramentos que, historicamente, foram sendo modificados para que seja garantida a manutenção de valores desejados, com regras diferenciadas para homens e mulheres*”.

Enquanto esporte feminino, a GRD recebeu no início uma forte conotação de “expressão de arte”, que, posteriormente, recebeu novos significados “masculinos” de eficiência e perfeição técnica, sendo, portanto, até permitido para os homens: “*mascarando-se o sexismo dos gestos, esse esporte, mesmo exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade. Dessa forma, a GRD, uma experiência que poderia ser interessante para ambos os sexos, pois possibilita a interação entre o corpo e o manejo de aparelhos manuais diferenciados, passa a ser valorizada pelos gestos sexistas*”.

A superação de barreiras entre homens e mulheres na prática esportiva, abre possibilidades de uma articulação de “dois mundos esportivos”, com seus aspectos de conciliação do feminino/masculino, cooperação/competição, sensibilidade/racionalidade, criatividade/ produtividade [agressividade/delicadeza]

## **Intervenção docente**

A intervenção docente, considerados esses contextos, abre-se a diferentes papéis e possibilidades de diagnóstico e ação: *“o uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o (a) constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas”*.

O “olhar escrutinador” pode e deve também ser exercitado pelos alunos entre si, porém com uma crítica a ser trabalhada no processo pedagógico em relação às posturas sexistas, aos comentários pejorativos e “gozações”, etc.

Estudos demonstram que a presença de adultos entre crianças pode diminuir a separação de gênero, pelo incentivo à prática conjunta entre ambos os sexos, o que minimizaria também os comentários pejorativos e as interações conflitivas: *“a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si. Meninos e meninas nem sempre reagem da mesma forma à intervenção docente, e um exemplo reside no fato de que meninos desobedecem mais a normas escolares e a solicitações docentes do que meninas”*.

As meninas, para resolverem seus problemas e conflitos, recorrem à intervenção docente, normalmente quando é uma professora: *“A professora incentivava seus alunos e alunas a colocarem-na a par do que ocorria nas aulas e a solicitarem sua ajuda para resolver problemas. Essa atitude não poderia ser interpretada como uma incapacidade de resolver o problema, pois quem levava a professora a agir era a aluna ou o aluno. Por meio da intervenção da professora, escondendo-se atrás dela, esses estudantes conquistavam o que desejavam”*.

Na sala de aula, a intervenção docente pode consistir em adaptar regras do jogo para minimizar ou evitar a exclusão de gênero. Por exemplo, estabelecer a regra de que um lance a gol só possa ser feito após todas as meninas terem tocado a bola ou somente as meninas poderiam efetuar marcação de gol. A orientação da professora age como uma proteção às meninas, mas o mesmo pode ocorrer com os meninos mais fracos.

O educador deve estar preparado para enfrentar os diversos conflitos na sala de aula e na escola, em especial as questões de gênero nas aulas de educação física, considerando que o processo de normas e valores muda lentamente, assim como a socialização das novas gerações é um processo dinâmico, sutil, complexo e *“marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições”*.

Citando Pérez Gomes, Sousa e Altmman afirmam: *“nesse processo, a tendência conservadora lógica – presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, ideias, artefatos e relações que são úteis para a própria existência do grupo humano – choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social”*.

Conforme Sacristán, cabe ressaltar que *“a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios”*. A sociedade é marcada por diversas crenças, significados, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola, sendo que os produtos culturais, em especial a televisão, quadrinhos e mesmo os livros

didáticos estão repletos de estereótipos de gênero e sobre a identidade masculina e feminina em nossa sociedade.

Este fato limita o poder de intervenção da escola, mas, por outro lado, a escola é produtora de cultura, de propostas político-pedagógicas que devem elaborar sobre essa realidade: *“mesmo entendendo que o ensino escolar é uma alavanca de potencial limitado para a conquista de objetivos que afetam valores e comportamentos enraizados nos distintos grupos sociais, acreditamos que existe a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a escola pode contribuir”*.

15. STIGGER, M. P. Educação Física, esporte e diversidade. Campinas: Autores Associados, 2005.

## APRESENTAÇÃO

Nas Ciências Sociais, o esporte não é tratado como um tema relevante. Porém com a relevância do esporte na atualidade como dinamizador social e da construção de sociabilidade, é estudado no contexto interdisciplinar.

Os focos dos estudos se voltam para grandes eventos esportivos, em especial o futebol, porém enaltecendo o fenômeno e desconsiderando o contexto social, político, econômico e cultural do esporte na sociedade capitalista e com uma ideologia dominante. Tais estudos, mesmo com suas limitações e restrições à análise de práticas esportivas veiculadas pela mídia, contribuem para o avanço do conhecimento científico.

O esporte, para o senso comum, está muito relacionado ao futebol, aos clubes, torcidas e a imaginário e construção de identidades ligadas a este esporte de massas, que possui grande visibilidade social. Outras modalidades esportivas são secundarizadas nas pesquisas, minimizando o enfoque da relação entre esporte e diversidade.

Stigger lança um *olhar antropológico* sobre o esporte e a prática da atividade física, buscando *“compreender a variedade de maneiras com que diferentes homens e mulheres vivem suas vidas...entender diversas formas pelas quais o esporte é vivenciado, ou seja, como essa prática social pode ser entendida na sua diversidade de usos e de expressões”*. (p. 2) Para isto, o autor apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida em 2002, na qual estuda as práticas esportivas de fim de semana, debatendo a heterogeneidade do esporte no lazer.

As visões hegemônicas do esporte estão enraizadas na prática docente cotidiana, na relação professor/aluno, nas relações ensino/aprendizagem. E com isto, revela-se a importância da abordagem do esporte como fenômeno sociocultural.

## INTRODUÇÃO

### O QUE É O ESPORTE?

A definição de esporte é bastante controversa e variada, considerando que conceitos ou definições são limitadores da compreensão da realidade quando são prévias e rigidamente construídos para tratar de realidades socioculturais diversas, dinâmicas e multifacetadas.

Padiglione, em seu livro “Diversidade e pluralidade no cenário desportivo” questiona os limites da definição de esporte como uma atividade lúdica baseada em regras de competição que exige habilidades físicas. Padiglione mostra que o esporte assumiu uma heterogeneidade tal que se torna impossível conceituá-lo em categorias rígidas ou distingui-lo dos jogos populares e outras competições tradicionais: *“um esporte, se bem estruturado por regras, valores e cenários simbólicos, pode sempre se manipulado de forma lúdica e consciente por parte de grupos sociais e realidades locais”*. (p. 6)

Reppold Filho é outro autor que buscou, sem sucesso, uma definição de esporte, em meio a muitas tentativas na bibliografia da área. A definição de esporte deve compreender uma condição de generalidade (quais atividades podem ser consideradas esporte) e uma condição de especificidade (exclusão das atividades não consideradas como esportivas). Entre tantas definições Reppold Filho não encontrou uma que satisfizesse às condições de generalidade e especificidade.

Toledo, em seu estudo sobre a produção brasileira sobre o esporte e o futebol, destaca a diversidade do fenômeno esportivo e a dificuldade de uma definição macrossociológica do esporte, sem incorrer em simplificações: *“os esportes, se definidos unicamente como práticas corporais ‘modernas’, portanto competitivas e tidas por muitos como “instrumentos” de um ethos ‘ocidentalizante’ de sociabilidade, acabam não dando conta dessa gama de práticas e representações que interagem ‘com’ e ‘a partir’ dos esportes [as quais], por sua vez, apontam para variados aspectos que não necessariamente convergem para um modelo conceitual hegemônico”*. (p. 7). Com base nisso, Toledo propõe a substituição da nomenclatura “antropologia do esporte” para “antropologia das práticas esportivas”.

Stigger, com base nos autores elencados, não explicita uma definição de esporte, mas busca apresentar elementos que permitam uma compreensão do esporte enquanto *“fenômeno cultural historicamente localizado e portador de determinadas características”*.

Para isto, Stigger segue a seguinte lógica em seu livro: breve histórico do esporte, de seu desenvolvimento e difusão que permita a diferenciação do esporte de outras práticas sociais; aspectos das discussões sociológicas sobre o esporte, com uma reflexão sobre a diversidade cultural da prática esportiva e sua interpretação pelos profissionais da área. O autor nos conduz a reconhecer o esporte em sua forma global, com uma lógica e características padronizadas, distintas de outras práticas sociais simultaneamente à sua heterogeneidade em relação aos contextos socioculturais, o que aponta para o conceito de *diversidade cultural*. Esses elementos apontados por Stigger permitem compreender o esporte como prática de lazer e conteúdo das aulas de educação física.

## **CAPÍTULO I**

### **O QUE É O ESPORTE? ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

Há divergências sobre as origens do esporte. Thomas apresenta 2 teses concorrentes: 1) *continuidade*: o que atualmente se denomina esporte tem origem nos primórdios da civilização; 2) *invenção*: o esporte surgiu na Inglaterra do século XVIII, pela transformação de passatempos populares em esporte ou atividades físico-competitivas, por meio de uma *ruptura* histórica.

### 1) *História do Esporte: entre continuidade e ruptura*

A tese da continuidade afirma que as atividades do denominado *esporte moderno* eram vinculadas ao desenvolvimento de outras atividades existentes antes da emergência dessa prática social. Guttmann analisa o que é moderno no esporte comparando ao que não é moderno nos esportes das épocas anteriores, pela referência a sete categorias de análise estabelecidas *a priori*. Para Guttmann, o esporte moderno difere dos esportes de outras épocas por incorporar amplamente as categorias distintivas (Quadro 1). Conforme o quadro abaixo, Guttmann aceita como esportes todas as práticas desde a época primitiva.

	Esporte Primitivo	Esporte Grego	Esporte Romano	Esporte Medieval	Esporte Moderno
Secularização	Sim/não	Sim/não	Sim/não	Sim/não	Sim
Igualdade	Não	Sim/não	Sim/não	Não	Sim
Especialização	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Racionalização	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Burocracia	Não	Sim/não	Sim	Não	Sim
Qualificação	Não	Não	Sim/não	Não	Sim
Recorde	Não	Não	Não	Não	Sim

A proposta de Richard Mandell (1986), em sua obra *Historia cultural del deporte*, é compreender o esporte na vida das populações, acompanhando alguns aspectos históricos do esporte desde os "alvores da cultura" (p. 1) até o "esporte na sociedade contemporânea" (p. 271). Este autor concebe o esporte "toda atividade competitiva do corpo humano regida por uma série de regras estabelecidas para o alcance de objetivos [...] diferenciados dos aspectos essenciais da vida" (MANDELL, 1986, p. XV), e desenvolve o seu trabalho alicerçando as conclusões nas características estruturais de cada momento histórico, político e econômico das sociedades em que o esporte está inserido. Com base nisso, Mandell afirma que havia vários esportes antes da fundação dos grandes impérios, citando exemplos de práticas esportivas realizadas em distintos momentos históricos e localizações geográficas. Trilhando esse percurso, considera a Inglaterra do século XIX o berço do esporte moderno, o qual considera fruto das transformações da sociedade inglesa, marcada pelo processo de industrialização, pelo desenvolvimento tecnológico e por novos modos de organização, bem como por algumas características daí resultantes: a racionalização, a padronização e a precisão das medições. Conforme Mandell, essa nova concepção de esporte é difundida por todo o mundo, na medida em que a prosperidade da sociedade inglesa é considerada como modelo para as demais.

Como se constata nesta breve síntese das ideias de Guttmann e Mandell, mesmo com um esforço para fazer uma contextualização histórica de cada uma das atividades, aparentemente, as diferenças identificadas pelos autores tornam-se de menos

importância São as semelhanças que, na perspectiva adotada, estabelecem um fio condutor que liga atividades distintas, situando-as sob a mesma denominação.

Como um dado comum dos dois trabalhos, ambos os autores utilizam a palavra esporte para diversas manifestações anteriores àquilo que é praticado hoje, com essa denominação. Importa, então, questionar: quais são as semelhanças que colocam sob um mesmo título práticas tão distantes geográfica e historicamente? Como essas semelhanças sustentam as posições desses autores?

A primeira resposta – é a observação de que os autores denominam *esporte* as diversas práticas similares quanto à estrutura da atividade realizada; cabe, então, uma denominação única àquelas atividades que são similares porque vinculam-se a algum tipo de competição, em que indivíduos ou grupos se confrontam em busca de objetivos conflitantes, lançando mão de algum tipo de regra conhecida por todos e nas quais, ao final, um dos oponentes (ou grupo de oponentes) é o vencedor. Mediante as considerações de que essas práticas mantêm semelhança por esse tipo de afinidade, faz Mandell nomear igualmente práticas que são diferentes, mas que se enquadram na definição de esporte por ele desenvolvida, já referida anteriormente- é esta similaridade que permite a Guttmann usar a mesma designação para atividades tão distantes quanto ao tempo e à localização geográfica, e tão díspares, inclusive quando se leva em conta as categorias por ele mesmo estabelecidas.

Alicerça as posições dos autores, também, o fato de essas práticas serem atividades que requerem esforço físico e que se assemelham pelos gestos e habilidades corporais necessários à sua realização. Não é por acaso que se referem ao esporte como "competições físicas jogadas" (GUTTMANN, 1978, p. 14, grifo meu) ou como "atividade competitiva do corpo humano" (MANDELL, 1986, p. XV grifo meu), e que ambos enfatizam esse aspecto em vários momentos das suas obras.

Além dessas aproximações, os dois autores dão enorme importância à relação mantida pelas atividades esportivas com os aspectos culturais das sociedades na qual se inserem. Ambos, por várias vezes, enfatizam que aquilo que consideram esporte são aquelas atividades que não se vinculam meramente a objetivos utilitários.

Apesar disso, parece que os aspectos simbólicos e só compreensíveis por dentro de cada um dos universos culturais analisados adquirem menor importância quando colocados ao lado das semelhanças que podem ser visualizadas de fora desses mesmos contextos.

A maneira de estabelecer relações entre práticas culturais conduz a uma continuidade no vocabulário, conforme chama a atenção Chartier (1994) no prefácio da versão francesa de *A Busca da Excitação* (1992), **publicação originalmente inglesa** de Norbert Elias e Eric Dunning:

A continuidade do vocabulário ou a semelhança dos gestos, efetivamente não devem confundir: entre os esportes modernos e os jogos tradicionais, as diferenças são mais fortes que as continuidades. A uma concepção universalista que reconhece a existência de "esportes" em todas as culturas, antigas ou contemporâneas, europeias ou exóticas, se opõe a constatação de uma descontinuidade que define o esporte a partir das características que o distinguem



de outras formas de lazer e de afrontamento, sejam anteriores, sejam concorrentes [CHARTIER, 1994, p. 13].

Mais do que chamar a atenção para o problema da continuidade do vocabulário, Chartier indica outros aspectos que parecem oferecer elementos para que essa lógica se sustente, ou seja, a identificação de semelhança entre os gestos e a afinidade de estrutura que ele encontra entre o esporte e aquilo que chamou de *outras formas de lazer e de afrontamento*, cujo objetivo é a competição entre equipes rivais.

Quando critica a ideia de que há uma continuidade entre essas práticas, o autor abaliza a interpretação sociológica de que há uma ruptura entre o esporte hoje praticado em todo o mundo e as atividades anteriores ao seu surgimento. Nas considerações de Chartier também há vários aspectos, que segundo ele, sustentam a tal distinção. Dentre outras:

- constituição de regras universais que passam a regular a atividade esportiva,
  - a existência de todo um corpo de legisladores encarregados da criação e efetivação de regulamentos que permitem as trocas esportivas para além do âmbito local.
- E o autor refere-se, ainda, ao fato de que o esporte moderno (não vinculado aos rituais festivos ou religiosos) possui uma autonomia em relação a outras dinâmicas sociais, o que lhe atribui espaço e tempo próprio de realização.

Embora essa divergência de posições se apresente num contexto de concorrência interpretativa de solução complexa, um bom argumento a favor da tese da ruptura é o de Elias (1992a, PP. 191-192), que, levando em conta aspectos próximos aos referidos por Chartier, compara os termos *esporte* e *indústria*.

o termo "esporte" é utilizado no presente de maneira bastante vaga, de forma a abranger confrontos de jogos de numerosos gêneros. Como o termo *indústria*, é utilizado tanto num sentido lato como num sentido restrito. No sentido lato refere-se, também como o termo "indústria", tanto a atividades específicas de sociedades tribais pré-Estado e de sociedades-Estado pré-industriais, como às atividades correspondentes dos Estados-nações industriais [idem, ibidem, grifo meu].

O autor adverte que o sentido restrito e bem mais preciso relativo à denominação de indústria não se verifica no caso do esporte. Segundo ele, o termo esporte continua sendo empregado, indiferentemente, tanto num sentido lato (como referência a jogos e exercícios físicos de todas as sociedades), quanto num sentido restrito (para designar práticas particulares de jogos originárias na Inglaterra e difundidas para todo o mundo com essa designação).

Mesmo que Elias considere que ainda não seja fácil encontrar formas e orientações tão singulares como as que se observa no caso da indústria, o autor corrobora a tese de que elas também são possíveis de serem encontradas no esporte. Em ambos os casos e em determinado momento histórico, afirma Elias, ocorreu um número tão grande e tão significativo de transformações que foi suficiente para que possam ser identificados os processos de industrialização e de surgimento do esporte, ambos vistos como formas específicas e determináveis sociologicamente de, respectivamente, um novo tipo de

estrutura e organização ao trabalho e uma nova espécie de prática de competição e de jogos.

## **2) História do esporte: uma tradição inventada**

O que hoje denominamos de *esporte* será aqui tratado como uma ruptura com outras formas de passatempos desenvolvidos até o seu surgimento. O esporte moderno (ou apenas esporte) insere-se no que Hobsbawm (1984a) denomina uma "tradição inventada", cujo pensamento é hoje quase consensual para aqueles que estudam o esporte numa perspectiva histórica e sociocultural.

Apresentando a história do esporte por essa perspectiva, desenvolve-se este tópico utilizando as contribuições de autores que centraram a atenção no processo de ruptura citado anteriormente.

É com a ajuda de Elias e Dunning (1992), Hobsbawm (1984b) e Bourdieu (1983b) que se constitui o eixo central deste tópico, buscando-se esclarecer como se caracterizou e que fatores intervieram no processo de emergência do esporte moderno e na forma com que chegou até o momento atual. Dando ênfase a diferentes aspectos, cada um deles contribui de forma significativa para este esclarecimento, o que me faz com que se trate-os ora separadamente, ora articulando as suas ideias.

### **2.1. Precedentes da emergência do esporte moderno: a civilização/esportivização dos passatempos populares**

Uma das obras mais densas e que fornece a maior quantidade de dados empíricos sobre a temática do esporte é *A busca da excitação* (1992), uma coletânea de artigos escritos por Norbert Elias e Eric Dunning, ora juntos, ora separadamente. No que diz respeito especificamente à história do esporte, alguns artigos dessa coletânea contribuem de forma especial para a sua compreensão: "A gênese do desporto: um problema sociológico" (ELIAS, 1992a); "Ensaio sobre o desporto e a violência" (ELIAS, 1992b); "O futebol popular na Grã-Bretanha medieval e nos inícios dos tempos modernos" (ELIAS & Dunning, 1992c); e "A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto" (DUNNING, 1992).

Em todos estes trabalhos, os autores afirmam que muitos tipos de esportes, praticados atualmente e de maneira bastante similar por todo o mundo, tiveram sua origem na Inglaterra, e defendem que já no século XVIII começou um "processo de esportivização" (ELIAS, 1992b, p. 224) dos passatempos populares.

Daí em diante, principalmente a partir da segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, o termo *esporte* e outros a ele associados passaram a ser padronizados para expressar formas específicas de recreação, nas quais o esforço físico desempenha o principal papel.

Essa transformação, conforme os autores, relaciona-se ao desenvolvimento de uma forma distinta de comportamento que ocorria naquele período, naquela sociedade. Eles referem-se à necessidade de uma crescente regularidade de conduta e de sensibilidade da sociedade em geral, expressas também nos passatempos populares, tornando-os menos violentos e regulados por regras que controlam a violência e que possuem "o caráter de um impulso civilizador" (ELIAS, 1992b, p. 224).

Essa conclusão leva os autores a perguntarem: o que se pode concluir do fato de um tipo de passatempo inglês (esporte) ter determinado padrão de um movimento de lazer mundial? Se passatempos como

esse (como parece evidente") demonstraram ser necessidade de lazer identificável durante esse período em vários países, por que razão emergiram na Inglaterra? Que condições da estrutura social inglesa justificam o seu desenvolvimento? O que distingue os esportes de outros passatempos?

Eles vão buscar as respostas a essas questões estudando "a relação entre o desenvolvimento da estrutura de poder inglesa e o desenvolvimento dos passatempos com características de esportes" (Elias & Dunning, 1992, p. 49). Os autores concluem, então, que o esporte moderno é o resultado do processo de civilização, cujo aspecto central é o aumento das sensibilidades em relação à violência. Esse processo de transição de passatempos a esportes, posteriormente exportado quase globalmente, ocorreu paralelamente à parlamentarização do Estado inglês, no qual a aversão à violência explícita e concreta se refletiu nos hábitos sociais dos indivíduos, sendo substituída pela violência simbólica.

Como exemplos das diferenças entre os jogos praticados na Idade Média e o esporte moderno, são particularmente esclarecedoras as descrições e interpretações minuciosas apresentadas sobre *um jogo de bola medieval chamado futebol* e a respeito da *caça à raposa*.

No capítulo intitulado "O futebol popular na Grã-Bretanha medieval e nos inícios dos tempos modernos", Elias e Dunning (1992c) oferecem uma análise bastante consistente e capaz de permitir a identificação de vários aspectos que, de forma significativa, mostram diferenças entre aquele futebol e o que é praticado no mundo de hoje, com a denominação de esporte. Vale destacar o que também é feito pelos autores) que as referências encontradas não autorizam uma identificação segura com o futebol atual. No entanto, a descrição e interpretação apresentadas garantem a afirmação de que era um jogo muito diferente e bastante mais violento que os esportes atuais. Não é por acaso que as maiores evidências sobre esse jogo foram encontradas em fontes inglesas medievais (documentos oficiais), que tratavam de infrutíferas tentativas de proibição do Estado à prática de um jogo de bola chamado futebol.

As repetidas proibições demonstram ainda que, mesmo que esses jogos fossem selvagens e turbulentos em relação aos atuais padrões, as pessoas gostavam deles. O que faz com que Elias e Dunning concluam que a sua realização sistemática não pode ser considerada um comportamento de desvio: mesmo que pudessem levar os praticantes à prisão, isso não impedia que esses jogos fossem

o passatempo favorito das pessoas, uma forma de se divertirem com uma bola de futebol, quer se verificassem ou não ossos partidos e narizes ensanguentados, embora para as autoridades isso fosse considerado um comportamento antissocial [1992c, p. 260],

Apesar de não haver registros minuciosos desses jogos, os autores apresentam uma descrição do *burling*, jogo praticado na Cornualha.

Características principais dos dois tipos, *burling to goales* e o *burling to counrie*, o primeiro era o mais regulamentado: praticado entre duas equipes (15, 20 ou 30 jogadores), era jogado num campo demarcado com duas metas (arbustos), para onde os jogadores tentavam levar uma bola (meta dos adversários). O segundo também era realizado entre duas equipes (paróquias e até a população de cidades inteiras) lideradas por dois cavaleiros (desafiadores) que tinham como objetivo levar a bola para dentro da meta (residência dos desafiadores ou mesmo os muros da cidade), usando um sem número de estratégias, inclusive com a participação de homens a cavalo.

Esses confrontos aconteciam de forma semi-institucionalizada e em certos dias do ano, constituindo-se um traço do modo de vida das sociedades medievais. Nesse sentido, e sendo uma parte do ritual tradicional que pertencia ao cerimonial da Terça-feira Gorda, os dias de jogo eram esperados com ansiedade para, por meio da prática do futebol e à revelia dos poderes constituídos, serem resolvidas querelas entre grupos rivais. Assim, para Elias e Dunning, o futebol medieval era um escape para as constantes tensões entre facções locais, estando também inserido nos rituais oficiais e solenes, sem ser motivo de estranheza por parte da população.

Nesses jogos não existiam regras muito precisas nem existiam autoridades externas para arbitrá-los. No entanto, isso não significa que não existiam regras. Os autores consideram que o que existia era "um tipo muito primário de democracia — uma espécie de democracia aldeã" (ELIAS & Dunning, 1992c, p. 276), a qual tinha o papel de autorregular o jogo com uma diminuta participação de agentes externos.

É importante destacar que aquela sociedade se caracterizava por uma tradição oral, em que as práticas populares eram transmitidas de geração em geração, a viva voz. Como as pessoas vinculadas aos jogos eram, na sua maioria, iletradas, não havia o costume de fixar, na forma escrita, as regras do futebol e de outros jogos populares, o que as tornava bastante imprecisas. Uma evidência dessa imprecisão e da pouca diferenciação entre as diversas práticas esportivas populares é o fato de, em muitos documentos oficiais, não haver referência a *jogar futebol*, e sim a jogar com *uma bola às futebol* (uma bexiga cheia de ar, por vezes revestida de couro).

Já a caça à raposa, um dos esportes considerados pioneiros na perspectiva de Elias e Dunning, era regida por códigos bastante elaborados, a que estavam submetidos tanto os caçadores como os cães. Diferente de outros países, na Inglaterra a caça à raposa tornou-se um passatempo altamente especializado, com organização e convenções próprias, que surpreendiam os estrangeiros. Esse novo passatempo diferenciava-se de outras maneiras de caçar raposas e mesmo da caça de outros animais. *O ponto central, destacado pelos autores, é que, naquele período, os gentlemen ingleses caçavam a raposa "por esporte" (ELIAS, 1992b, p. 237), o que quer dizer com a introdução de uma específica forma regulamentada de caça (que se distinguia daí demais.)*

Esse exemplo empírico da caça à raposa, conforme brevemente descrito, leva Elias a dizer que "o esporte é, de fato, uma das maiores invenções sociais que os seres humanos realizaram sem o planejar" (idem, p. 243). Ele mostra como, pela delegação da tarefa de matar e pela submissão dos caçadores a um código elaborado e autoimposto de restrições, essa nova característica dos passatempos tipo jogos-esportes se transformou numa forma de valor que permitia usufruir o prazer da luta sem qualquer arrependimento. Além de garantir o prazer do combate sem o risco de

sofrer consequências da violência, a introdução de regras elaboradas (e muitas vezes reelaboradas) tornava a prática menos desigual e, portanto, mais excitante.

A análise permite também identificar, diferentemente de outros exemplos de caça anteriormente praticadas, um deslocamento da ênfase colocada nas atividades que dão prazer. Enquanto no passado e noutros países a ênfase estava colocada na morte e na subsequente ingestão do animal caçado, na versão inglesa o que mais interessava era a perseguição.

No esforço de mostrar as características distintivas dos novos passatempos, Elias e Dunning afirmam que, na Idade Média, o termo esporte tinha um sentido muito menos específico. Só a partir do século XVIII é que se tornou um termo especializado, transformando-se numa forma de expressar um tipo específico de passatempo realizado por aristocratas e cavalheiros proprietários de terras. Era com as características da caça à raposa que acontecia o *bom esporte*, ou seja, aquele vinculado a um *ethos* específico (característico de todos os esportes), o *ethos* das classes abastadas e sofisticadas da Inglaterra naquele período. Foram essas classes que transformaram em valor a tensão e a excitação dos confrontos simulados e regulamentados, para se constituírem como parte principal do seu prazer.

A partir desses exemplos, podem ser identificadas algumas características que os autores atribuem à estrutura de todos os esportes modernos.

São, portanto, atividades organizadas e que demandam:

- esforço físico,
- em que se confrontam, pelo menos, duas partes,
- são desenvolvidas de acordo com um conjunto de regras rigorosas, explícitas e diferenciadas, que se vinculam tanto a ideais de justiça e igualdade de oportunidades quanto ao controle da violência,
- são realizadas dentro de um padrão específico de dinâmica de grupo que, facilitando, e restringindo a tensão, visa a encontrar um nível de tensão agradável.

## **2.2. As *public schools* inglesas e a transformação de jogos populares em esportes**

A transformação dos jogos populares em esporte, ocorrida nas *public schools* inglesas, é analisada por Bourdieu (1983b) em "Como é possível ser esportivo?", em que o autor privilegia a análise da participação da instituição escolar do século XIX na invenção do esporte moderno.

Considerando que o esporte se trata de um campo no qual interagem determinados agentes dentro de um sistema, Bourdieu faz uma genealogia histórica da aparição do que ele identifica como uma realidade específica e diferente de qualquer outra, que não pode ser reduzida a um simples jogo ritual ou ao divertimento festivo. Nesse sentido, assim como defendem Elias e Dunning, para Bourdieu é errôneo considerar os jogos das sociedades pré-capitalistas como práticas pré-esportivas.

Bourdieu defende, então, ser importante a elaboração de uma história social do esporte, na qual se tentaria responder a partir de que conjunto de condições sociais se

pode verdadeiramente falar de esporte "em oposição ao simples jogo" (BOURDIEU, 1983b, p. 138). Em busca dessa resposta, apresenta os seus argumentos, sustentando-os em aspectos recolhidos das histórias do futebol e do *rugby*, modalidades esportivas que teriam sido inventadas nas *public schools* inglesas.

Na obra *The people's game: the history of football revisited* (1994), Walvin oferece uma interessante descrição do que eram essas escolas, e apresenta importantes aspectos do desenvolvimento de diversas modalidades, dentre as quais o futebol. Assim, no capítulo "As *public schools* e o futebol", o autor descreve essas escolas como "instituições bizarras" (WALVIN, 1994, p. 32) ligadas às elites inglesas, para onde os jovens de famílias abastadas eram enviados para aprender a viver de acordo com valores sociais considerados importantes pelos seus pais. Em vez de ser dada atenção a um tipo de educação formal e intelectualizada, numa situação de bastante liberdade e sob o controle principal dos estudantes mais velhos, procurava-se o desenvolvimento de virtudes como: coragem, capacidade de resistir ao sofrimento, altruísmo, capacidade de trabalho em equipe, e lealdade. Nesse contexto, as atividades recreativas tinham muita importância, pois era por meio delas (especialmente dos jogos realizados) que se pensava alcançar os objetivos.

Não surpreendentemente, as escolas eram conhecidas pelas frequentes ocorrências de desordens, o que acontecia também nos jogos, que eram realizados de forma anárquica. A escola Rugby (daí o nome do esporte) tornou-se uma exceção a partir do momento em que o Dr. Thomas Arnold assumiu a direção. Contrastando com o que acontecia até então, foi introduzido um sistema educacional rígido e escolarizado, que tinha como um dos seus fins o controle da violência. Então os jogos, especialmente o futebol, passaram a ser tolerados e tiveram sua prática reduzida e disciplinada, com o objetivo de ser instrumentos de controle sobre os estudantes. Porém, não se perdeu a intenção de formar o caráter dos jovens e desenvolver as virtudes já referidas; mas passaram também a ter reduzida a violência. Da busca pela disciplina resultaram as primeiras regras escritas (em 1840), o que permitiu encontros entre diferentes escolas.

Nesse processo, visto por Damo (1998) como a primeira institucionalização da atividade esportiva, o esporte teria sido inicialmente praticado nas escolas com o objetivo de aproveitar o seu caráter canalizador das energias dos estudantes internos. Lopes (1995) interpreta a utilização do esporte nessas escolas como sendo inicialmente um instrumento de controle dos adolescentes, o que proporcionava, por um lado, o interesse dos estudantes no "combate mimético" (p. 155) e, por outro, a satisfação da exigência de disciplina por parte das autoridades escolares.

Mas, num segundo momento, o esporte praticado nas escolas vinculou-se a outros objetivos: era esse o local onde os alunos internos das elites burguesas aprendiam a viver - por meio de outras experiências, mas também pela vivência que o esporte proporcionava - segundo dimensões fundamentais do *ethos* dessas mesmas elites. E isso que posteriormente constituiria uma "filosofia política do esporte" (BOURDIEU, 1983b, p. 140), que pressupõe:

- a ideia de atividade desinteressada – teoria do amadorismo,
- a concepção de uma prática capaz de desenvolver atitudes viris dos futuros líderes.

Essas seriam as dimensões básicas de uma nova aprendizagem, que estão inseridas na expressão *díV play*, maneira de jogar daqueles que não se deixam dominar pelo jogo e conseguem manter o autocontrole, marca de "uma moral aristocrática elaborada por aristocratas" (BOURDIEU, 1983b, p. 140).

Foi, portanto, na instituição escolar que os antigos jogos populares foram separados das ocasiões sociais ordinárias a que estavam associados e desprovidos das funções sociais específicas ligadas a estas ocasiões. A isso Bourdieu denomina de processo de "autonomização do campo das práticas esportivas" (1983b, p. 140). Nas escolas, acontece a transformação desses jogos, que, convertidos em exercícios corporais com fins em si mesmos, são submetidos a regras específicas e inseridos num calendário próprio.

Além disso, Bourdieu vincula esse processo de autonomização do campo esportivo ao de racionalização dessas práticas, o que significa a possibilidade de torná-las mais previsíveis e evitar as diferenças e particularidades. Isso se expressaria na constituição de regulamentos específicos e de dirigentes especializados, dois fatores que caminhariam juntos e que seriam fundamentais na posterior difusão do esporte moderno. Foi por intermédio de um corpo de dirigentes e de organismos específicos, assim como da adoção de regras universais que permitiam as trocas esportivas (inicialmente entre as escolas e posteriormente entre regiões etc.), que esse processo avançou.

Sintetizando o que foi apresentado neste tópico e já encaminhando para o próximo, pode-se dizer que nas escolas frequentadas pela elite inglesa ocorreu, mais efetivamente, o processo de transformação de passatempos populares em esporte, iniciado em períodos anteriores.

### **2.3. Das *public schools* para o associativismo esportivo**

A transformação dos passatempos populares em esporte, ocorrida nas escolas da elite inglesa, conforme apresentado anteriormente, foi o que Damo (1998) sugere ter sido a primeira das duas institucionalizações por que teria passado o esporte moderno, no seu processo de surgimento e desenvolvimento. Para o autor, a segunda institucionalização teria acontecido logo a seguir, protagonizada pelos ex-alunos (os *old boys*) egressos dessas mesmas escolas, com a fundação de clubes e ligas esportivas.

Como foi apresentado por Hobsbawm (1984b), essa segunda institucionalização do esporte ocorreu a partir de 1870, constituindo-se numa das tradições inventadas de um período de muita rapidez e amplitude de transformações, que exigia novas formas de coesão social e de estruturação das relações sociais. Tanto por parte do Estado quanto de grupos sociais específicos, nesse período muitas tradições foram criadas para dar respostas às profundas transformações relacionadas com a Revolução Industrial que ocorria na Inglaterra e que era acompanhada por outros países europeus.

Nessa época, a Europa, de uma forma geral, e a Inglaterra - pelo seu protagonismo -, especialmente, passavam por um processo de *democratização funcional*, ou seja, uma transformação para o aumento do equilíbrio de poder entre grupos e facções sociais, ante

a consolidação do Estado e o aumento das cadeias de interdependência entre esses grupos. Com a divisão e especialização no âmbito do trabalho, o poder de cada grupo aumentava, uma vez que dependiam uns dos outros e, por esse motivo, podiam controlar-se mutuamente (DUNNING, 1992). Concretamente, isso significava a emergência dos estratos até então muito inferiores da sociedade (ascensão econômica e social da classe média e surgimento da classe proletária), fatos que geravam inúmeros conflitos e preocupações relativas à identidade e ao prestígio social. Ao mesmo tempo em que aumentava o número dos que reivindicavam o *status* das classes superiores, tornava-se mais difícil identificar os critérios de distinção social (HOBBSAWM, 1984b) entre essas classes. Foi assim que se deu a busca do *status* social por parte da classe média emergente, a qual, pretendendo aproximar-se das classes altas e também distinguir-se das massas, se sustentou por meio de diversas estratégias, dentre as quais se destacam a educação escolar e os esportes amadores.

Isso, porque a educação fornecia uma forma de estabelecer padrões comuns de comportamento e valores, assim como a construção de redes interligadas do que era o produto de instituições comparáveis: os seus alunos.

Isso foi fundamental no processo de institucionalização do esporte, na medida em que os ex-alunos do âmbito escolar e universitário tiveram um papel importante quando da formação dos primeiros clubes e ligas esportivas na Inglaterra. Constituindo-se um mecanismo de encontro de pessoas socialmente equivalentes, por um lado essas associações ofereciam condições de formar uma elite dominante baseada nos valores de um novo e específico padrão burguês de lazer e de estilo de vida, por outro elas representavam uma forma mais espontânea de delimitar linhas de classe que isolassem as massas. Essa interpretação, baseada em Hobsbawm (1984b), é encontrada também em Bourdieu (1983b), que afirma que o esporte, na sua origem, além de representar uma afirmação ideológica dos valores das classes altas inglesas, oferecia "lucros de distinção" (p. 143) para essas mesmas classes.

Um dos refúgios distintivos das classes superiores inglesas, no contexto do esporte, foi a defesa do amadorismo (visto como critério de esporte dessa camada social) contra o profissionalismo (considerado o esporte das classes baixas, que necessitavam compensar o que deixavam de ganhar quando a ele se dedicavam). A crise entre amadorismo e profissionalismo, ocorrida em vários esportes, é uma das chaves para a compreensão do processo de democratização dessa prática, inicialmente reservada a amadores, mas posteriormente democratizada e transformada em espetáculo de massa.

#### **2.4. Democratização e espetacularização de uma prática de elite, reservada a amadores**

Se a democratização funcional levou a classe média inglesa a investir na prática do esporte e do associativismo esportivo, vendo-os como possibilidades de identificação enquanto classe social, para as classes populares o acesso a essa mesma prática representou a "'apropriação' do processo de civilização por parte dos grupos sociais situados de forma subordinada no espaço social" (LOPES, 1995, p. 154). Dessa forma, tendo também as classes populares acesso a uma prática até então circunscrita às elites e existindo uma prática generalizada do esporte, o quadro esportivo modificou-se significativamente,



Na perspectiva que Dunning (1992) desenvolve a partir da teoria da democratização funcional, a estrutura moderna de interdependências sociais conduziu à "procura de um esporte inter-regional e representativo" (p. 320), ocorrido nas sociedades industriais, o qual é responsável pelo aumento da seriedade no esporte e as com seqüentes democratização, espetacularização e profissionalização. Pode ser encontrado aí um aspecto importante da gênese do profissionalismo no esporte, visto que, interessadas nos resultados esportivos, algumas instituições passaram a compensar os seus atletas pelo que deixavam de ganhar no tempo dedicado à preparação para as competições esportivas, agora de caráter representativo. No entanto, a emergência do profissionalismo não aconteceu linearmente apenas como resultado (sem conflitos) de uma evolução natural.

E isso que mostram Dunning e Sheard (1989) no artigo intitulado "A separação dos dois *rugbys*", no qual apresentam o conflito entre amadorismo e profissionalismo e as suas relações com o desenvolvimento de dois esportes importantes da época (o *rugby* e o futebol), uma análise também útil para a compreensão do processo de democratização dos esportes. Ao identificar que o futebol é uma prática quase universal, enquanto o *rugby* é praticado em poucos países, os autores sugerem que, pelo fato de aceitar a profissionalização da modalidade, os organizadores do futebol contribuíram para a sua democratização. Isso na medida em que ofereceram a possibilidade e motivação para grupos inferiores na escala social praticarem esse esporte, vendo-o como possibilidade de ascensão social. Assim, no caso do futebol, o resultado da oposição entre amadorismo e profissionalismo solucionou-se a favor da profissionalização e da democratização do esporte.

Articulados com esses, outros fatores favoreceram a difusão dos esportes em geral. Por exemplo, relacionadas com a já referida democratização funcional estão as conquistas dos trabalhadores referentes à jornada de trabalho, uma das explicações que Walvin (1994) apresenta para justificar a ascensão do futebol entre as classes trabalhadoras inglesas. Para o autor, o desenvolvimento dos esportes em geral e do futebol particularmente está bastante ligado à conquista do que alguns autores denominam de *semana inglesa*, ou seja, a semana de trabalho de cinco dias e meio, com liberação da jornada dos sábados à tarde.

E evidente que esse último ponto não desqualifica outras interpretações, que identificam os interesses político-ideológicos e mesmo de controle da classe trabalhadora, por parte dos patrões, como fatores que contribuíram para a difusão e o desenvolvimento do esporte vinculado às fábricas. Na mesma direção encaminha-se o pensamento de Bourdieu (1983b), que se refere ao fato de ter o esporte ter passado a ser objeto de lutas de todas as instituições que tinham o interesse em conquistar politicamente as massas. O autor destaca a busca dos patrões paternalistas em "assegurar um envolvimento contínuo e total da população operária" (p. 146), oferecendo-lhes, além de hospitais e escolas, o acesso a estabelecimentos e práticas esportivas.

Da mesma forma, Bourdieu (1983b) chama a atenção para a transformação do esporte num dos "objetos de luta política" (p. 147), ocorrida com o apoio do Estado e vinculada à aparente neutralidade das instituições esportivas e de seus dirigentes. Nesse caso, ligada ao sentimento de identidade coletiva, a concorrência (rivalidade) entre diferentes grupos sociais (países, cidades, regiões organizações etc.) é um fator

importante no "desenvolvimento de uma necessidade social [...] socialmente constituída" (idem., ibidem.) das práticas esportivas.

Soma-se a esses aspectos, vinculado à aceitação do esporte por parte de amplas parcelas das populações, o evidente surgimento de um mercado esportivo. Este passa a desenvolver um sem número de produtos e serviços destinados a um público consumidor, que vão desde a venda do próprio espetáculo esportivo — com os seus desdobramentos e expressões na televisão, nos jornais, nas revistas etc. - até a produção de materiais para a prática do esporte em preços acessíveis a todos os estratos sociais.

Resultado do que foi apresentado anteriormente, é a atual e evidente difusão do esporte por todo o mundo, tanto na sua expressão como um produto a ser consumido via meios de comunicação de massa (o espetáculo esportivo), quanto na forma de uma prática acessível a inúmeras pessoas. Isso permite afirmar que ele é um fenômeno sociocultural com enorme visibilidade no mundo contemporâneo, sendo identificável nos mais variados cenários, tanto a partir de um rápido olhar para o cotidiano, quanto visualizando-se num contexto social mais ampliado.

## **2.5. Esporte no contexto da globalização cultural: localismo globalizado e globalismo localizado**

A partir do que vem sendo apresentado, não é difícil inserir o esporte no contexto da globalização cultural. Essa temática tem sido alvo de muita discussão na sociologia contemporânea, e é para Giddens, um processo de "intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam comunidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilômetros de distância, e vice-versa" (1996, p. 45).

Sobre esse tema, Santos (1995a, 1995b, 1997) oferece uma síntese bastante interessante e instrutiva, que permite tanto compreender aspectos desse processo, quanto relacioná-lo com o desenvolvimento do esporte moderno. Para o autor, o **processo de globalização** está relacionado com a

espantosa intensificação dos fluxos transnacionais de mercadorias, capital, mão de obra, pessoas, ideias e informação que parece ter dado origem às convergências, isomorfismos e hibridizações nas diferentes culturas nacionais, em aspectos tão diversos como a arquitetura, a moda, os hábitos alimentares ou os consumos culturais de grande escala [Santos, 1995b, pp. 15-16].

Processo este que - apesar de ser hierárquico e desigual no que concerne à capacidade de diferentes estados e grupos sociais imporem os seus valores culturais, ao contrário de ser linear e evidente - é irregular e contraditório. Estando no campo cultural situado na intersecção entre o universal e o particular, é um processo dialético em que surgem simultaneamente novas formas de globalização, assim como diferentes expressões de localização. Dessa forma, a globalização deveria ser sempre considerada no plural e, na verdade, como um conjunto de arenas e de lutas entre fronteiras culturais, nas quais participam quatro modos de produção de globalização: dois de cima para baixo (*globalização hegemônica*), e dois de baixo para cima (*globalização contra-hegemônica*)

A globalização hegemônica - especialmente importante no processo de difusão do esporte moderno - é um conjunto de processos hierárquicos em que determinadas culturas ou sistemas culturais se estabelecem frente aos outros e se colocam como detentores do estatuto de universalidade, o que acontece por dois modos de produção de hegemonia: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*.

Segundo Santos (1995a, 1995b, 1997), o *localismo globalizado*, é um processo em que determinadas práticas e modos de vida oriundos de contextos culturais locais específicos impõem-se e difundem-se por todo o planeta.

De acordo com a análise histórica desenvolvida anteriormente, pode-se dizer que o surgimento do esporte na Inglaterra e a sua posterior difusão para o resto do mundo é bom exemplo de localismo globalizado.

Mas o esporte poderia ser também visto como um globalismo localizado, o segundo modo de globalização hegemônica, de acordo com Santos: um processo pelo qual determinadas manifestações culturais, uma vez globalizadas, se localizariam em outros contextos, transformando as práticas culturais dos locais em que ocorrem.

No caso do esporte isso também ocorreria, visto que a sua lógica, uma vez globalizada, passou a interferir e a transformar determinadas manifestações culturais locais, outrora não esportivas, em práticas esportivizadas.

Se, como advoga Santos (1995b, p. 30), "o sistema mundial, e especialmente o que nele se designa por globalização, é uma rede de globalismos localizados e localismos globalizados", pode-se concluir que o processo de difusão do esporte para todo o mundo é resultado de uma articulação entre essas duas formas de globalização hegemônica. Nessa perspectiva, são elas as responsáveis pelo processo de desenvolvimento capaz de difundir uma prática com características padronizadas e de constituir, nesse universo, uma realidade sociocultural específica.

Mas que características são essas? Que elementos são esses que, juntos, caracterizam e identificam o esporte como uma realidade específica e diferente de qualquer outra? Que características são essas que determinam a sua lógica específica e que fazem parte desse padrão

de movimento de dimensão mundial?

## **CAPÍTULO II**

### **ESPORTE E DIVERSIDADE: ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE UMA DISCUSSÃO SOCIOLÓGICA**

**1) Esporte: entre a ênfase na homogeneidade e a diversidade cultural** Buscando oferecer elementos para que o leitor se aproxime de aspectos da discussão

contemporânea sobre o tema, apresenta-se a análise de diferentes interpretações sociológicas sobre o esporte, referentes à compreensão desse fenômeno sociocultural.

A primeira das abordagens situa o esporte numa visão institucional, que o tem como um elemento da cultura que responde e reproduz as determinações da estrutura social mais ampla, e que se reproduz ainda noutras formas de manifestação dessa mesma prática. Na segunda abordagem, apresenta-se uma postura diferenciada, que, ao identificar o conflito como um aspecto importante da realidade social e ao investigar o esporte como um processo de longa duração, abre possibilidades para uma interpretação a partir das suas diversidades. Contrapondo-se à primeira abordagem e numa perspectiva bastante próxima da segunda, uma terceira visão tem como argumento básico a existência da diversidade cultural no contexto do esporte, e propõe que este também seja visto como um elemento da cultura que, de forma distintiva, faz parte dos estilos de vida de indivíduos e de grupos particulares.

## **2) Uma Visão Institucional e Homogênea do Fenômeno Esportivo**

Numa obra bastante densa e escrita em 1968, Michel Bouet propõe-se a encontrar a *Signification du sport*, vendo-o como um conflito social total que tem tudo o que compõe uma instituição, na perspectiva do que o termo assume na sociologia: elementos materiais e produtos culturais (piscinas, pistas, competições, eventos),- grupos específicos (equipes, clubes, federações); agentes de autoridade e hierarquias/ papéis (atletas, dirigentes, árbitros); símbolos coletivos (bandeiras, cores),- comportamentos determinados (ritos, gestos, regras),- e um conjunto de representações e ideias (a ideia de performance, a imagem do campeão, o espírito desportivo). Nessa perspectiva, o autor considera que o esporte deve ser visto como um fenômeno humano que constitui um conjunto sociocultural a ser analisado de forma completa e relacionado com um sistema de normas, valores e representações que encontra a sua orientação em aspectos mais amplos da sociedade. Bouet propõe-se ainda a explicar as funções do esporte, concluindo dessa análise que ele não é um fenômeno homogêneo, mas que se expressa numa grande pluralidade, relacionada com fatores diferenciais (sexo, idade, profissão, meio socioeconômico e realidade de cada país). A partir disso, apresenta diversas funções e papéis que o esporte desempenharia (função de espetáculo, função comercial, função de lazer, papel educativo, papel de adaptação e preparação para o trabalho etc.), os quais identifica como aspectos extrínsecos a essa atividade. Preocupado em compreender os aspectos extrínsecos e as contradições a eles relacionadas, critica o esporte de forma veemente, pois conclui que a competição domina quase toda a sua significação no momento atual. Contrariando a ideia de pluralidade por ele mesmo referida, enfatiza a ideia de homogeneidade, uma vez que relaciona fortemente o significado do esporte ao que considera ser a conjuntura hipercompetitiva e burocrática da sociedade moderna, vinculada, especialmente, à ideia de produtividade, concorrência e técnica. Como contraponto aos aspectos negativos apontados, Bouet conclui tomando uma posição de como *deveria ser* o esporte, ou seja, defendendo o "esporte cultura" (idem, p. 640), que se expressaria principalmente no lazer e que traria prioritariamente consigo novas significações intrínsecas, ao invés da dominação das significações extrínsecas, as quais são por ele tão criticadas.

Apresentando uma visão crítica do esporte moderno, sustentada em análises que têm como base uma linha de pensamento freudo-marxista, Jean-Marie Brohm (1976 e 1978) o considera "um fenômeno social cada vez mais avassalante" (1978, p. 17) que condensa as características típicas das categorias e estruturas da sociedade capitalista industrial: o princípio do rendimento, a competição, a alienação, a ideologia política, a objetivação/racionalização da produtividade, a hierarquia social e o princípio burocrático. Nesse sentido, o esporte seria a perversão do jogo, porque introduz sistematicamente o rendimento corporal impondo a competição entre pessoas e grupos; serviria, também, como reprodutor das relações sociais capitalistas, pois, da mesma forma que a competência econômica é racionalizada, a competência esportiva se sustentaria numa forma lúdica alienada. Apoiando-se em Freud, Brohm ainda de fende que, nesse contexto, o indivíduo passa a sofrer de uma "necessidade neurótica de comparação" (1978, p. 20), a qual é transposta para as demais esferas da vida humana, incluindo a do lazer. Concluindo um dos seus textos, Brohm apresenta um chamamento aos militantes marxistas, para convencê-los da impossibilidade de reformar o esporte. Propõe também uma discussão profunda acerca de uma cultura do corpo que não seja repressiva, que não seja baseada no princípio do rendimento e da realidade alienada, mas sim num princípio de prazer lúdico.

Analisando o esporte do *Do ritual ao record* e dando especial atenção ao esporte moderno, Allen Guttmann (1978) visa a desenvolver uma interpretação do fenômeno por meio da comparação das suas manifestações, observadas durante um percurso por vários períodos históricos. Estabelecendo relações entre os conceitos de brincadeira, jogo, competição e esporte, o autor demonstra diferenças entre o esporte moderno e os seus antecedentes, por ele denominados esportes primitivos, esporte antigo e esporte medieval. Definindo os esportes como "competições físicas jogadas" (GUTTMANN, 1978, p. 14) e propondo-se a compreender o que é o esporte moderno por meio da identificação do que não é moderno nos esportes de épocas anteriores, Guttmann sustenta-se em sete características por ele estabelecidas, pelas quais compara os esportes praticados em diferentes contextos históricos (esporte primitivo, esporte grego, esporte romano, esporte medieval). Com base nessa análise, considera que o esporte moderno se diferencia dos demais pelas seguintes características:

- secularismo - o esporte moderno é uma prática secular.
- igualdade - no esporte moderno, todos os indivíduos (independentemente de classe social, idade, sexo etc.) têm o direito de competir e em igualdade de condições;
- especialização - o esporte moderno é marcado por uma lógica em que a especialização de papéis e o profissionalismo são inevitáveis,;
- racionalização - o esporte moderno é vinculado a uma racionalidade que estabelece relações entre meios e fins;
- organização burocrática - o esporte moderno é realizado dentro de um sistema de organização (com hierarquia, funções etc.) de competições unificadas e universais, que permitem disputas em diversos níveis (local, nacional e internacional);
- *quantificação* — o esporte moderno, coerente com o *modus vivendi* da sociedade moderna, caracteriza-se por transformar todas as façanhas atléticas em algo que

possa ser quantificado e medido (número de pontos ou golos, medidas de tempo e distância), sobre o que inúmeros exemplos poderiam ser citados;

- recorde - no esporte moderno aparece o recorde, uma combinação do impulso para a quantificação com o desejo de vitória, ligado à ideia de comparação e progresso.

Guttman apresenta um quadro em que compara os diversos esportes analisados, diferenciando-os pela presença ou não das sete características estabelecidas. Especificamente sobre o esporte moderno, considera-o um reflexo da Revolução Industrial e do movimento da Reforma Protestante, transformações sociais que seriam responsáveis pelo surgimento da racionalidade do esporte em detrimento da espontaneidade do jogo.

Apresentado sob o título *La culture sportive* e considerando que o esporte precisa ser compreendido como uma realidade específica, Donald Guay (1993) propõe-se a encontrar aspectos que permitam demarcar o fenômeno esportivo enquanto tal e circunscrevê-lo como objeto de observação empírica.

Sintetizando o que foi apresentado neste tópico, inicialmente se pode depreender que, nestes estudos, são desenvolvidas análises acerca do esporte, numa tradição que tende a abordá-lo dando especial atenção à estrutura social, política e econômica na qual está inserido. Assim visualizado, o esporte é identificado como elemento da cultura que encontra orientação numa dimensão mais ampla da sociedade, a qual é um fator determinante das suas características.

Dessa maneira, o esporte desempenharia uma ou várias funções na sociedade e seria um elemento de reprodução da realidade. Dentre os autores apresentados, Bouet e Brohm são os mais enfáticos em relação a essas considerações, sendo também os mais contundentes nas críticas ao esporte moderno.

Dessa interpretação deriva um segundo ponto a ser considerado, que é o fato de que esses autores visualizam o esporte de uma perspectiva institucional.

Em síntese, o esporte é uma instituição, uma vez que é visto como um sistema de práticas competitivas situadas dentro de uma mesma lógica e coerência internas, a qual - materializada nos seus regulamentos, nas suas normas, nas modalidades, nos seus valores e em outros componentes - se relaciona com formas de organizações que lhe são exteriores.

Essa orientação encaminha para mais um aspecto comum desses trabalhos, nomeadamente a origem das suas análises, as quais têm referências fundamentais nas observações e reflexões relacionadas com as competições esportivas de grande evidência social. Mesmo quando sustentados em dados empíricos, levam em consideração apenas aqueles que são relacionados com o esporte hegemônico e institucionalmente difundido na sociedade pelos agentes sociais dominantes. Assim, conforme reconhece Mandell em diversos momentos do seu texto, quase nada é

apresentado sobre o significado que as práticas esportivas têm (ou tinham) para as pessoas comuns no seu cotidiano.

Isso os leva a destacar determinadas características (Guttman) básicas ou mesmo essenciais (Bouet), que constituiriam a lógica do esporte moderno (Brohm), ou da cultura esportiva (Guay). Mesmo utilizando palavras e expressões diferenciadas, esses autores estão em acordo, ao enfatizarem que o esporte é fruto de um processo de racionalização da vida moderna que transformou os passatempos e jogos desenvolvidos até então, em práticas vinculadas: à ideia de competitividade e afrontamento, ao espírito esportivo, às regras e normas universalizadas, aos gestos estandardizados e especializados, à busca de resultados mensuráveis e comparáveis, à meritocracia (expressa na figura do campeão), à produtividade e *performance* corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o recorde esportivo. Ao articularem todas essas ideias e características, são, em grande medida, unânimes ao criticarem o esporte moderno, por considerá-lo excessivamente competitivo, ideologicamente reprodutor dos valores dominantes e fator de alienação.

Como decorrência desse olhar, pautado num universo já determinado de referências e num caminho metodológico que visa a encontrar características comuns a todos os esportes, uma visão homogeneizada prevalece sobre o fenômeno esportivo, o qual é identificado com uma forma monolítica que dá prioridade às regularidades e continuidades, sem levar em conta as possíveis descontinuidades na realidade das suas práticas concretas. Essas regularidades passam a dar sustentação a algo semelhante a leis sociais para o esporte, como se todas as práticas esportivas tivessem os mesmos objetivos, sentidos e motivações, independentemente dos seus protagonistas.

Vale a pena destacar que Bouet faz um esforço para identificar heterogeneidades, mas não avança mais do que estabelecer classificações relacionadas com a idade, com o sexo etc., dentro das quais enquadra cada uma das diferentes manifestações que encontra, caracterizando assim outro tipo de homogeneização - nesse caso, no âmbito interno. Também Guay, ao descrever práticas esportivas no lazer, aproxima-se da aceitação das diversidades culturais nesse campo, mas não as admite, considerando-as fora do universo esportivo.

Consequência desses aspectos é a transposição das características apontadas pelos autores (que passam a funcionar como determinantes) para todas as demais formas e manifestações do esporte, inclusive no âmbito do lazer. Esse direcionamento conduz à desconsideração das diferentes possibilidades de manifestação do esporte e ao obscurecimento de uma heterogeneidade possivelmente existente na relação que o esporte possa vir a ter com os seus praticantes concretos, o que se expressa nas práticas cotidianas.

### **3) Esporte num Processo Histórico de Longa Duração**

Numa perspectiva diferenciada das anteriores, Norbert Elias e Eric Dunning desenvolvem suas análises acerca do esporte na obra *A busca da excitação* (1992), uma coletânea de artigos escritos pelos dois autores, já referida no capítulo I.

Identificando o esporte como um elemento estratégico para conhecer a sociedade, os autores propõem-se a compreender o seu significado social, analisando-o empiricamente num processo de longa duração, cujo ponto de partida é uma abordagem multidisciplinar, ou seja, uma articulação entre aspectos sociológicos, psicológicos e históricos. Ao mesmo tempo em que nesses trabalhos se busca o conhecimento sobre o esporte, o desenvolvimento contribui para aprofundar a teoria do processo histórico de longa duração, denominado por Elias *processo de civilização*, assim como para sustentar a *teoria multidisciplinar das emoções*, ambas já utilizadas em estudos anteriores.

Ao estudar "a relação entre o desenvolvimento da estrutura de poder inglesa e o desenvolvimento dos passatempos com características de esportes" (ELIAS & Dunning, 1992, p. 49), os autores concluem que o esporte moderno é o resultado do processo de civilização ocorrido na Inglaterra do século XVIII, que tem como aspecto central o aumento das sensibilidades em relação à violência. Esse processo de transição de passatempos a esportes - posteriormente exportado quase globalmente - ocorreu paralelamente à parlamentarização do Estado inglês, no qual a aversão à violência explícita e concreta se refletiu nos hábitos sociais dos indivíduos, sendo substituída pela violência simbólica: da mesma forma que a arte da guerra era substituída pela retórica e negociação, os passatempos recebiam regulamentações que visavam a controlar a violência. Violência esta que, além de ser controlada pelo poder de Estado (o único que poderia utilizá-la), passou a ser controlada de forma autocoercitiva, uma vez que os indivíduos aprendiam a dominar as suas próprias emoções.

E é com a ajuda da teoria multidisciplinar das emoções que Elias e Dunning se propõem a contribuir para uma teoria mais geral dos esportes. Incluindo o esporte nas atividades de lazer atuais, reconhecem-no como uma atividade que proporciona tensões controladas e agradáveis, necessárias para a manutenção da saúde mental. Essa afirmação contraria muitas outras interpretações que identificam o esporte como uma prática que tem o objetivo de libertação das tensões, para pensá-lo como produtor de tensões de um tipo particular (uma agradável tensão-excitação), que é uma peça fundamental de satisfação no fazer: "sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação das tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial para a saúde mental" (ELIAS & Dunning, 1992a, pp. 137-138).

Essa forma diferenciada e não negativa de pensar a tensão é fundamental quando Elias e Dunning se propõem a estudar "a dinâmica dos grupos esportivos: uma referência especial ao futebol". Considerando que o jogo se concretiza nas relações de interdependência entre os participantes, os autores defendem que ele será prejudicado se essas relações forem demasiadamente rígidas ou excessivamente flexíveis. É nesse sentido que os autores consideram que seja adequado abandonar "o sentido negativo do conceito convencional de tensão e substituí-lo por outro que permita uma tensão ótima normal" (ELIAS & DUNNING, 1992a, p. 137).

A análise de Elias e Dunning traz consigo alguns aspectos que, de uma forma especial, devem ser apontados para a discussão que está aqui sendo desenvolvida, tendo em vista as diferenças de abordagem, se comparada com os autores anteriormente apresentados. Um primeiro ponto a ressaltar é a preocupação dos autores em compreender o esporte, e não em explicar.



Elias e Dunning, ao analisarem na perspectiva de processo, enfatizam uma relação de conflito na construção dos modos de vida na sociedade e dos significados sociais do esporte.

Criticando o que acreditam ser uma posição bastante difundida na sociologia contemporânea, que presume "que as normas de todas as sociedades são monolíticas e todas formando um só bloco", consideram que "não se pode determinar as inter-relações funcionais de lazer e de não lazer sem integrar neste modelo teórico a *pluralidade* de códigos interdependentes adequados a cada uma delas" (ELIAS & DUNNING, 1992b, p. 153, grifo meu).

Apesar de, na obra de Elias e Dunning, o esporte ser analisado numa perspectiva institucional, as suas posições deixam espaço para um olhar em direção à heterogeneidade dos sentidos atribuídos às práticas esportivas. Mesmo não sendo a preocupação dos autores demonstrar as diversidades, com a ajuda dos conceitos de *configuração* e de *democratização funcional* deixam em aberto a possibilidade de convivência de mais do que uma significação social que, vinculada às escolhas dos praticantes, se concretizaria para os esportes em geral, assim como para um esporte específico.

#### **4) Em Busca da Heterogeneidade do Esporte**

Diferenciando-se dos trabalhos que foram apresentados inicialmente, a análise desenvolvida por Elias e Dunning aponta para um outro olhar, por meio do qual o esporte pode ser visto na sua heterogeneidade.

Esse pensamento vai ao encontro de Christian Pociello (1981), que propõe uma abordagem sociocultural das práticas esportivas que se concretizaria numa mudança de perspectiva pela "substituição de uma abordagem global, unitária e unificante do esporte, por uma concepção mais diversificada *das práticas esportivas*" (p, 10, grifos do original).

Mesmo reconhecendo a importância de considerar os determinantes socioculturais externos que participam na construção das representações sociais no âmbito do esporte, Pociello direciona a sua proposta de análise para as necessidades e os prazeres individuais, vendo-os como "mecanismos distintos [...] que convidam a situar os esportes num sistema de práticas constitutivas dos estilos devida" (1981, p. 13).

É nessa perspectiva que Bourdieu (1990) defende que para que se possa analisar um esporte específico é necessário compreendê-lo como parte de um sistema de práticas esportivas, em que cada elemento recebe um valor distinto. Na sua proposta de análise e com a ajuda do conceito de habitus, *o autor considera que o elemento determinante do sistema esportivo é o sistema de preferências de cada grupo social, que é estabelecido pela relação entre o espaço das práticas esportivas existentes e o espaço das posições sociais e das escolhas dos praticantes.*

Nesse sentido, no uso que cada grupo atribui a um esporte, propõe objetivamente a sua interpretação desse esporte, que pode ser diferente do sentido dominante, ou seja, aquele que é estabelecido pelos usuários dominantes (numérica ou socialmente).

É nesse caminho que Bento (s.d.) desenvolve uma análise prospectiva sobre as "Novas motivações, modelos e concepções para a prática esportiva" para o século XXI. Identificando uma sociedade em mudanças, considera que o esporte é difícil de ser conceituado de uma forma inequívoca e que deve ser analisado como "um fenômeno antropológico que representa, promove e disponibiliza formas muito distintas, mas todas especificamente sócio-culturais e historicamente dadas, de lidar com a corporeidade" (p. 127). Na sua argumentação, o autor afirma que "o esporte existe no plural" (p. 126), ante a pluralidade de clientela, de modelos, de cenários, de modalidades e disciplinas, e de sentidos e significados. Em relação especificamente aos sentidos e significados, afirma que

o esporte perdeu seu sentido inequívoco. O sentido do esporte é variado e multidimensional. Nele podemos encontrar os valores da corporeidade, da condição física, da saúde, do ter e do ser, do rendimento, do esforço de procura, do empenhamento, da persistência, da ação e da realização, do enfrentar dificuldades, barreiras e resistências, da tensão, do dramatismo e da aventura. E é um espaço de expressão, de estética, de relaxação e entretenimento, de configuração e criação de vivências, de sensações, de impressões e experiências, de comunicação, de cooperação e interação [BENTO, s.d., p. 129].

Bento ainda conclui o tópico em que discorre sobre a pluralidade dos sentidos e significados do esporte defendendo que "um sentido do esporte em si mesmo não existe, decorre das valorações que ligam as pessoas ao esporte" (s.d., p. 129).

A possibilidade de "Diversidade e pluralidade no cenário esportivo" (1995) é também defendida pelo antropólogo italiano Vincenzo Padiglione. Numa abordagem antropológica, desafia aqueles que propõem uma imagem homogênea do esporte, que o apresentam como um fenômeno previsível com princípios já identificados.

"um esporte, se bem estruturado por regras, valores e cenários simbólicos, pode sempre ser manipulado de forma lúdica e consciente por parte de grupos sociais e realidades locais" (PADIGLIONE, 1995, p. 32).

O autor conclui seu texto evidenciando a perspectiva antropológica e relativizando a rigidez definidora dos esportes ocidentais, considerando esta a responsável pela ideia de que eles são pouco comparáveis com os jogos populares e outras competições tradicionais.

Esses autores, ao questionarem a homogeneidade das práticas esportivas (e mesmo não identificando empiricamente as heterogeneidades), chamam atenção para as possibilidades de diferentes significados que lhes podem ser atribuídos pelos praticantes.

A partir das últimas argumentações vale ressaltar que, para esses autores, em que pese a origem, o desenvolvimento, a existência atual e os aspectos que caracterizam o esporte, ele não responde necessária e mecanicamente às normas sociais que porventura sejam dominantes em cada contexto. Num palco de contradições sociais, os diferentes protagonistas participam com uma posição ativa, capaz de criar e recriar as suas práticas culturais, na perspectiva do efeito de apropriação apontado por Bourdieu.

Quando utiliza o termo efeito de apropriação, Bourdieu está chamando a atenção, entre outros aspectos, para o elemento gosto, enquanto aspecto de fundamental

importância no momento das escolhas culturais. Assim, o esporte, junto com outras práticas culturais, se manifestaria segundo aspectos distintivos dos seus praticantes, constituindo uma das expressões dos diferentes estilos de vida.

### **5) As Dimensões Sociais do Esporte**

A partir das considerações que vêm sendo apresentadas é possível dizer que, embora devamos reconhecer que o esporte é um fenômeno cultural difundido globalmente na forma das competições esportivas oficiais — por meio das quais traz consigo significações hegemonicamente colocadas, especialmente, pelos meios de comunicação de massa — ele deveria também ser considerado a partir das suas expressões particulares, quando, inserido em distintos contextos socioculturais, adquire outras significações.

Essa constatação parece ser verdadeira, uma vez que tanto na linguagem cotidiana quanto no que tange aos estudos socioculturais sobre o esporte, diferentes expressões são utilizadas quando se tenta referir sobre particularidades vinculadas a essa prática social. Esporte educacional, esporte de lazer, esporte escolar, esporte de rendimento, esporte de competição, esporte de fim de semana, esporte espetáculo são algumas entre outras formas adjetivadas de expressar a heterogeneidade cultural existente nesse universo. Assim, parece fácil concordar com Bracht (1997, pp. 11-12) quando afirma que o conceito de esporte parece estar precisando "dar conta de atividades, que pelo seu grau de diferenciação, estão a exigir adjetivações".

Com bastante repercussão no contexto brasileiro, um esforço para fazer uma distinção entre diferentes formas de praticar o esporte foi realizado por Tubino (1992) na obra *Dimensões sociais do esporte*. Reconhecendo o esporte como um dos fenômenos mais destacados do século XX, o autor acredita que essa prática atingiu uma grande relevância social nas últimas décadas e, fruto dessa relevância, passou a ser motivo de reconceituação. Advoga Tubino que, se anteriormente o esporte era analisado apenas pela perspectiva do rendimento inerente à alta competição, hoje ele é visto, também, por outras perspectivas: o esporte inserido no contexto educacional e o esporte realizado no âmbito do lazer. Nesse sentido, aponta o autor, o esporte deveria ser considerado a partir das suas diferentes dimensões sociais:

- o "esporte-educação", que seria desvinculado do princípio do rendimento e voltado para um compromisso educativo, seria aquele realizado no contexto escolar,
- o "esporte-participação", referenciado com o princípio do prazer lúdico e relacionado intimamente com o lazer e o tempo livre, que teria como finalidade o bem-estar dos seus praticantes,
- e o "esporte-performance" ou "de rendimento", que, praticado pelos talentos esportivos, traz consigo os propósitos do êxito esportivo, da vitória sobre os adversários e "é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade" (Tubino, 1992, p. 36).

Essa classificação teve grande difusão no mundo esportivo e no universo da educação física brasileira chegando a ser inclusive, incorporada à Lei Zicoll Poderia ser dito que o esforço de Tubino veio a preencher uma lacuna, já que, até então, não havia uma formulação efetivamente reconhecida pela comunidade da área, por meio da qual se

pudesse dizer sobre o que se falava, quando alguém tivesse a intenção de se referir ao esporte, em alguma das suas particularidades.

Mesmo que talvez não tivesse sido a intenção do autor", ao que parece, a categorização por ele desenvolvida passou a funcionar como se fosse a realidade.

Mas, ao que parece, a grande difusão das categorias oferecidas por Tubino não tiveram apenas um tipo de repercussão: por um lado, as "dimensões sociais do esporte" ajudaram a saber do que se estava falando, auxiliando a tornar os diálogos mais claros em muitas situações, mas por outro, as imagens oferecidas por cada uma das expressões por ele utilizadas também podem ter produzido um efeito inverso, ou seja, podem ter funcionado como uma simplificação. Dessa forma, elas também podem ter contribuído para obscurecer a compreensão do esporte em relação à diversidade que porventura ocorra no interior de cada uma das referidas categorizações.

Mais recentemente - referindo-se ao futebol, mas considerando a possibilidade de, com adaptações, alargar as suas considerações para o esporte como um todo -, Damo (2003) identifica, na bibliografia da área, a quase completa ausência de trabalhos que busquem dar conta da diversidade dessa modalidade esportiva. Apoiando-se num levantamento realizado por Toledo (2001) e, a partir daí, chamando a atenção para o fato de que a grande maioria das publicações brasileiras sobre o assunto referem-se apenas ao futebol profissional, critica a concentração do interesse acadêmico e defende a ideia de que "há futebol fora das narrativas hegemônicas" (DAMO, 2003, p. 132).

Preocupado em ampliar os horizontes analíticos desse campo de estudos, o autor propõe um aumento do leque de categorias.

### **CAPÍTULO III**

#### **ESPORTE E DIVERSIDADE: UMA PRÁTICA DE LAZER**

#### **ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA**

##### ***1) Sobre a Adoção das Regras***

Para vários autores da sociologia do esporte, um dos aspectos que diferencia o esporte moderno das atividades tipo esporte realizadas anteriormente ao seu surgimento é a criação de regras padronizadas e adotadas em diferentes contextos geográficos, inclusive em escala planetária.

É dessa forma que, nos contextos estudados, os jogos aconteciam a partir de regras conhecidas e compartilhadas por todos, inspiradas no esporte desenvolvido na sua versão oficial. Sendo adaptações de regras e ainda que modifiquem substancialmente a maneira como aqueles esportes são praticados na sua versão institucionalizada, vistas de fora não eram muito distantes das práticas realizadas na sua constituição formal. Por outro lado, um olhar de dentro permitiu identificar vários pontos que diferenciam os universos estudados entre si, mostrando, também, diferenças na sua relação com o esporte, como ele é praticado/difundido nas federações esportivas.

Conforme evidenciado no contato com os protagonistas, isso era uma escolha dos dois grupos, que estava relacionada tanto com o interesse em desenvolver um jogo prazeroso e interessante emocionalmente, quanto com o direito de participação de todos.

O destaque à palavra *escolha*, foi para chamar a atenção para uma evidente intencionalidade dos grupos, uma vez que se afastaram das normas oficiais dos esportes que praticavam e adequaram as atividades a outros critérios, dentre os quais seus gostos.

Em cada um desses contextos, uma vez estabelecidas e reconhecidas por todos os participantes, as adaptações às regras passaram a ser adotadas como orientadoras das atividades desenvolvidas. Contudo, de maneira diferente dos esportes oficiais de origem, as atividades eram praticadas sem que houvesse árbitros externos. Assim, nos três grupos investigados, cada um e todos os participantes eram responsáveis pela condução das partidas. Nesse sentido, a ideia de participação anteriormente relacionada com o acesso à prática esportiva (facilitado pela flexibilização das regras) ampliava-se ao ser identificado que, nos três grupos, também o poder de decisão era distribuído entre todos os jogadores /árbitros na condução das partidas.

As estratégias dos três grupos portugueses diferenciavam-se dos Veteranos do Ararigóia (STICER, 1997), grupo que, no lazer, praticava o futebol com a adoção das regras oficiais, desenvolvendo a arbitragem dos jogos com a participação de um árbitro "de fora", que conduzia as partidas. Esse mesmo grupo, sem fazer adaptações no espaço de jogo, reduzia a participação da atividade ao número de pessoas estabelecido pelas normas oficiais. Comparando os grupos portugueses com o brasileiro, os primeiros utilizavam as regras com um sentido de facilitar a participação e desenvolviam a arbitragem dos jogos de maneira que o poder de decisão era exercido de forma direta, enquanto no segundo isso ocorria de forma delegada.

Com base nas análises desenvolvidas, é possível concordar com autores que consideram que, nos esportes oficiais, as regras funcionam como artefatos culturais ligados a uma racionalidade específica da modernidade, vinculada ao interesse de adequar meios aos fins, na perspectiva de que seja assegurada a previsibilidade e a calculabilidade no decorrer das competições esportivas; regras estas que acabam por ser constrangedoras, seletivas e autocráticas. Em contrapartida, o que é identificado nas regras adotadas pelos praticantes do esporte no lazer conduz a outros aspectos: nos grupos estudados a modificação das regras conduzia para uma perspectiva hedonista, participativa e democrática.

## **2) Um Jogo "É Bom e tem interesse" quando "é duro, renhido, disputado"**

De acordo com o que foi identificado nas observações realizadas, os três grupos estudados praticavam o esporte fundamentalmente entre si, ou seja, não desenvolviam os jogos com equipes adversárias. Essa especificidade comum a todos levava-os a realizar as partidas no âmbito interno, confrontando duas equipes formadas de acordo com os indivíduos que estivessem presentes em cada dia de jogo. Além dessa característica, outro aspecto que os aproximava era a afirmação unânime dos informantes de que gostavam de praticar o esporte entre equipes equilibradas, o que explicitavam ao declarar que um jogo "é bom e tem interesse" quando "é duro, renhido, disputado".

Apesar das diferenças relativas à formalidade com que os procedimentos eram adotados, ambos os grupos procuravam obter o equilíbrio distribuindo equitativamente, nas equipes, jogadores com qualidades esportivas equivalentes. Ao que parecia, os integrantes visavam a obter um nível ótimo de tensão-excitação, o que fazia com que os jogos acontecessem dentro de uma tensão agradável, o que era identificado nas palavras de Joaquim, participante que afirmou ser importante haver um "temperinho" nos jogos:

Na conta final os resultados não contam, mas quando se vive o desporto, o aspecto competitivo acho que é fundamental [...]. Se não tiver este temperinho, o desporto faz-se por se fazer [...]. Se não [...] deixa de ser um jogo, [...] bate-se uma bolinha, mas não há aquela motivação [...].

O que se identifica nas ideias desse informante pode ser compreendido pela análise configuracional, por meio da qual Elias e Dunning (1992c) estudaram a dinâmica dos jogos esportivos. Pensar os jogos de cada um dos grupos por esse prisma significa não apenas analisá-los como um só grupo, mas também identificá-los como dois subgrupos interdependentes em tensão. Isso pode ajudar a compreender os procedimentos dos praticantes investigados, os quais buscavam desenvolver o esporte conforme o *seu* gosto, criando as condições para que se realizasse um padrão de jogo com um equilíbrio de tensão entre as equipes.

Mesmo que nem todos os grupos estudados desenvolvessem estratégias para realizar jogos com equipes equivalentes, todos atribuíam um grande valor ao componente emocional das atividades, o que se concretizava quando o equilíbrio era atingido.

E nesse sentido que no esporte praticado pelos grupos estudados os indivíduos estavam em oposição na competição esportiva, mas não eram adversários numa situação de isolamento e/ou numa forma de conflito negativo: eles estavam na condição de companheiros adversários, já que complementavam-se e formavam um tipo de sociabilidade fundada numa relação de cooperação pela oposição.

### **3) Sobre resultados, competitividade e divertimento nos esportes**

Dessa maneira realizadas, as competições desenvolvidas aconteciam de forma que o resultado esportivo recebia um valor secundário entre os participantes. Um dos aspectos que permitiu chegar a essas conclusões, foi que vários participantes, ao tentarem descrever o esporte que praticavam nos respectivos contextos, fizeram comparações com aquele que é praticado nas competições oficiais, mesmo amadoras. Para vários dos informantes, a busca do resultado é parte fundamental dos universos esportivos oficiais, pois lá "há sempre alguma coisa em jogo", aspecto que os diferencia do seu esporte, no qual o que acontece é a prática do "jogo pelo jogo".

Essas interpretações permitem discordar de Guay (1993), que coloca em dúvida a existência do esporte desinteressado. Guay vai mais longe nas suas posições relativas à importância do resultado na construção do conceito de esporte, ao considerar que sem o que está em jogo a competição perde o significado e a razão de ser.

No caso dos grupos estudados, muitos foram os depoimentos opostos a essas ideias, mostrando que, mesmo nas derrotas, vários dos participantes encontravam sentido ao praticar o esporte. Isso porque, para a ampla maioria dos integrantes dos três grupos investigados, o esporte estava associado fundamentalmente à ideia de divertimento.

A contraposição dos dados da investigação com as ideias de Guay (1993) é compreensível, ao serem analisados outros dos seus conceitos acerca do esporte. O autor considera que o divertimento é um dos componentes do esporte, mas que esse aspecto não pode sobrepor-se aos demais, dentre os quais o resultado, o que faria com que uma atividade assim desenvolvida deixasse de ser esporte para ser uma "paródia do esporte" (GUAY, 1993, p. 49). Para esse autor, no esporte para todos, "acessível a todos e a todas, sem árbitro, sem vencedores nem vencidos, mas unicamente por prazer de jogar [...] os jogadores não praticam mais o esporte, mas fazem a simulação, eles não estão mais no universo esportivo" (idem, p. 49).

Contrariamente a essas ideias encaminha-se o pensamento de Claeys (1985), que considera que o esporte para todos trouxe mudanças para os padrões de participação nos esportes da Europa. Para esse autor, isso está relacionado com um processo de democratização cultural, que envolveu o

maior acesso das populações a esses bens culturais, assim como a formação de uma cultura popular nessa área.

Também diversamente de Guay é conduzido o pensamento de Dunning (1992), ao interpretar a dinâmica do esporte moderno desenvolvendo uma análise sobre ela e a luta pelos resultados. Não tentando caracterizar o esporte rigidamente, o autor apresenta elementos que oferecem outra interpretação às atividades desenvolvidas pelos grupos investigados. Nessa outra ótica, os três grupos estudados neste trabalho, desenvolveriam o esporte a partir de um "ethos amador" (DUNNING, 1992, p. 312), cujo componente principal é a prática do esporte por divertimento, sendo atividades que têm um fim em si mesmas e cujo acento tônico estaria no prazer; constituiriam assim, "formas de participação nos esportes 'dirigidos para si próprio' ou 'egocêntricos'" (idem, ibidem). Dunning contrapõe essa maneira específica de praticar o esporte àquela em que o ethos é profissional e cuja orientação está vinculada aos resultados: "formas de participação 'dirigidas para os outros'" (idem, p. 317), tanto adversários, como espectadores. Contrariamente às anteriores, essas práticas estão vinculadas ao que está em jogo, quer sejam interesses materiais, quer sejam satisfações relacionadas com a identidade e com o prestígio.

Numa outra linguagem, mas num sentido semelhante aos anteriores, estão as ideias de Loret (1996). Ao estudar formas alternativas de esporte, esse autor caracteriza o "esporte de utilidade pública" (LORET, 1996, p. 174) como aquele vinculado ao discurso tradicional do esporte organizado, o qual encontra nos resultados obtidos a forma fundamental de reconhecimento social e estatal; esse tipo de esporte seria, para ele, uma prática heterônoma, pois seria voltada para os outros. Diversamente desse tipo de esporte e vinculado apenas ao prazer da atividade, Loret descreve o que denomina de "esporte de utilidade lúdica": uma prática do tipo "'selvagem' [que] não possui [...] nenhum valor de troca [e] [...] exalta somente um valor de uso limitado no tempo" (idem, pp. 212-271, grifos meus),- essa maneira de praticar o esporte seria assim autônoma, ou seja, voltada para si própria.

Essa última descrição está bastante adequada à realidade dos grupos que foram estudados, nos quais os participantes não negavam que se esforçavam para vencer as partidas, mas - sem que tivesse nenhuma repercussão posterior - isso ficava confinado ao período em que estavam desenvolvendo os jogos.

#### **4) *Rendimento, sucesso, comparação e acesso***

Quando o objetivo é caracterizar o esporte numa perspectiva sociológica, são bastante utilizadas na bibliografia da área, entre outras, as categorias relacionadas com as ideias de rendimento, de *performance* e de produtividade. Explicitadas também na forma de outras expressões nos



trabalhos de vários autores, essas ideias aparecem formando um conjunto que identifica o esporte como um fenômeno cultural de fortes vínculos com a lógica da sociedade industrial, e, por essa razão, se desenvolveria em relação direta com essas características, as quais são identificadas no processo social global dessa mesma sociedade. Nesse sentido, falar em rendimento, *performance* ou produtividade significa relacionar o debate em torno do esporte com o contexto das discussões vinculadas ao mundo do trabalho, especificamente ao trabalho industrial. E isso que está presente nas ideias de Rigauer (1981), para quem o rendimento esportivo seria representado pela semelhança com o rendimento no mundo da indústria, já que, em ambos, o sucesso é reconhecido pela capacidade de os grupos e indivíduos ultrapassarem níveis de produtividade cada vez maiores.

Pensando assim, no esporte os indivíduos e grupos seriam vítimas de uma pressão normativa relacionada ao progresso, para alcançar objetivos estabelecidos no exterior, que, simbolicamente e por comparação, seriam indicadores da sua posição na hierarquia social. A repercussão disso seria a lógica seletiva e excludente que, tendo como referência o rendimento demonstrado, colocaria os menos habilitados numa posição inferior na escala social ou os excluiria das atividades. Identificado dessa maneira, o esporte moderno está ligado a uma ideia de progresso comparável, o que significa que, a cada aperfeiçoamento, pode e deve haver outro para superá-lo".

Apesar de, na análise, Rigauer ter analisado o esporte de alta competição, o autor generaliza suas ideias e amplia sua interpretação para outras manifestações esportivas. Nesse sentido, afirma que "toda a asserção sobre o fenômeno do esporte de alto nível é relevante para os esportes em geral, pois os esportes de alto nível são hoje a força condutora de todo o sistema dos esportes" (RIGAUER, 1981, p. 79) e que "o esporte recreativo [...] acaba por ser uma versão em miniatura do esporte de alto nível" (idem, p. 107).

Contrariando as formulações teóricas generalizadoras de Rigauer, os grupos estudados mostraram-se predominantemente desvinculados do rendimento, da *performance* e da produtividade. Isso foi concluído tanto a partir da ausência de referências aos resultados esportivos nos depoimentos dos participantes quanto pela presença de outros interesses declarados em seu lugar. No mesmo caminho, encontraram-se as declarações sobre o que consideravam ser as características de um bom companheiro de grupo e de um bom companheiro de equipe, e ainda a respeito do que era valorizado para o acesso de um candidato à participação nas atividades de cada grupo. Sobre esses aspectos, nenhum dos informantes dos três grupos se referiu espontaneamente à ideia de *performance* como uma característica desejável para alguém ser integrado no seu grupo. Além disso, todos os que se referiram ao rendimento esportivo de outro jogador fizeram-no apenas após insistência na temática,- quando houve referências à ideia de *performance*, essa foi sempre colocada num plano inferior em relação a outros atributos esperados dos seus colegas.

Todos esses argumentos levam a acreditar que a participação naqueles contextos não estava vinculada a um "capital esportivo" (MARIVOET, 1998, p. 31) dos candidatos, no sentido de um saber-fazer que lhe permitiria, com base no rendimento manifestado na comparação com os outros, aceder aos coletivos estudados. Na forma como as atividades eram desenvolvidas nos grupos referidos, a comparação dos rendimentos dos participantes era apenas uma maneira de encontrar o equilíbrio dos jogos, o que estava relacionado com as satisfações emocionais dos participantes, já analisadas anteriormente.

A partir das análises feitas anteriormente, é difícil aceitar as formulações de Rigauer que, a partir de interpretações acerca do esporte de alta competição, alargam a sua análise e concluem que a busca do rendimento esportivo cada vez maior é uma categoria que acaba por ser característica central em todos os tipos de práticas relacionadas com o esporte. Da mesma forma, esses dados e interpretações são de difícil conciliação com as considerações de Bouet (1968), quando defende que, "sem intenção de *performance*, não se faz mais que jogar ou que 'fazer exercício'. Fica-se à margem do esporte e mesmo longe dele" (p. 37).

Em vez de buscar uma caracterização universal para o esporte, talvez seja melhor considerar posições como a de Bessy (1995) que, após analisar a Maratona de Médoc, conclui que ela se constitui "uma nova maneira de fazer esporte" (p. 133), que se inscreve num tipo específico de festa contemporânea diversa da festa ritualizada e da festa espetáculo. O autor desenvolve essas considerações entendendo que, apesar de externamente apresentar semelhanças com as provas de corrida tradicionais, essa competição tradicional está associada, tanto para os organizadores quanto para os participantes, a objetivos relacionados com a ideia de festa e não com os resultados esportivos. Conforme interpreta o autor, o evento - que já existe desde 1985 e que tem crescido em número de participantes — realiza-se em oposição à competição atlética tradicional, favorecendo a união, dentro de um clima de fraternidade.

Identifica-se, nesses ambientes, um esporte que não está vinculado "à *produção de algo*, mas ao próprio encontro dos sujeitos", quando "o sentido da prática do esporte não está no 'fazer para', mas no 'fazer em'" (BRANDÃO, 1994, p. 29, grifo do autor) ou, ainda, no fazer com.

Entre outros que talvez pudessem ser citados, os exemplos apresentados nas páginas anteriores buscaram mostrar diferentes formas de praticar o esporte, assim como sentidos diversos atribuídos a essa prática social. Nesses casos particulares, chama a atenção o fato de que, diferente da forma como é praticado na sua versão oficial, naqueles contextos alguns aspectos considerados intrínsecos ao esporte foram relativizados. Se a análise permitiu diferenciar as práticas estudadas da forma como são praticadas no âmbito das federações esportivas, ela também possibilitou identificar diferentes formas de apropriação do esporte no interior do universo do lazer. Nesse sentido, categorias como competição, rendimento, divertimento, busca do resultado,

seriedade, espontaneidade, o que está em jogo, entre outras que, em diversas publicações, aparecem de forma incompatível uma com a outra ou como dicotomias radicais, foram aqui tratadas não como elementos que tentam caracterizar e demarcar algo que pudesse ser chamado de esporte de lazer ou qualquer outra denominação. Articuladas de diversas formas, o esforço foi para considerar essas ideias noções capazes de ajudar a desvelar aqueles universos particulares e oferecer elementos para a compreensão da diversidade dessa prática social no contexto do lazer. Mas além do universo do lazer, essa discussão também se insere no contexto das aulas de educação física, nas quais, historicamente, o esporte tem sido um conteúdo privilegiado e motivo de discussões acadêmicas.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESPORTE E DIVERSIDADE: CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

#### **ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO A PARTIR DE DISCUSSÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A produção acadêmica acerca do esporte na educação física brasileira - mesmo sem que tenham sido necessariamente utilizados os pensamentos de todos os autores referidos na discussão sociológica do segundo capítulo deste livro —, o que tem prevalecido é uma visão homogênea e homogeneizadora dessa prática social. Isso se expressa em vários trabalhos publicados já na década de 1980, quando, vinculadas ao processo de abertura política que ocorria no Brasil na época, surgiram várias análises críticas sobre o esporte, sustentadas em referências das ciências sociais que eram inseridas nas discussões da área.

Apesar das diferenças de abordagem desses trabalhos, analisando-os como um conjunto, identificam-se alguns pontos em comum: o primeiro deles, apesar de algumas colocações relativizadoras, é uma posição que tende a identificar o esporte numa visão única, homogênea e homogeneizadora, que teria como modelo o esporte de rendimento, - o segundo é a crítica feita a esse modelo, principalmente quanto às suas possibilidades educacionais, - o terceiro é *uma vontade* de transformar o esporte, adequando-o ao que os autores consideram ser os objetivos educacionais da escola; o quarto é uma dúvida/incerteza sobre as possibilidades dessa transformação, expressa na ênfase que é sempre dada aos aspectos por eles criticados acerca do esporte.

Enfim, identifica-se um pensamento ambíguo sobre o esporte e sobre as suas possibilidades educacionais no contexto escolar: ora o esporte de rendimento é visto com enorme força de hegemonia cultural, ora ele é visto como passível de ser transformado, tanto no contexto do lazer, como no da escola.

Em alguma medida, acredito que ambiguidade semelhante a essa foi também identificada por Vago (1996), quando dialogou com Bracht acerca do esporte na escola e o esporte da escola. Analisando os trabalhos deste autor, Vago identifica que "Bracht inicialmente escreve que o esporte e a Educação Física 'condicionam-se mutuamente'", mas que, num outro momento, "o autor afirma taxativamente que a educação física 'assume os *códigos de uma outra instituição*' mais poderosa: a instituição esportiva" (1996, p. 8, grifos do autor).

Apesar de que essa hesitação poderia ter encontrado solução em mais de uma possibilidade, sua repercussão no pensamento de grande parte da comunidade da educação física brasileira parecia apontar, preponderantemente, para uma visão homogênea sobre o esporte. Talvez isso pudesse ser sintetizado afirmando-se que, se por um lado naquele período havia alguns movimentos (inclusive desses próprios autores) de propostas motivadas por um "otimismo prático" voltado para a diversidade cultural do esporte, expresso pela possibilidade da sua transformação no contexto escolar, o que prevalecia no pensamento da comunidade em questão, era um "pessimismo teórico" (KUNZ, 1994, p. 6), que enfatizava a ideia da existência de uma homogeneidade do esporte, representado pela forte hegemonia cultural do esporte de rendimento e pela quase impossibilidade da sua transformação no contexto escolar.

Porém, levando-se em consideração os resultados da investigação referida no capítulo anterior, vale perguntar: se é possível identificar uma diversidade cultural do esporte no âmbito do lazer, vinculando-o a sentidos diferentes da sua expressão hegemônica, por que não seria possível fazer o mesmo no contexto educacional escolar? Se, no contexto do lazer, é possível encontrar práticas que se contrapõem à hegemonia cultural do esporte de rendimento, por que na escola isso não poderia acontecer?

### **1) Esporte, Cultura Escolar e Cultura Escolar de Educação Física**

Tentando responder a essas perguntas, um ponto de partida para pensar o papel da escola em relação ao esporte é reconhecer a sua evidência social e, por essa razão, considerar que a instituição escolar não pode ficar (e não tem ficado) alheia a esse importante fenômeno sociocultural. Isso não é difícil identificar na realidade brasileira, na qual - tendo se constituído uma prática hegemônica no contexto da cultura do movimento - o esporte passou a ter grande influência na educação física, a ponto de talvez ser o seu maior conteúdo de ensino.

Isso leva a considerar que, entre os muitos espaços onde o esporte é praticado na sociedade em que vivemos, a escola é aquele que tem um papel especial: transmitir essa prática social para as gerações futuras, com ajuda dos professores de educação física. Assim, a educação física vem constituindo-se uma prática pedagógica que, na esfera escolar, tem praticado o papel de

tematizar - entre outros conteúdos da denominada cultura corporal - essa forma particular de atividade física.

Com essas preocupações e com maior ou menor influência dos pensamentos dos autores referidos anteriormente, no seio da comunidade da educação física brasileira - e especialmente na década de 1990 - foram geradas inúmeras discussões e publicações relacionadas ao tratamento/tematização do esporte no contexto escolar. Muitos autores demonstraram preocupação com o fato de que a reprodução da lógica do esporte de rendimento na escola, além de oferecer uma visão limitada e limitadora dessa prática social e de trazer consigo a afirmação de aspectos ideológicos da sociedade capitalista, seria uma forma de encaminhar os indivíduos para uma participação passiva no campo esportivo. Pela lógica seletiva identificada por esses autores, muitos indivíduos, sendo incapazes de responder às exigências que lhes fossem impostas, seriam excluídos ou se autoexcluiriam da prática esportiva, constituindo-se meros consumidores do esporte,- eles o conheceriam principalmente por intermédio da *indústria cultural*, que lhes apresentaria um único modelo para essa atividade, pronto e acabado. Alguns estudos confirmam essa ideia, ao identificarem que muitos professores têm tratado o esporte com a mesma lógica com que é praticado no contexto das competições esportivas federadas; conscientes ou não, essa perspectiva visualizava a escola como mera transmissora dos valores culturais da sociedade na qual está inserida.

Outros autores preocupavam-se em analisar criticamente o esporte oficial e identificar as suas contradições, mas não conseguiam ir além da denúncia. Mesmo criticando vários aspectos do esporte hegemonicamente difundido na sociedade, esses profissionais demonstravam dificuldades em admitir a possibilidade de lhe ser dado um tratamento pedagógico no contexto escolar. Com base nisso, alguns discursos chegaram ao exagero de propor a retirada do esporte das aulas de educação física.

Outros ainda visualizam a escola como produtora de cultura e desenvolveram esforços para encontrar soluções, no contexto escolar, de como transformar o esporte em uma prática acessível a todos, assim como retirar-lhe os componentes responsáveis pela suposta lógica reprodutora, excludente e limitadora. A preocupação destes era de encontrar ações pedagógicas capazes de, a partir de práticas alternativas, produzir um conhecimento significativo sobre o esporte, que fosse além da prática vista como um fim em si mesma e da mera reprodução da expressão dominante.

Parece-me que as teorizações de Vago (1999) inserem-se nessa última perspectiva, pois esse autor considera que o trabalho interno da construção de uma disciplina escolar vincula-se a uma ruptura com a ideia da transmissão de conhecimento instituído, pronto e acabado, como se este fosse impenetrável à ação dos profissionais da escola. Não aceitando os agentes escolares como meros consumidores de saberes impostos do exterior dessa instituição, Vago aponta para uma escola produtora de saberes, constituintes da cultura escolar.

Essa cultura se desenvolveria pelo processo de escolarização dos conhecimentos que circulam na sociedade, o que não ocorreria pela negação destes últimos, mas pela tensão permanente com eles, numa perspectiva tanto de complementaridade quanto de contradição. Na sequência desse raciocínio, o mesmo autor defende que a educação física é uma disciplina que busca a construção de uma "cultura escolar de educação física" (VAGO, 1999, p. 22), que - dentro da sua especificidade em relação ao tratamento pedagógico de jogos, brincadeiras, esportes, danças e outros elementos da denominada por muitos de cultura corporal - se constituiria para organizar a intervenção e os conhecimentos no contexto particular da escola; a partir daí, a escola, com os seus saberes, interviria nas práticas culturais da sociedade, tanto concorrendo quanto identificando-se com elas. Dessa forma, em vez de aceitar passivamente as práticas corporais desenvolvidas na sociedade, a educação física poderia produzir significações específicas para essas inúmeras práticas, adequando-as ao contexto escolar. Não se trataria portanto de uma contradição no sentido da negação das práticas corporais exteriores à escola, mas de desenvolver, na escola, um conhecimento a partir do diálogo entre esses diferentes contextos culturais.

Aceitar as proposições de Vago significa identificar a sociedade na perspectiva de um universo onde convivem indivíduos e instituições em relações de interação e de conflitos. Nessa perspectiva, a escola seria um, entre outros universos culturais que, disputando e interagindo sobre formas de estar no mundo, faria parte da construção da história cultural de uma sociedade.

Especificamente em relação ao esporte, as ideias de Vago parecem se associar ao pensamento do segundo grupo de estudiosos da prática esportiva social, os quais referi no segundo capítulo deste livro. Da mesma forma que eles, Vago identifica as relações de conflito como parte do processo de construção da sociedade, assim como - a partir disso - abre espaços para que se possa pensar na diversidade do esporte, quando realizado no contexto escolar. Sobre esse último aspecto, em outro texto Vago (1996) visualiza pelo menos dois esportes: o esporte na escola, que seria representado pela reprodução do esporte de rendimento no contexto escolar, - o esporte da escola, que se apresentaria como o resultado de um processo de escolarização dessa prática.

## ***2) Esporte e Diversidade: um breve exemplo de prática docente***

Com certeza, muitas pistas para responder às perguntas feitas no início do tópico anterior poderão ser encontradas em vários trabalhos já desenvolvidos no âmbito da educação física brasileira. Os trabalhos de Bracht e Kunz são provavelmente, alguns dos mais expressivos no contexto dessa comunidade mas, possivelmente, outras experiências anônimas devem ter sido desenvolvidas nas escolas brasileiras por professores de educação física preocupados com essas questões. Porém, vou apresentar o exemplo de

trabalho de um autor que me é próximo, com quem já conversei muitas vezes sobre esses assuntos, o qual me parece ser útil para oferecer maior concretude a essa discussão.

Num esforço para encontrar alternativas para o ensino do esporte no contexto escolar, Molina Neto (1995) desenvolveu uma atividade com estudantes universitários, que talvez pudesse ter sido, com adaptações, realizada na escola. Sendo professor de futebol na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEF-UFRGS) e identificando estratégias de reprodução sistemáticas no ensino de futebol em algumas escolas de educação física, criticou esse modelo por considerá-lo limitado: para o autor, essa forma de ensino do futebol era excludente, reforçava a ideia de que futebol é jogo para homens, sustentava-se na desigualdade e encaminhava para fortes possibilidades de reprodução do modelo hegemônico.

Como uma forma de enfrentar esse modelo, propôs uma "alternativa simples às propostas tradicionais de ensino da educação física", o que fez por intermédio do que denominou "intervenção otimizadora" (MOLINA NETO, 1995, p. 31). Após sistematizar o conhecimento que todos os alunos tinham sobre o tema e, com eles, buscar relacionar o modelo tradicional de futebol com alternativas existentes e realizadas por diferentes grupos de pessoas, desenvolveu uma problematização, que foi desencadeada pela realização de um jogo de futebol na sua forma tradicional. Esse jogo criou diversas situações de conflito entre os participantes, as quais levaram o professor e os estudantes a tentarem, juntos, responder à pergunta: como os alunos e alunas poderiam jogar futebol juntos e de forma agradável, tendo as mesmas oportunidades de uma aprendizagem significativa desse conteúdo de ensino?

A busca das respostas se deu da seguinte forma: iniciou-se um processo de discussão, no qual foram destacados vários aspectos a serem desenvolvidos, ocasião em que o professor adotou a posição de mediador e estimulador das reflexões.

A partir disso foram construídas coletivamente regras capazes de garantir a participação de todos nos jogos, assim como foram encontradas formas de aprendizagem e exercícios mais adequados ao grupo de alunos.

O grupo também estabeleceu critérios e a responsabilidade de cada um no processo de formação das equipes e ainda debateu temas globais relacionados ao esporte em geral, e ao futebol, particularmente. Tudo isso contribuiu para que, no momento da realização do jogo, já houvesse regras acordadas e também uma relativa segurança quanto às habilidades básicas de cada um para praticar o jogo.

Ao final do trabalho, o professor Molina identificou uma mudança de comportamento em relação às possibilidades educacionais do ensino do futebol e das expectativas que os alunos tinham da disciplina. Além do efetivo aprendizado das habilidades técnicas e das regras do futebol, ele considerou que houve uma forte coesão no grupo, que aumentou do nível de participação

nas aulas, que se elevou o espírito crítico em relação ao trabalho realizado, assim como identificou o alargamento da competência linguística em relação ao futebol.

Desenvolvendo as aulas dessa perspectiva alternativa, parece que o professor adotou uma prática docente que, tendo o futebol oficial como ponto de partida, propiciou diversas situações que contribuíram para a construção de uma aprendizagem ampliada sobre a modalidade: sem negar o futebol que é praticado na sua versão oficial (foram estudadas e praticadas as suas regras e técnicas), o professor foi além dele, identificando outras formas de praticar esse esporte, bem como outros aspectos relacionados.

Assim, ao intervir com situações de conflito, o professor buscou "imagens desestabilizadoras" (SANTOS, 1996, p. 30) da cultura hegemônica do esporte de várias maneiras: não se satisfaz apenas com o paradigma técnico-biológico que sustenta em grande medida a cultura do esporte de rendimento, - colocou num mesmo plano pessoas diferentes em relação ao tradicional produzir algo num jogo de futebol; não se satisfaz com a ideia de que saber esporte reduza-se a uma competência prática, mas foi além dela, para buscar a compreensão de outros aspectos relacionados; rompeu com o modelo cultural dominante que encaminha para a ideia de que futebol é para homem, - tratou com menos centralidade a competição e a busca do resultado esportivo, características centrais do esporte de rendimento.

Na forma como o trabalho foi desenvolvido, parece não ter havido contradição (no sentido de negação) no elo entre o futebol, como é hegemonicamente conhecido, e o futebol da escola. Reconhecendo a inegável presença do futebol como prática social que mobiliza grande parte da sociedade, tanto de dentro quanto de fora da escola, o professor assumiu o papel de tematizar essa atividade, oferecendo condições para que fosse identificada uma diversidade cultural nesse contexto.



## RESPONSÁVEIS PELA PUBLICAÇÃO

### SECRETARIA DE FORMAÇÃO

Nilcéa F. Victorino  
Magda Souza de Jesus

### CEPES

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS E SINDICAIS  
Maria Izabel A. Noronha  
Coordenadora

### SECRETARIA DE COMUNICAÇÕES

Paulo José das Neves  
Roberto Guido

### ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES

Rosana Inácio

### DIAGRAMAÇÃO

Carlos Roberto F. dos Santos  
Rosely Soares

### ASSESSORIA DE FORMAÇÃO

Edson Roberto Nunes

### SECRETÁRIA

Solange Cavalheiro  
Produção da Secretaria de Formação

### REVISÃO

Profa. Sandra Andréia Ferreira

## DIRETORIA DA APEOESP – TRIÊNIO 2008/2011

### DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidenta: Maria Izabel Azevedo Noronha; Vice-  
Presidente: José Geraldo Corrêa  
Júnior; Secretário Geral: Fábio Santos de Moraes;  
Secretário Geral Adjunto: Odimar  
Silva; Secretária de Finanças: Luiz Gonzaga José;  
Secretária Adjunta de Finanças:  
Suely Fátima de Oliveira; Secretário de Administração  
e Patrimônio: Silvio de Souza;  
Secretário Adjunto de Administração e Patrimônio:  
Fábio Santos Silva; Secretário  
de Assuntos Educacionais e Culturais: Pedro Paulo  
Vieira de Carvalho; Secretário  
Adjunto de Assuntos Educacionais e Culturais: Carlos  
Ramiro de Castro; Secretário  
de Comunicações: Paulo José das Neves; Secretário  
Adjunto de Comunicações:  
Roberto Guido; Secretária de Formação: Nilcéa Fleury  
Victorino; Secretária Adjunta  
de Formação: Magda Souza de Jesus; Secretário de  
Legislação e Defesa dos  
Associados: Francisco de Assis Ferreira; Secretária  
Adjunta de Legislação e Defesa  
dos Associados: Zenaide Honório; Secretário de  
Política Sindical: João Luis Dias  
Zafalão; Secretária Adjunta de Política Sindical: Eliana  
Nunes dos Santos;  
Secretária de Políticas Sociais: Francisca Pereira da  
Rocha; Secretário Adjunto de

Políticas Sociais: Marcos de Oliveira Soares;  
Secretária para Assuntos de  
Aposentados: Sílvia Pereira; Secretário Adjunto para  
Assuntos de Aposentados:  
Gilberto de Lima Silva; Secretária Geral de  
Organização: Margarida Maria de Oliveira;  
Secretário de Organização para a Capital: José Wilson  
de Souza Maciel; Secretário  
de Organização para a Grande São Paulo: Douglas  
Martins Izzo; Secretário de  
Organização para o Interior: Ezio Exedito Ferreira  
Lima; Secretário de  
Organização para o Interior: Ederaldo Batista.

### DIRETORIA ESTADUAL:

Ademar de Assis Camelo; Aladir Cristina Genovez  
Cano; Alberto Bruschi; Alex Buzeli  
Bonomo; Ana Lúcia Santos Cugler; Ana Paula  
Pascarelli dos Santos; Anita Aparecida  
Rodrigues Marson; Antonio Carlos Amado Ferreira;  
Antonio Jovem de Jesus Filho;  
Ariovaldo de Camargo; Ary Neves da Silva; Benedito  
Jesus dos Santos Chagas; Carlos  
Alberto Rezende Lopes; Carlos Barbosa da Silva;  
Carlos Eduardo Vicente; Carmen  
Luiza Urquiza de Souza; Cilene Maria Obici; Deusdete  
Bispo da Silva; Dorival Aparecido  
da Silva; Edgard Fernandes Neto; Edith Sandes  
Salgado; Edna Penha Araújo; Eliane  
Gonçalves da Costa; Elizeu Pedro Ribeiro; Emma  
Veiga Cepedano; Fernando Borges  
Correia Filho; Fláudio Azevedo Limas; Floripes  
Ingracia Borioli Godinho; Geny Pires  
Gonçalves Tiritilli; Gerson José Jório Rodrigues;  
Gisele Cristina da Silva Lima; Idalina  
Lelis de Freitas Souza; Inês Paz; Janaina Rodrigues;  
Josafa Rehem Nascimento Vieira;  
Jose Luiz Moreno Prado Leite; José Reinaldo de  
Matos Leite; Josefa Gomes da Silva;  
Jovina Maria da Silva; Jucinéa Benedita dos Santos;  
Juvenal de Aguiar Penteado  
Neto; Leandro Alves Oliveira; Leovani Simões  
Cantazini; Lindomar Conceição da Costa  
Federighi; Luci Ferreira da Silva; Luiz Carlos de Sales  
Pinto; Luiz Carlos de Freitas; Luiz  
Cláudio de Lima; Luzelena Feitosa Vieira; Maisa  
Bonifácio Lima; Mara Cristina de Almeida;  
Marcio de Oliveira; Marcos Luiz da Silva; Maria José  
Carvalho Cunha; Maria Lúcia Ambrosio  
Orlandi; Maria Liduina Facundo Severo; Maria  
Sufaneide Rodrigues; Maria Teresinha de  
Sordi; Maria Valdinete Leite Nascimento; Mariana  
Coelho Rosa; Mauro da Silva Inácio;  
Miguel Leme Ferreira; Miguel Noel Meirelles; Moacyr  
Américo da Silva; Orivaldo Felício;  
Ozani Martiniano de Souza; Paulo Alves Pereira;  
Paulo Roberto Chacon de Oliveira;  
Ricardo Augusto Botaro; Ricardo Marcolino Pinto; Rita  
de Cássia Cardoso; Rita Leite  
Diniz; Roberta Iara Maria Lima; Roberta Maria Teixeira  
Castro; Roberto Mendes; Roberto  
Polle; Ronaldi Torelli; Sandro Luiz Casarini; Sebastião  
Sérgio Toledo Rodovalho; Sergio  
Martins da Cunha; Solange Aparecida Benedeti  
Penha; Sonia Aparecida Alves de Arruda;  
Stenio Matheus de Moraes Lima; Suzi da Silva; Tatiana  
Silvério Kapor; Telma Aparecida  
Andrade Victor; Teresinha de Jesus Sousa Martins;  
Tereza Cristina Moreira da Silva;  
Uilder Cácio de Freitas; Ulisses Gomes Oliveira  
Francisco; Vera Lúcia Lourenço; Vera  
Lúcia Zirnberger; Wilson Augusto Fiúza Frazão.

