



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Eduarda de Sousa

**Quando só o futebol não basta: um olhar para além das olimpíadas escolares na
educação básica**

Florianópolis

2022

Maria Eduarda de Sousa

**Quando só o futebol não basta: um olhar para além das olimpíadas escolares na
educação básica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Machado Pinto.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra

Sousa, Maria Eduarda de

Quando só o futebol não basta: um olhar para além das
olimpíadas escolares na educação básica : / Maria Eduarda
de Sousa ; orientador, Fábio Machado Pinto, 2022.
59 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Escola. 4. Educação Física. 5.
Jogos Escolares. I. Pinto, Fábio Machado. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Maria Eduarda de Sousa

**Quando só o futebol não basta: um olhar para além das olimpíadas escolares na
educação básica**

O presente trabalho de defesa em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por
banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho
UFG

Prof.^a. Dra. Carolina Fernandes da Silva,
PPGE/CED/UFSC

Prof.^a. Dra. Justina Sponchiado
CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto
Orientador

Florianópolis, 2022

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Essa é a palavra que define tudo neste momento e neste trabalho. A trajetória de mestrado é tão árdua quanto qualquer outra, e não caminhamos sozinhos, como em tudo na vida. Os nossos pares são de suma importância para a construção de um trabalho como uma dissertação.

Primeiramente, quero agradecer a minha família, a qual eu dedico este trabalho, pois são meu porto seguro, meu laço com a vida e minha inspiração para continuar minha trajetória. Agradecer minha mãe Eliete, meu pai Sandro Luis e a mana Laise, por todo o apoio durante esse período.

Gratidão a todos os amigos e amigas que são incontáveis e não posso citar todos aqui, mas sintam-se abraçados, meu muito obrigado a todos que acompanharam essa trajetória e contribuíram de alguma forma.

Agradecimento muito especial ao meu noivo, Carlos, que esteve em todos os momentos dessa caminhada, nos bons e ruins, nos dias de luta e nos dias de glória, na hora de parabenizar, na hora de incentivar e motivar e na hora de dar esporro, ele estava lá sempre cumprindo esses papéis. Quando eu precisava de um abraço ele estava lá, de uma opinião, além de todo o suporte que vai além do emocional. Gratidão meu eterno companheiro.

Agradecimento aos colegas do GEBIOS, que leram e contribuíram com o trabalho, em especial a Débora e Júlio que participaram da banca de qualificação, e do colega Fábio Garcia, que leu as várias versões deste trabalho e me motivou durante todo o trajeto.

Ao meu professor e orientador Fábio Machado Pinto, que foi fundamental para que este momento acontecesse. São alguns anos de estudos juntos, e foi meu mentor desde o início da trajetória acadêmica. Meu agradecimento de coração por todo o esforço que foi feito por parte dele para que essa dissertação se tornasse realidade.

Sem ademais, esse é mais um passo em direção ao meu desejo de ser, mais um passo na trajetória acadêmica que ainda não acabou! Continuamos forte! O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Livre pra poder sorrir, sim, livre pra poder buscar o meu lugar ao sol”

Chorão, 2001.

RESUMO

A presente pesquisa de caráter qualitativo-quantitativo (quali-quant) tem como objetivo a análise e compreensão do sentido das experiências e das relações que estudantes do ensino fundamental II estabelecem com os jogos denominados “Olimpíadas” em uma escola pública municipal de Florianópolis/SC. Nossa dissertação compreende um duplo movimento: o de analisar e refletir sobre como os estudantes experimentam e problematizam esses jogos e quais as relações estabelecidas com os mesmos. Para tal movimento utilizamos os conceitos de “atividade, mobilização e sentido”, por meio da noção da “Relação com o saber” e da pesquisa “(auto)biográfica”, com os conceitos de “projeto e desejo de ser”. O estudo se deu a partir de dados obtidos ainda no Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2017/2018 no curso de licenciatura em Educação Física (CDS/UFSC), mais precisamente os seus questionários, que serão, neste momento, novamente analisados, partindo de suas respostas. O objeto e campo de estudo foram os jogos escolares denominados "olimpíadas" que acontecem numa escola pública municipal há 30 anos. O pedido hegemônico pelo futebol não acontece, aqui, com a mesma frequência, que observamos em outros estudos. O que mobiliza os estudantes a participarem dos jogos, nem sempre é apenas o futebol, mas sim, a socialização com os pares, estar na escola de uma maneira diferente, em movimento e na relação corporal, utilizando outros espaços que a sala de aula, interagindo interturmas e intergerações, tematizando assuntos do cotidiano. Isso demonstra certo interesse dos escolares pelos jogos e, ao mesmo tempo, algum desconforto com o modelo curricular em curso.

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Jogos Escolares. Relação com o saber. Pesquisa biográfica.

ABSTRACT

This qualitative-quantitative research aims to analyze and understand the meaning of experiences and relationships that elementary school students establish with the games called "Olympics" in a municipal public school in Florianópolis/SC. Our dissertation comprises a study of study and reflection on students experiencing and problematizing these games and movement as identical relationships with them. For this movement, the concepts of "activity, mobilization and meaning", through the notion of "Relationship with knowledge" and "(auto)biographical" research, with the concepts of "project and desire to be". The Data Completion Course Held in 2018 in the Degree Course in Physical Education (CDS / DeuUF de SC), more precisely its studies from a moment of study, which will, in this, again, take the part. of your answers. The objects and field of study were the school games called "Olympics" that have been taking place in a municipal public school for 30 years. The hegemonic demand for football does not happen here with the same frequency as we have observed in other studies. What mobilizes students to participate in games is not always just football, but socializing with peers, being at school in a different way, in movement and in bodily relationships, using other spaces than the classroom, interacting between classes and generations, thematizing everyday issues. This demonstrates a certain interest in school games and, at the same time, some discomfort with the current curriculum model.

Keywords: School. PE. School games. Relationship with knowledge. Biographical research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Temas das Olimpíadas desde 1996

43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Constituição dinâmica das personalidades humanas

31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT Admissão em Caráter Temporário

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CDS Centro de Desportos

CFME Copa de Futebol do Mundo Escolar

EBM Escola Básica Municipal

FIFA Federação Internacional de Futebol

GEBIOS Grupo de Estudos Biográficos Sartreano

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGE/CED Programa de Pós Graduação em Educação/ Centro de Ciências da Educação

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. | O PIBID NA ORGANIZAÇÃO DAS “OLIMPIADAS” - UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA..... | 18 |
| 3. | DOS SENTIDOS AO FUTEBOL..... | 24 |
| 3.1 | O SENTIDO E A MOBILIZAÇÃO PARA OS JOGOS..... | 25 |
| 3.2 | A (AUTO)BIOGRAFIA COMO COMPREENSÃO DOS SENTIDOS..... | 28 |
| 3.3 | O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 34 |
| 4. | AS “OLIMPIADAS” DA EBM BEATRIZ COMO CAMPO DE PESQUISA QUALITATIVA..... | 42 |
| 4.1 | O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE COLETA NA PESQUISA SOCIAL | 47 |
| 4.2 | QUANDO SÓ O FUTEBOL NÃO BASTA: UM OLHAR PARA ALÉM DAS “OLIMPIADAS” | 48 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 54 |
| | REFERÊNCIAS..... | 56 |

Minha trajetória acadêmica se inicia em 2014, quando, após me formar no Ensino Médio em escola pública no ano de 2013, ingressei no curso de Educação Física Licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa decisão se deu, primeiramente, pelo meu apreço pelos esportes, principalmente o futebol. O meu gosto pelos esportes se inicia desde a infância, com minhas práticas de jogos como queimada, pular corda, amarelinha, futebol, nas aulas de Educação Física. Além desses momentos onde eu praticava, também jogava com amigas fora da escola, brincadeiras como as citadas, e ainda outras, como bolinha de gude, boneca, pega-pega, dentre outras. Minhas práticas corporais foram bem variadas durante a infância. Apesar de todas as brincadeiras, eu sempre preferi jogar futebol. Acompanhava meu pai em seus jogos de lazer, os quais aconteciam semanalmente. Eu adorava acompanhá-lo, não só pelo fato de gostar daquele momento descontraído que acontecia após o jogo (onde eu ganhava muitos doces), mas também apreciava muito ver o meu pai jogando, me agradava aos olhos ver o jogo, os gols, os lances. E isso se repetiu por alguns anos, entre meus 8 e 14 anos. Além desses momentos em aula e acompanhando meu pai, na escola também tinha jogos escolares entre turmas que eu adorava participar. Esses jogos que aconteciam em minha escola eram muito parecidos com os jogos objeto da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹, era uma disputa entre as turmas que mobilizava toda a escola. Eu participei de todos e só jogava futsal, pois não gostava muito das outras modalidades, apenas jogava como lazer. Dessa forma, fui construindo a imagem do esporte, principalmente o futebol como principal vetor para minha participação nas aulas de Educação Física. Nos horários contraturno e nos finais de semana, às vezes também reuníamos as meninas para jogar em quadras públicas no centro da cidade, onde eu ia de bicicleta para jogar. Na escola, nos horários de intervalo e quando faltava professor, eu jogava o futsal misto, já que diversas vezes não havia meninas o suficiente para completar os times.

Para mais dessa relação com o esporte, tive muitas conversas com meu professor de Educação Física da época do Ensino Médio, que era um professor ACT numa escola estadual e com o qual eu tinha uma relação muito boa. Nessas conversas, eu buscava saber os campos

¹SOUSA, Maria Eduarda de. **O sentido dos jogos escolares para estudantes do ensino fundamental**. 2018. 65 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

de atuação de um professor de Educação Física, dificuldades, como era o curso, dentre outras curiosidades. Ele sempre elogiou a área, falava bem do campo, que gostava de dar aulas, apesar da desvalorização do professor no nosso país. Apesar de, na época eu não ter muita ideia de como era ser professora, eu me interessei muito pela área, por estar tão próxima dos esportes, o que me motivou a realizar o curso de Educação Física.

Assim, me encontro, uma menina de 18 anos, vinda de Garopaba, uma cidade pequena, numa realidade totalmente diferente em busca dos meus sonhos. Ao chegar no curso eu sabia que preferia escolas a academias, mas ainda assim, era algo muito novo e desconhecido para mim o campo da Educação. Aos poucos, fui me descobrindo no curso e gostando. O meu apreço por leituras, algo que eu já fazia desde o 9º ano (8ª série na época), fez com que, desde a primeira fase do curso eu preferisse matérias mais teóricas e próximas da sociologia e pedagogia, disciplinas que muitos colegas não gostavam devido às leituras. As disciplinas de história da Educação Física, antropologia, metodologia do ensino de Educação Física, foram imprescindíveis para corroborar com minha certeza de querer permanecer na licenciatura. Nessas disciplinas, pude compreender melhor o campo da Educação Física, suas nuances, proximidade com a escola e compreensão da mesma, bem como a importância da educação.

Na segunda fase do curso surgiu a oportunidade de eu ingressar, na minha segunda fase do curso de graduação, em 2015, no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e é claro que eu me agarrei a ela com todas as forças, querendo estar presente no cotidiano escolar e já sentir a realidade que me aguardava. Aqui, pude fazer uma verdadeira iniciação à experiência docente. Primeiramente, me inseri no cotidiano escolar, suas rotinas, profissionais, crianças. Ao iniciar o acompanhamento das aulas de Educação Física, aprendi a realizar as observações e o protocolo de realização dos relatórios de observação de aula. Este protocolo também é utilizado nas aulas de estágio obrigatório, e iniciamos seu uso no PIBID. Tal protocolo exige uma observação muito atenta aos detalhes e uma escrita bem descritiva da atividade dos estudantes durante a aula. Após aprender a observar e fazer os relatórios, pude realizar algumas intervenções, planejar algumas aulas e exercer a função de professora propriamente dita, frente a uma turma, com a supervisão da professora de Educação Física. Foi uma experiência enriquecedora onde eu pude planejar aulas, colocá-las em prática, refletir sobre a experiência e começar a ter um olhar atento sobre as aulas, as experiências e ocorrências. E eu adorei! Adorei aquela prática, adorei aquelas crianças, a rotina escolar, os/as

professores/as... claro que não é um “mar de rosas”. Fiquei cansada, estressada, frustrada, e entendi que aquilo fazia parte da minha profissão.

Durante os dois anos e meio em que estive no PIBID, aprendi além das aulas e da realidade escolar, muito sobre a escrita acadêmica. Neste momento, eu fazia os relatórios de observação das aulas, onde começo a ter um olhar mais atento às aulas e às crianças e aprendo a realizar a descrição, análise, reflexões e sínteses reflexivas. Esses relatórios eram bem extensos e era possível fazer o exercício da escrita apurada. Além dos relatórios de observação aprendi a fazer os planos de aulas e o relatório final, que já começa a se aproximar de um relatório de pesquisa. Esse primeiro contato com a escola também possibilita uma aproximação com nossa profissão, além de diversas realidades e personalidades em que pudemos fazer a pesquisa social. Aqui, já aprendo a ter um olhar de pesquisadora e nas observações inicia-se uma descrição e análise.

Após os dois anos e meio de PIBID migrei para o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), em 2017. Nesse momento, eu já havia iniciado o projeto de TCC e o estudo do método progressivo-regressivo sartreano, iniciado no PIBIC me deu suporte para a utilização dessa metodologia no TCC, na realização da biografia do estudante, que participava de uma escolinha de futebol e tinha o sonho e desejo-de-ser jogador de futebol, como uma verticalização do estudo dos questionários aplicados. Esse meu primeiro contato e interesse pelo tema de pesquisa do TCC, se deu a partir da minha proximidade com a modalidade e com os conceitos utilizados, visto já serem estudados por mim no PIBIC (método progressivo-regressivo sartreano) e PIBID (esporte e conceitos de atividade, mobilização e sentido). Além da proximidade, o interesse e curiosidade sobre o tema, por serem assuntos que, além de serem relevantes para a comunidade escolar e acadêmica, me davam muito prazer em pesquisar. No PIBIC foi possível iniciar um primeiro contato com pesquisa e após, utilizá-lo no TCC. Dessa forma, pude me experimentar como pesquisadora por mais tempo do que a graduação exige.

Assim, ao final do curso, comecei a ter grande interesse pela área acadêmica, e a me inserir no âmbito da pós-graduação participando do GEBIOS (Grupo de Estudos Biográficos Sartreano) no PPGE/CED. Aqui, pude iniciar o meu aprofundamento dos estudos do método progressivo-regressivo sartreano. Essa aproximação na pós-graduação me possibilitou um abrir de olhos muito grande. Inserida neste contexto, pude me experimentar mais como pesquisadora, estudando e conhecendo as teorias e métodos, pensando em como colocá-los em prática e

contemplando os trabalhos em andamento dos colegas do grupo. Mantendo-me ativa no grupo, foi possível, assim, almejar o mestrado ainda quando estava finalizando a graduação, iniciando a construção de um projeto.

A pesquisa social em Educação Física teve nos anos 1980 uma renovação promovendo novos olhares, metodologias e objetos de estudo, promovendo o pensamento crítico e inovações pedagógicas significativas. (KUNZ, 2016; SOARES et al, 1994; SAVIANI, 2008). O olhar para a realidade social na escola e nas aulas de Educação Física vem aparecendo com mais frequência em trabalhos de TCC e na Pós-graduação em Educação Física e outras áreas afins.

O esporte como conteúdo das aulas de Educação Física torna-se objeto importante de análise, ainda mais fortemente o futebol pela alta disseminação por meio da mídia, além de ser um fenômeno cultural, historicamente construído. Como nos mostra Vago (1996) a escola não fica alheia às práticas que acontecem fora dela e são reproduzidas no seu interior. A BNCC (2020) traz o esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física pensando não somente sua prática por si mesma e competição, mas também na formação dos estudantes, tendo o esporte como meio formador.

Dessa forma, ao adentrarmos no meio escolar, especificamente na EBM Beatriz de Souza Brito, nos deparamos com uma prática que acontecia há quase 30 anos no ambiente escolar, sendo um evento, denominado Olimpíadas, que consistia numa competição entre turmas desta escola. O evento movimenta o ambiente escolar durante o ano todo: antes, durante e depois dos jogos.

Em âmbito de graduação, na realização do TCC, busquei compreender qual o sentido que os estudantes dão a esses jogos que acontecem anualmente na escola. O propósito inicial do presente estudo era realizar novas entrevistas com o estudante sujeito da pesquisa de TCC, realizando uma verticalização e uma camada (auto)biográfica mais profunda, trazendo os conceitos sartreanos e suas relações para compreendermos a formação do projeto e desejo-de-ser dele, bem como, sua relação com os jogos e o esporte, elementos não produzidos e analisados na pesquisa anterior. Porém, devido aos acontecimentos decorrentes da pandemia do Covid-19, não foi possível ter contato presencial com o estudante. Houveram tentativas de contato com o mesmo, houveram respostas, mas no momento de marcar a entrevista não houve retorno, impossibilitando, assim, novas coletas. Dessa forma, com os prazos relativamente apertados para iniciarmos uma nova pesquisa do zero, optamos por tomar os dados do TCC

como objeto, trazendo novamente as respostas do questionário como fonte de pesquisa e os estudantes como os sujeitos.

Os questionários continham 7 questões, sendo 5 abertas. As questões escolhidas para a presente pesquisa foram as questões de número 4 e 7, que eram, respectivamente, “O que você gostaria que tivesse nas próximas Olimpíadas/Jogos Escolares?” e “Você teria alguma sugestão para as Olimpíadas/Jogos Escolares deste ano?”. A seleção dessas questões se deu, após releitura das respostas, pois eram as respostas mais críticas e analíticas por parte dos estudantes, e com maior riqueza de elementos para análise que nos chamaram atenção. Toda a organização e elaboração do questionário se deu em âmbito de PIBID e estágio, por meio dos quais foi possível uma maior aproximação com a escola campo da pesquisa.

O trabalho se divide, então, em quatro capítulos e considerações finais. Iniciamos trazendo o papel do PIBID na organização das “Olimpíadas”, sendo o primeiro e principal vetor da minha relação com a escola e dos projetos nela existentes. Além disso, neste início tratamos de explicar para o/a leitor/a como se dá a organização desses jogos, mais especificamente, os jogos que aconteceram no ano da coleta. Em seguida, no capítulo 3, seguimos com os conceitos utilizados, explicando como se dá a relação desses conceitos com o campo da pesquisa. Por fim, são exploradas e analisadas as respostas dos questionários que contribuem para com os objetivos do trabalho.

2. O PIBID NA ORGANIZAÇÃO DAS “OLIMPÍADAS” - UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA

Minha trajetória em torno do esporte, como já citado, se inicia desde a infância, quando acompanhava meu pai em seus jogos e posteriormente na adolescência, quando inicio minhas práticas esportivas na escola e fora dela. A partir daí, escolho o curso de Educação Física, e nele me mantenho próxima ao esporte, juntando-se aos estudos sociológicos. Assim, inicio, na graduação, os estudos sobre o sentido que os estudantes dão ao esporte e às “Olimpíadas”, e posteriormente, seguindo no mesmo horizonte, busco no mestrado, aprofundar a análise dessa relação de sentidos da experiência escolar.

Dessa forma, a pesquisa autobiográfica considerada por Moita (1995; *apud* ABRAHÃO, 2003, p. 81) “uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural pois, ‘põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus

conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade [...]”, nos auxilia na análise de dados coletados no momento da organização das “Olimpíadas”.

A pesquisa autobiográfica se utiliza de diversas fontes para sua coleta, como fotos, vídeos, história oral, filmes, diários, narrativas, e se reconhece na memória (ABRAHÃO, 2013). Portanto, nesta pesquisa, tomamos a memória como elemento central na abordagem autobiográfica, uma elaboração da própria trajetória que provoca elementos importantes de análise do evento. Ao buscarmos as relações da autobiografia enquanto termos e lembranças de eventos que nos auxiliam na análise do evento. Ao acompanhar minha trajetória autobiográfica o/a leitor/a pode começar a se inserir nesse universo e ao final, compreenderá melhor as relações que faço com os jogos e os estudantes. Para tal, inicio a trajetória da graduação, já com um olhar sobre o esporte, e ao ingressar no PIBID, pude me aproximar da realidade escolar e me fazendo docente e pesquisadora neste processo.

Concomitante ao PIBID, eu realizei meus dois estágios obrigatórios na mesma escola em que eu já estava inserida. O estágio foi muito mais tranquilo com a experiência prévia do PIBID, pois não havia tanto medo e nervosismo, e o hábito de planejamento e escrita de relatórios também não era algo novo. Portanto, pude aproveitar ao máximo essa experiência. Nesse momento, já havia atentado meu olhar para as práticas dos estudantes, observando em minhas aulas e nos relatos dos colegas o que as crianças gostavam, o que pediam, e, minimamente, como se relacionavam com esses conteúdos. O olhar de pesquisa social começa, aqui, a se mostrar mais apurado, já que agora, na experiência de estágio, nos colocamos mais à frente do processo, como professora, e a atenção é dividida entre planejar e ministrar as aulas, mas também em observar, registrar e analisar suas nuances.

Na disciplina de estágio, assim como no PIBID, além dos planejamentos e intervenções, era realizado, semanalmente, um encontro com os estagiários, denominado de Ponto de Encontro, para um estudo coletivo sobre as aulas da semana, bem como, realização de leituras sobre diversos temas que perpassam a prática da docência em Educação Física. Dessa forma, inseridos no contexto escolar, as equipes de estágio e PIBID, juntamente com a equipe pedagógica, ficou responsável pela organização das “Olimpíadas” do Beatriz que aconteciam anualmente, desde 1990. Esses jogos, consistem numa competição entre as turmas do 5º ao 9º ano dos períodos matutino e vespertino da referida escola. Nesse evento, as modalidades mais frequentes são futsal, voleibol, handebol, pique-bandeira, queimada e ping-pong, acontecendo, geralmente, nos dias que antecedem as férias de julho.

Inicialmente, as “Olimpíadas” aconteciam em formato de gincana, onde as modalidades esportivas não eram centrais. Em uma conversa com o diretor² da escola da época, ele nos informou algumas das tarefas que eram solicitadas, como trazer um ex aluno antigo para a escola, um ex-professor da escola aposentado, ou ainda quem resolvesse uma questão de matemática mais rápido sem calculadora, entre outros desafios. Trazemos aqui o termo equipe no lugar de turma, porque outro fato interessante que ele nos trouxe, foi que nesse modelo de gincana, os estudantes eram divididos em equipes mistas e aleatórias, ou seja, não havia a divisão por turmas, e as crianças dos anos iniciais, 1º ao 4º ano, também participavam. Não sabemos quando o formato mudou efetivamente, pois a mudança foi acontecendo aos poucos.

Assim, quando estava realizando meu estágio, participei da organização dos jogos daquele ano, que aconteciam durante as reuniões de estágio, entre estudantes e professores da UFSC e da escola. A organização demandava desde a escolha da data, modalidades, realização de regulamento, reuniões com os representantes das turmas até organização das chaves de jogos, horários, local de realização, tema, entre outros, alterando significativamente a rotina escolar e o formato curricular habitual. Ao participar da organização desses jogos, pude me relacionar mais intimamente com o tema, sendo neste momento em que foi feita a organização e coleta dos dados dos questionários utilizados nesta pesquisa. O PIBID Educação Física tem um grupo bem engajado nesta escola, e é um momento muito forte de formação acadêmica e docente, pois é ali onde aprendemos não somente a lecionar as aulas, mas também iniciamos um olhar de pesquisadores e pesquisadoras na escola. Foi nesse ínterim que organizei os jogos e realizei a coleta dos questionários, antes do evento acontecer.

Ao participar desse evento pude observar o engajamento dos estudantes nos jogos, sua participação nas competições, torcida, emoções, muitas vezes negativas, como raiva por perder, ofensas ao adversário e ao árbitro (lembrando que os árbitros eram estagiários e professores). Toda essa emoção presente nas competições era evidenciada nesses jogos pelos estudantes e também pelos professores regentes que se tornavam “técnicos” nesse evento. Atitudes que se assemelham aquelas dos torcedores em estádios de futebol, por exemplo, e também destoam do comportamento habitual dos estudantes e professores na escola.

Nesse ínterim, antes mesmo de iniciar a disciplina referente ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), já identifiquei meu objeto de pesquisa e iniciei a organização da coleta.

² O referido diretor, era também professor efetivo da rede municipal, na área de matemática.

Em linhas gerais, a pesquisa de graduação buscou compreender o sentido que os estudantes dão a esses jogos escolares. Para tal, realizamos um questionário com as turmas³ do 6º ao 9º ano dos dois turnos da escola para compreender esse sentido, bem como para contribuição na elaboração dos jogos daquele ano. Além desses questionários, realizei uma entrevista com um estudante que representava uma parcela dos resultados dos questionários, realizando uma camada (auto)biográfica, ainda que superficial, para que pudesse contribuir com as análises posteriores. Essas coletas foram realizadas antes do evento daquele ano. Para a presente pesquisa, o questionário nos auxilia na compreensão dos sentidos que os estudantes dão a esses jogos, corroborando com os elementos de análise autobiográficos, onde trazemos as memórias e discussões presentes.

O questionário surge da necessidade, aparente nos encontros, de “dar voz aos alunos”, de escutá-los, ouvir suas demandas em torno das “Olimpíadas” e, assim, melhor compreender sua relação com a escolaridade e determinadas atividades escolares. Mas também, de promover o protagonismo dos mesmos nas decisões sobre sua própria formação. Daí, projetamos o questionário com o intuito inicial de ouvir os estudantes para poder realizar os jogos daquele ano, já com alguma intervenção possível. Dessa forma, pensamos as questões durante as reuniões, para compreender os gostos, desejos, sugestões e o que mobilizava esses estudantes a participarem. Na primeira elaboração, o questionário possuía 6 questões, sendo 5 fechadas e 1 aberta. Optamos por realizar uma aplicação piloto numa turma⁴ de 6º ano durante uma aula de Educação Física. Na aplicação, surgiram dúvidas das crianças sobre quantas respostas poderiam assinalar, se era pra colocar o nome e a turma, bem como, observamos que o questionário estava muito longo (as questões tinham muitas opções para assinalar, em média 10), fazendo com que a atenção das crianças não permanecesse ali por muito tempo e começassem a se dispersar.

Assim, fizemos uma reformulação das questões, mudando para 7 questões, sendo 2 fechadas e 5 abertas, facilitando assim a livre expressão dos estudantes, sendo o intuito da pesquisa da época. A aplicação então, se deu após conversa com professores e direção para cederem um tempo de sua aula, após o recreio.

³ A turma do 5º ano não participou da pesquisa, pois seria seu primeiro ano nos jogos.

⁴ A escolha dessa turma se deu por conveniência, por conta de uma dupla de estágio atuando. Essa dupla ofereceu um tempo de uma aula para a aplicação do questionário piloto.

Com as respostas, nós da organização, tivemos de fazer algumas escolhas, como data de realização e modalidades que entrariam nos jogos. Esta última decisão foi alvo de polêmica e muitas discussões. Optamos por handebol a voleibol, pique-bandeira a queimada, ping-pong a pebolim. Essas foram decisões necessárias por conta do tempo que dispúnhamos para a realização dos jogos. Diante dessa decisão, uma turma de 8º ano elaborou um abaixo-assinado pedindo pela modalidade de voleibol no lugar de handebol, que chegou até nós da organização. Ao analisar o documento percebemos assinaturas repetidas, dentre outras ocorrências que exigiram uma conversa com os escolares. A equipe de estagiários na organização ficou dividida sobre o assunto, mas decidimos manter a modalidade de handebol em virtude das circunstâncias⁵.

Temos, nesta situação, uma demonstração clara de como se dão as decisões dentro do campo, no caso o campo escolar. Há uma relação de hierarquia com relação à organização (PIBID, estagiários e equipe pedagógica) para com os escolares, que nem sempre são devidamente escutados em suas reivindicações. Havia, sim, um representante de cada turma, porém, essa representação foi pouco explorada. Naquela época não havia um movimento tão forte do grêmio estudantil, logo, a voz dos estudantes foi ouvida, basicamente, nos questionários, onde os pedidos de handebol e voleibol foram bem parecidos. O campo escolar, assim como os demais, é um espaço social de tensão e disputa, onde os “dominados” nem sempre conseguem converter sua posição, mas apenas aceitá-la, como foi o caso. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Apesar do pedido dos estudantes, a escolha da modalidade não se deu por hegemonia da mesma, ou legitimidade, mas sim, pelo aspecto dela, de acordo com sua duração e praticidade (já que para o handebol, diferentemente do voleibol, não é necessário a montagem de rede), o que se tornava conveniente para nós.

Assim, a partir desta conjuntura, temos os questionários como fonte da presente pesquisa. Ao notarmos a potencialidade deste material, pressupomos as críticas e reclamações dos estudantes, muitas vezes como uma análise crítica dos jogos, pois, eles trazem elementos pertinentes a serem compreendidos. Para tal análise, as noções de projeto e desejo de ser (SARTRE, 1987), bem como as camadas antropológica e sociológica e o campo de possibilidades, nos ajudam a compreender como se dá a relação desses estudantes com as

⁵ O jogo de handebol tem o tempo determinado no regulamento, já o voleibol ficaria refém da pontuação, podendo ter um tempo muito prolongado, prejudicando a organização.

“Olimpíadas” e como a problematizam. Além disso, a autobiografia também está sendo utilizada para nos auxiliar no cruzamento de dados entre a fala dos estudantes e nossas memórias e elementos autobiográficos.

Por conseguinte, fechamos a organização dos jogos e utilizamos o questionário no TCC como fonte de dados para análise da conjuntura na qual estava inserido o estudante que era sujeito da pesquisa, com o qual eu realizei a entrevista utilizando o método progressivo-regressivo. As respostas do questionário puderam nos ajudar a realizar um balanço de como estava sendo a relação dos estudantes em geral com as “Olimpíadas”, para então, trazer o estudante como verticalização. O foco, naquele momento, não eram as respostas em si, pois utilizamos elas como parte quantitativa da pesquisa de TCC.

Dessa forma, ao olhar novamente para esse documento, percebemos a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as respostas, de uma forma qualitativa, trazendo um olhar para além dos jogos. Ao reler as respostas, duas questões nos chamaram a atenção, por terem respostas mais analíticas e críticas dos jogos. Assim, elegemos as questões de número⁶ 4 e 7 para fonte de dados da atual pesquisa de mestrado, pensando um olhar para além das “Olimpíadas”.

O projeto de mestrado foi elaborado no intuito de continuar a trajetória acadêmica e os estudos acerca da relação e do sentido dos esportes para os estudantes, ou seja, realizar um aprofundamento, uma verticalização do estudo. Retomar o sujeito, sua trajetória, suas relações. Verificar novos elementos que não haviam sido percebidos ou analisados. Neste momento, de diferente maturidade acadêmica, buscamos analisar uma nova camada da fonte produzida no TCC, e aos poucos, aprofundar mais a análise do tema, agora tendo o questionário sob um olhar qualitativo.

Assim, ao me deparar novamente com os dados do TCC, me questioneei sobre outros olhares e análises mais verticalizadas que poderiam ser feitas. Os questionários nos trazem muitas reflexões, pois há ali questões a serem problematizadas, o olhar do estudante sobre as “Olimpíadas” está muito presente nas respostas. Dessa forma, elegemos as questões 4 e 7 para análise e problematização.

⁶ “O que você gostaria que tivesse nas próximas Olimpíadas?” e “Você teria alguma sugestão para as Olimpíadas deste ano?” respectivamente.

A presente pesquisa de caráter qualitativo-quantitativo (quali-quant) tem como objetivo a análise e compreensão do sentido das experiências e das relações que estudantes do ensino fundamental II estabelecem com os jogos denominados “Olimpíadas” em uma escola pública municipal de Florianópolis/SC. A escolha desses estudantes se dá da mesma maneira que foram escolhidos para a realização do questionário. São estudantes de uma escola pública municipal, que participaram de outras edições dos jogos, ou seja, já tem uma experiência prévia do evento. Dessa forma, a fonte desta dissertação são os questionários, tendo uma variedade de respostas por serem questões abertas, sendo muito propício a diversas reflexões.

O campo de disputa no qual nos inserimos, o escolar, em conjunto com o campo desportivo. Esse é um espaço social de muita tensão, principalmente quando temos a disputa entre modalidades, ao pensarmos a organização das “Olimpíadas” da escola Beatriz. O fato é que o futebol mantém sua hegemonia na disputa do campo. Os estudantes ainda pedem por futebol. Digo isto pautada em minha experiência desde PIBID, passando por estágio, e posteriormente, como professora em escola pública. Além disso, o Brasil ainda é visto como o “país do futebol” pelos próprios brasileiros. O futebol ainda é projeto de diversas famílias brasileira, principalmente das camadas populares, visto como meio de ascensão no campo econômico (SOUZA; VAZ; BARTHOLO, 2008). Porém, percebemos nas respostas dos questionários, que diferentemente da realidade imposta, somente o futebol não basta. Os estudantes almejam por algo mais, além das “Olimpíadas”. Algo que faça sentido para eles e os mobilizem a participarem.

Na pesquisa anterior, utilizada como fonte para esta, bem como nesta dissertação, nos utilizamos dos conceitos de *sentido*, *mobilização* e *atividade*, além da *compreensão* do esporte em âmbito escolar e a *biografia*, onde por meio dela conseguimos compreender o movimento do sujeito no mundo, seu *projeto e desejo-de-ser*, para investigar a relação dos estudantes com as práticas corporais e o sentido que dão às mesmas e aos jogos onde elas ganham destaque.

3. DOS SENTIDOS AO FUTEBOL

O uso da autobiografia reconhece a realidade social como “multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Dessa forma, o uso da autobiografia aqui se dará a partir de memórias que trazem elementos

para análise da relação que os estudantes têm com a experiência escolar e esportiva, principalmente com relação ao evento em que nos envolvemos enquanto organização, e os estudantes enquanto participantes.

3.1 O SENTIDO E A MOBILIZAÇÃO PARA OS JOGOS

Os estudos de Bernard Charlot (2000) contribuem para uma compreensão antropológica do sujeito e sua relação com a escolaridade. Charlot (2000) mostra um conjunto de pesquisas realizadas por sua equipe na França e em outros países, em que toma por objeto diferentes situações de sucesso e fracasso escolar e a experiência dos escolares e professores engajados em processos de ensino e aprendizagem.

Esse processo de compreensão das relações e sentidos das experiências é importante para o/a pesquisador/a, bem como para o/a professor/a, pois a pesquisa social contribui para tomada de decisões no chão da escola a partir da reflexão sobre as nossas relações, planejamentos e intervenções pedagógicas. Nesse contexto é que se coloca o tema esporte na escola, como um conteúdo e fenômeno social, de relevância cultural e política na formação dos estudantes.

Para mudar a perspectiva, onde o estudante é responsável por seu sucesso ou fracasso escolar, é necessário ter uma leitura positiva da criança, buscando analisar e compreender também as situações bem-sucedidas, em suas atividades e aprendizagens. Antes de ser um/a estudante, um/a aluno/a, a criança é um sujeito em construção, que participa ativamente dos seus processos de ensino-aprendizagem. Este, por sua vez, é “um ser humano [...] portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos”, “um ser social, que nasce e cresce em uma família [...], que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais” e “um ser singular, exemplar único da espécie humana”. (CHARLOT, 2000, p. 32). O que move o sujeito no mundo é o desejo. Esse desejo é sempre desejo de algo, sempre desejo da relação com o outro e desejo de si mesmo, por ser um ser inacabado. Sendo ele aquilo que move o sujeito, “um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem [mulher] enquanto homem [mulher].” (CHARLOT, 2000, p. 52).

Nesse ínterim, a relação que a criança tem com o saber se dá a partir de um “triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2000, p. 53), onde, partindo do desejo, ela aceita ser

educada, colabora com o processo de educação e investe nisso. É por meio da educação que “a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular.” (CHARLOT, 2000, p. 54). A escola torna-se, então, um lugar de construção desse triplo processo, onde a criança se escolhe enquanto sujeito nas relações.

O sentido que o sujeito dá às suas relações, à escolarização e à Educação Física está intimamente ligado com sua atividade. Para tal, é importante que compreendamos os conceitos de *mobilização, atividade e sentido*, segundo Charlot (2000). Mobilização “implica a ideia de movimento [...], mobilizar-se é pôr-se em movimento.” (CHARLOT, 2000, p. 54). Essa mobilização acontece quando há o investimento do sujeito para realizar suas ações, para alcançar seu desejo. A ideia de mobilização, é, pois, diferente da ideia de motivação. Esta acontece quando algo ou alguém motiva o sujeito a realizar seu movimento, ou seja, vem “de fora”. Já a mobilização acontece “de dentro”, ou seja, dentro das relações tecidas pelo sujeito, e está intimamente ligada ao sentido. Para mobilizar-se o sujeito utiliza de recursos, se utiliza como recurso para pôr-se em movimento. Com isso, mobilizar-se “é também engajar-se em uma atividade originada por móveis” (CHARLOT, 2000, p. 55), que são, por sua vez, os motivos, as razões pelas quais o sujeito entra na atividade. A atividade, aqui, é “o conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta.” (LEONTIEV, 1975; ROCHEX, 1995; *apud* CHARLOT, 2000, p. 55). Ou seja, o sujeito tem um móbil, que é o desejo, aquilo que ele deseja alcançar. Tal, ele se mobiliza e entra na atividade. “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor.” (CHARLOT, 2000, p. 55). Ou seja, no caso das “Olimpíadas”, as modalidades e/ou atividades propostas devem fazer sentido para os estudantes, deve ser algo que os mobilize a participar. Atividades que façam parte de seu cotidiano, ou ainda, que mesmo não fazendo parte de seu leque de atividades, seja algo que conheça ou que goste, pode contribuir para que eles se mobilizem a entrar na atividade.

Ainda segundo Leontiev (2010), a atividade satisfaz uma necessidade especial correspondente ao sujeito, coincide sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade para a qual ele se mobilizou, o móbil, o motivo. Determinar se o processo psicológico pode ser considerado uma atividade, pressupõe que saibamos o que esse processo representa para o sujeito. A atividade, portanto, é diferente da ação, que “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo [...], mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV,

2010, p. 69). Por exemplo, quando o estudante se mobiliza na aula de Educação Física apenas como cumprimento de uma disciplina escolar, ele faz uma “ação”. Já quando ele entra na aula e realiza a prática por prazer, por querer aprender a modalidade esportiva ou a brincadeira, ele faz uma “atividade”, ou seja, a atividade tem sentido para ele, já a ação não necessariamente (pode ou não obter sentido em si mesma).

Para a criança, sujeito, entrar na atividade, é necessário que esta faça sentido para ela. O sentido, por sua vez, tem relação direta com as relações do sujeito: “faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs”, ou seja, “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.” (CHARLOT, 2000, p. 56). Novas modalidades nas “Olimpíadas” devem fazer o mínimo de sentido para os estudantes para que participem e entrem na atividade. Quando modalidades totalmente inovadoras, como os jogos eletrônicos, entram nos jogos seria necessária uma vivência prévia para que todos ou a grande maioria possa se engajar.

Assim, o sentido é diferente de significado. O sentido é individual, singular. Cada sujeito tem uma relação de sentido com determinado objeto ou situação. O sentido pode se desconstruir na medida em que deixa de ser viabilizador de um projeto e desejo de ser, tornando a atividade uma ação administrativa, meramente social, sem relevância para o estudante. O significado é da ordem do coletivo ou social. O objeto ou situação tem um significado social, universal, ou seja, ele é construído na coletividade e torna-se representação social, enquanto que o sentido, é singular para cada sujeito.

Com esses pressupostos conseguimos lapidar e melhorar nosso olhar para com o estudante, suas relações, seus sentidos, mobilização, e principalmente, sua relação com as práticas corporais, o esporte, a Educação Física, para que possamos compreendê-lo em sua totalidade. Assim, esses conceitos se tornam conceitos chave para a pesquisa social, onde o/a pesquisador/a se utiliza para compreensão da realidade social na qual está inserida durante as aulas. No caso da pesquisa de TCC onde utilizamos os questionários como fonte, pudemos perceber a relação e o sentido que os estudantes têm com aqueles jogos. O que os mobiliza a participarem do evento, a jogarem ou não, a organizarem a torcida ou não. Para além dessas questões analisadas no trabalho anterior, esses conceitos nos ajudam a compreender e analisar as respostas dos estudantes no questionário, como eles problematizam os jogos, objeto da presente pesquisa.

Dessa forma, o método progressivo-regressivo sartreano também nos ajuda a compreender essas relações por meio da análise do clima antropológico e da formação de relações sociais e sociológicas entre professores e estudantes, situadas numa temporalidade dialética entre passado, presente e futuro.

3.2 A (AUTO)BIOGRAFIA COMO COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Ao notar as nuances presentes durante a organização das “Olimpíadas” e ainda nas respostas aos questionários, para a presente pesquisa, percebemos a necessidade de compreender a relação que nossos sujeitos (os estudantes) têm com os jogos, bem como a importância da compreensão do projeto e desejo de ser desses alunos. Em âmbito de graduação, buscamos fazer essa aproximação de biografia e autobiografia, ao entrevistarmos um estudante e buscarmos compreender o seu projeto e desejo de ser. Aqui, na dissertação, a autobiografia entra como metodologia de análise, ao trazermos nossas memórias para compor a fonte de análise dos dados. Os estudos (auto)biográficos em âmbito acadêmico, buscando compreender também a relação com os saberes, têm sido pesquisas recentes, principalmente, na área da Educação Física escolar. Por esse olhar, o estudo (auto)biográfico tornou-se uma ferramenta importante para a compreensão da história de vida e trajetória dos sujeitos atuantes na escola. (PINTO; SANTOS; SPONCHIADO; 2020; ABRAHÃO, 2018; ABRAHÃO, 2003).

Por essa ótica, torna-se importante também verificar a relação dos estudantes para com esses aprendizados presentes na escola. Dessa forma, a (auto)biografia se mostra um método categórico, no que diz respeito a compreender a relação e o sentido que os estudantes dão a esses momentos e saberes escolares.

As (auto)biografias têm tido um aumento considerável “possivelmente pela mística que a envolve, assim como pelos imaginários construídos.” (TAVALER; COSTA; 2010, p. 313). Dessa forma, “a produção de biografias tem tido uma aceitação sempre crescente.” (TAVALER; COSTA; 2010, p. 313). Assim, o que se busca nela são “as singularidades, as seletividades, as simbologias, as identidades criadas em um determinado contexto, focalizadas em diferentes tempos cronológicos.” (TAVALER; COSTA; 2010, p. 314).

O uso da biografia na Educação Física pode ajudar na “elaboração de uma nova *práxis* no ato de entender, assim como no ato de fazer a própria prática investigativa” (TAVALER; COSTA; 2010, p. 316). “o fazer biográfico encontra-se ainda incipiente.” (TAVALER;

COSTA; 2010, p. 318), o que reforça a importância do uso dessa metodologia em âmbito acadêmico. Uma das críticas dos autores em relação à biografia “reside no fato de algumas biografias abordarem questões de maneira narrativa e superficial, sem apresentar explicações acerca de razões, causas, fatos e comportamentos, e não se aproximarem da gênese dos acontecimentos.” (TAVALER; COSTA; 2010, p. 315).

Na perspectiva biográfica sartreana, diferente das biografias retrospectivas tradicionais, onde o pesquisador vê a história do sujeito de fora, Sartre propõe o método progressivo-regressivo tomando o presente, por meio da descrição, como o seu ponto de partida, indo do singular ao universal, do sujeito para a época, e vice e versa. Ou seja, compreendemos os estudantes na sua realidade, no seu presente, e relacionamos seu desejo de ser como o futuro, aquilo que ele busca. Isto fará com que ele entre na atividade, como explicado no título anterior. (PINTO; SANTOS; SPONCHIADO; 2020).

Para Sartre (1987, p. 5), a existência precede a essência, ou seja, “é necessário partir da subjetividade, [...] significa que [...] o homem [a mulher] existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (SARTRE, 1987, p. 6). O ser humano inicialmente não é nada, apenas depois ele será alguma coisa “e será aquilo que ele fizer de si mesmo” (SARTRE, 1987, p. 6), ou seja, sua subjetividade. “Quando se fala de subjetividade, fala-se de certo tipo [...] de ação interna, [...] de um sistema de interioridade, e não de uma relação imediata com o sujeito.” (SARTRE, 2015, p. 21). Dessa forma, a subjetividade é objetivada e está inscrita entre uma objetividade e outra, já que percebemos “o subjetivo a partir de elementos objetivos [...]” (SARTRE, 2015 p. 31) “A subjetividade está fora, como característica de uma resposta [...]” (SARTRE, 2015, p. 30). Para tal, o homem e a mulher devem se projetar em direção a um futuro, ele/ela “será apenas o que [...] projetou ser. Não o que ele [ela] quiser, [...] entendemos [...] o querer como uma decisão consciente que [...] é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos.” (SARTRE, 1987, p. 6). O querer é a manifestação de uma escolha mais original e espontânea que a vontade, ou seja, o projeto.

O homem/a mulher, são compreendidos como um fenômeno singular-universal. Ou seja, “o homem [mulher] possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, pode ser encontrada em todos os homens [mulheres], o que significa que cada homem [mulher] é um exemplo particular de um conceito universal: o homem [mulher]” (SARTRE, 1987, p. 5). Compreendendo o singular, compreende-se o universal, ou seja, compreendendo um sujeito, compreende-se sua época, pois “moldamos nossa imagem, essa imagem é válida

para todos e para a nossa época” (SARTRE, 1987, p.7). Indo por esse pressuposto, ao compreender a relação e o sentido de um estudante é possível ter-se um panorama e uma amostra do todo, de uma turma, por exemplo, ou ainda, como mostra a presente pesquisa, a relação dos estudantes com os jogos e como os experimentam, os elaboram e os problematizam: isso que está na base da formação do sentido.

O sujeito nasce, mas se escolhe posteriormente, nas diferentes possibilidades de gênero que hoje surgem como campo de possibilidade. Ao escolher-se homem/mulher/LGBTQIA+, humano, ele escolhe toda a humanidade, circunscreve na história as suas escolhas, as suas marcas. Sempre há uma escolha, “o que não é possível é não escolher. [...] devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo.” (SARTRE, 1987, p. 17). Não escolher é tomar uma posição e tal posição é de total responsabilidade dele/dela próprio/própria e a escolha é sempre uma escolha numa situação determinada. Essa situação determinada, Sartre chama de “campo de possibilidades”. Este, por sua vez, é determinado, mas não determinante. O “campo de possibilidades” é delimitado a partir da camada antropológica e sociológica do sujeito, onde elas delimitam as opções de escolha do mesmo. Por exemplo, um estudante que nasce numa família de classe média alta terá opções diferentes, um “campo de possibilidades” diferente de um estudante que nasce numa comunidade de periferia. O “campo de possibilidades” é, então, “o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva”. (SARTRE, 1987, p. 152), ou ainda, segundo Schneider, (p. 294, 2008), o “campo de possibilidades” pode ser demarcado “pelas condições materiais, sociais, históricas que definem a existência de um homem [mulher], perfazendo as possibilidades de devir do sujeito”. Essa superação da sua realidade está demarcada de acordo com a própria realidade social e histórica na qual ele/ela se encontra, determinado na *época*. Dentro dessas possibilidades o sujeito se escolhe e toma sua existência nas mãos, constituindo sua história e sua personalidade. Todas essas delimitações e conceitos são passíveis de pesquisa social, principalmente quando estamos lidando com pesquisa em escola, com crianças, onde temos diversas realidades com as quais lidar. A compreensão do “campo de possibilidades” de cada estudante pesquisado é de suma importância não somente para a pesquisa social, bem como para preparação e intervenção durante as aulas.

Dessa forma, o sujeito, dentro do seu “campo de possibilidades”, com sua vida nas mãos, constrói sua história, a história da humanidade. Quando se escolhe, se escolhe humano. Ao mesmo tempo que ele faz a história, a história também o transforma, a história feita pela

humanidade. “Se a história me escapa, isto não decorre do fato de que não a faço: decorre do fato de que o outro também a faz.” (SARTRE, 1987, p. 150). O sujeito “faz a História: isto quer dizer que ele se objetiva nela e nela se aliena;”. (SARTRE, 1987, p. 150). O homem e a mulher devem se tornar sujeitos da história, isto é, reconhecer-se nela, tê-la nas mãos.

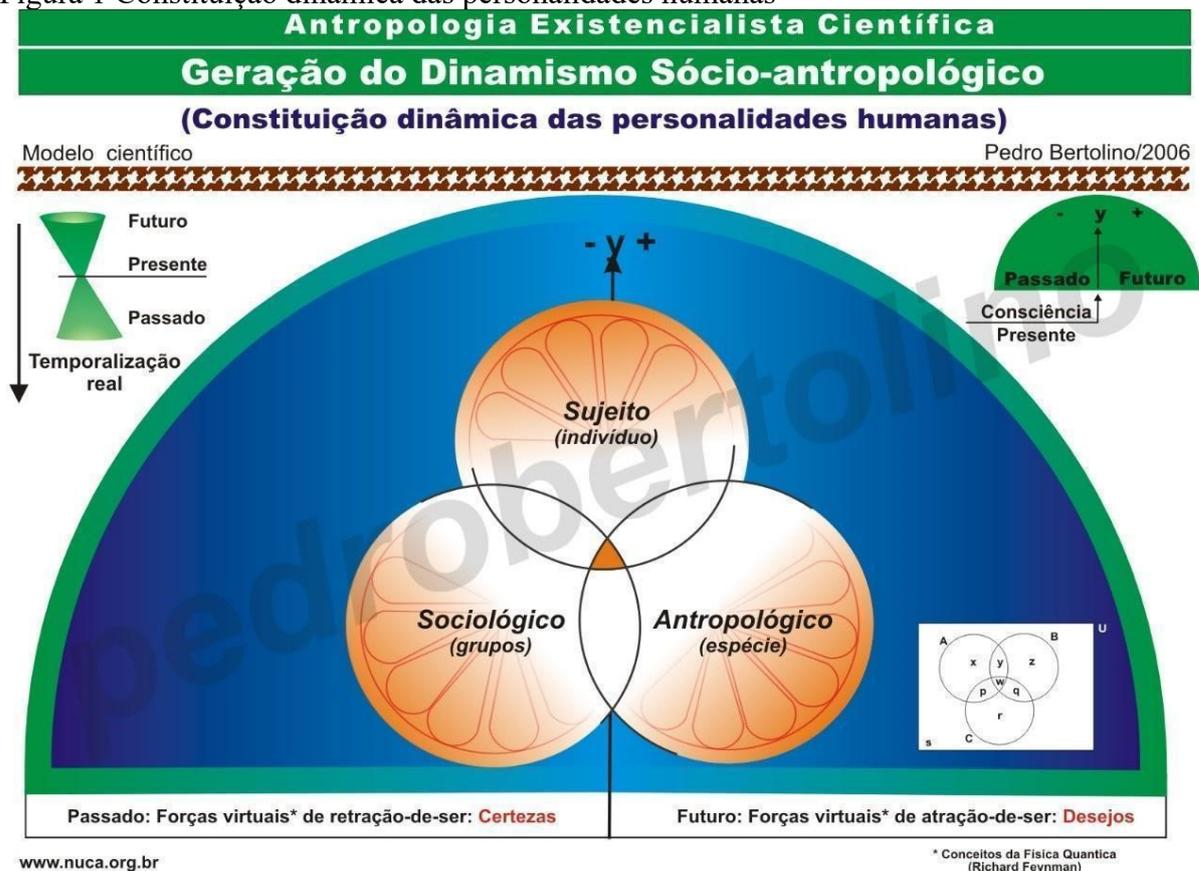
Assim, o importante na compreensão sartreana é que o homem e a mulher se caracterizam “pela superação de uma situação, pelo que ele [ela] chega a fazer daquilo que se fez dele [dela].” (SARTRE, 1987, p.152). Isso reforça cada vez mais a ideia de que a história está nas mãos do sujeito, ele é dono das suas escolhas.

Para o sujeito se mover no mundo, para que seu “projeto” aconteça, deve-se compreender “a presença do futuro como *aquilo que falta*” (SARTRE, 1987, p. 153), ou seja, o futuro como vetor do “projeto”. Para tal, é preciso compreender a infância como momento crucial na construção da personalidade, vivida como “futuro”. Ela “determina gestos e papéis dentro de uma perspectiva por vir.” (SARTRE, 1987, p. 158).

O “método progressivo-regressivo” é heurístico, porque é progressivo e regressivo ao mesmo tempo. Para tal, é necessário compreender o sujeito na relação dialética com as três camadas que o constituem: a camada psicofísica, que é o sujeito individual, sua subjetividade, sua individualidade; a camada sociológica, que são os grupos sociais nos quais o sujeito está inserido, como escola, família, grupo de amigos, clubes, etc, e a camada antropológica, que diz respeito à época, ao lugar no qual o sujeito está inserido. Essas camadas são de suma importância para compreensão da relação que os estudantes constroem com os jogos, pois as modalidades que pedem e sugerem, tem ligação direta com a realidade em que vivem em casa, na escola, nos grupos de amigos, ou seja, a camada sociológica tem função primordial na construção dos gostos deles bem como a camada antropológica, sendo a relação entre elas, dialética.

O “método progressivo-regressivo” faz o esforço de vai e vem nas camadas, bem como na temporalidade, indo do passado ao futuro, passando pelo presente, como mostra a figura 1.

Figura 1 Constituição dinâmica das personalidades humanas



Fonte: Nuca (Núcleo Castor)

O esquema se inicia com o sujeito (indivíduo) na camada psicofísica, com suas individualidades, escolhas, gostos, que se dá na relação dialética. O primeiro grupo sociológico do qual o sujeito faz parte é a família. Daí a importância desta na formação da personalidade que se dá ainda na infância. Além da família, os grupos sociológicos pelos quais o sujeito perpassa, como escola, grupos de amigos, igreja, dentre outros, são determinantes na sua relação com os pares, bem como na relação dialética entre as camadas e a temporalidade. Por fim, a camada antropológica, é a época em que o sujeito se encontra. O método “não terá outro meio senão o ‘vai-e-vem’: determinará progressivamente a biografia [...] aprofundando a época, e a época, aprofundando a biografia” (SARTRE, 1987, p. 170-171). Dessa forma, segundo Schneider (2008, p. 291), a compreensão do sujeito em Sartre é histórica e dialética, pois ele só pode ser compreendido “levando-se em conta sua história individual, tanto quanto a de sua conjuntura familiar [...] bem como de seu contexto social e sua época cultural”. A partir disso, para além da compreensão do que o sujeito fala, para além da linguagem, “é preciso descrever suas ações, sua práxis cotidiana, o contexto no qual está inserido. [...] É preciso destacar a

especificidade da existência humana, ao tomar o homem [mulher] concreto na sua realidade objetiva.” (SCHNEIDER, 2008, p. 292).

A partir da compreensão do projeto é possível compreender o movimento do sujeito no mundo e qual sua relação com o mesmo. O projeto-de-ser consiste no movimento do sujeito no mundo, o sujeito real e concreto com suas ações reais e concretas, bem como a atividade do sujeito. É ainda “o processo de transcender o que está dado, indo em direção ao futuro.” (SCHNEIDER, 2008, p. 293). Ele se dá na carência, ou seja, a falta de algo faz com que o sujeito o busque. É gestado desde a infância, onde a personalidade se constrói. Já o desejo-de-ser é aquilo que provoca o movimento, o objeto que o sujeito busca, aquilo que o mobiliza. A partir do estudo biográfico é possível compreender o homem/mulher situado numa época ao mesmo tempo em que se coloca como realizador da história por meio da práxis (SCHNEIDER, 2008). Práxis, esta, que para Sartre (2015, p. 26) “é conhecimento e ao mesmo tempo ação, [...] é ação que gera suas próprias luzes [...]”.

Para Sartre o homem/mulher deve ser pensado/a na relação com a temporalidade e esse é o diferencial do filósofo. O sujeito em sua singularidade está posicionado num presente, ele tem um movimento no presente e o interessante de se investigar é o que faz o sujeito concreto em sua realidade, ou seja, o que ele faz em seu movimento no presente. O que ele faz daquilo que fizeram dele, para onde se projeta, com que força e intensidade? Compreender o homem é desvelar o saber-de-ser constitutivo nas suas relações e esclarecer a função do futuro que o puxa. Assim, os conceitos de “projeto e desejo-de-ser” sartreano nos ajudam na compreensão e análise das respostas dos questionários, quando relacionamos a autobiografia com aquelas.

Para analisar tal mobilização em direção ao desejo (CHARLOT, 2000), o seu projeto-de-ser (SARTRE, 1987), usei de minha memória enquanto pesquisadora e organizadora do evento no momento da realização do mesmo. Estando imersa nesse universo naquele momento, pude observar diversas situações que podem corroborar com os dados dos questionários, como a ansiedade dos estudantes pelo momento do almoço, pontuada no questionário enquanto “comida” e os momentos em que se relacionam entre os pares, relações interturnos e interturmas, fortemente registrada quando comentam que gostam da sociabilidade dos jogos. As relações entre os próprios estudantes, sua organização, sua excitação para com os jogos, é exorbitante.

3.3 O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, torna-se uma das práticas mais abrangentes da escola, sendo praticado não somente nas aulas, mas no recreio, intervalos, e momentos de lazer das crianças. Essa grande repercussão reflete na escolha da escola de realizar, anualmente, as “Olimpíadas” escolares.

O esporte é um fenômeno histórico social e cultural, com grande repercussão internacional, constituindo-se num dos objetos mais importantes para se estudar e compreender o tempo presente, as sociedades e os seus sujeitos. Por ser uma produção histórica e cultural da humanidade, consegue penetrar na vida dos sujeitos de maneira concreta e formadora, “fazendo parte da vida das pessoas como elemento integrador no tecido social.” (GALATTI et al, 2018, p. 116). Ainda segundo Galatti et al. (2018, p. 117), o esporte é um fenômeno “multifacetado” e “globalizado”, ele pode estar em importantes e altas competições com poder político e econômico, bem como faz parte do cotidiano de prática por lazer, nos bairros e entre pequenos grupos, “dando ao esporte novos significados.”

A problemática acerca do ensino do esporte nas aulas de Educação Física considera o forte impacto deste na vida dos sujeitos, bem como a influência da mídia e o seu enaltecimento. Para Galatti et al. (2018), a mídia tem forte influência nas mudanças e adaptações de regras que o esporte vem sofrendo, principalmente fatores ligados à mercantilização e profissionalização do mesmo.

“É possível afirmar que o esporte que se apresenta nos tempos atuais tem forte influência de princípios e configurações sociais herdadas do fenômeno que se transformou no século XVIII, na Inglaterra, a partir de jogos populares.” (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007, p. 227). Segundo Bracht (2009, p. 14-15) “o esporte é uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações”. Dessa forma, entendemos o esporte como “um fenômeno sociocultural que engloba diversas práticas humanas, norteadas por regras de ação próprias [...]” (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007, p. 229), e que “transmite valores de acordo com o sentido dado à prática”. (Idem, p. 233).

Esse fenômeno não é dotado de um único sentido em sua prática, como nos mostra Bracht (1997) *apud* Marques, Almeida e Gutierrez (2007), ele pode ter dois significados: o de

prática de alto rendimento e o de prática ressignificada para lazer, sendo assim “algo construído e transformado constantemente pela sociedade.”

Assim, para Galatti (2006, p. 27), o esporte profissional, ou como apontamos, de rendimento, “tem entre suas componentes o espetáculo e como objetivo a obtenção ou multiplicação de finanças”, tem a intenção de “potencializar as capacidades” do atleta, “para que este atinja sua máxima performance” e ainda atenda “aos interesses das empresas financiadoras deste atleta”, enquanto o esporte de lazer possa ser usufruído pelo sujeito nos momentos livres, e na escola possa ser entendido como “esporte na escola” e o “esporte da escola”, que discorreremos adiante.

Por ser uma prática hegemônica toma seu espaço nas escolas sobretudo nas aulas de Educação Física, mas também na forma de jogos escolares e olimpíadas, competições e campeonatos entre turmas e entre escolas. Como nos diz Bracht (2009), o esporte, juntamente com as danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, é conteúdo das aulas de Educação Física, que se utiliza dele para ter sua própria legitimidade como currículo escolar. Para confirmar tal fato “o próprio esporte tem posição extremamente destacada [...], o que nos leva a afirmar que ele é hegemônico nesse plano [...] (BRACHT, 2009, p. 175).

Para Vago (1996, p. 8) “a Educação Física conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia pedagógica”, ou seja, ela está sujeita às determinações esportivas, incorporando-as dentro da escola, para assim, ter sua legitimidade reconhecida.

Legitimar a Educação Física significa, então apresentar argumentos plausíveis para sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos [...]. Essa legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação. (BRACHT, 1997, p. 37).

Para que uma disciplina consiga sua legitimidade no espaço escolar é preciso refletir acerca do papel que lhe foi atribuído em determinada época. “Que funções, que papéis foram atribuídos à Educação Física nos diferentes momentos, e que função social/humana [...] a Educação Física tem advogado para esta prática pedagógica?” (BRACHT, 1997, p. 37). Essa perda da autonomia da Educação Física para o esporte se dá a partir do momento que a mesma perde sua identidade para o esporte, ou seja, ao invés de termos a aula de Educação Física na escola, temos a aula de esportes por conta da hegemonia da prática do esporte como conteúdo quase que exclusivo da disciplina, (FLORIANÓPOLIS, 2016). Bracht (1997, p. 23), ao falar sobre o papel do/a professor/a nas aulas de Educação Física mostra um pouco desse viés esportivo:

os professores não operam a diferenciação dos papéis de treinador e professor, em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas e comportamento. [...] a própria definição de professor inexistente. [...]

Atualmente, a Educação Física escolar é uma disciplina curricular obrigatória, “que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social.” (BRASIL, 2020, p. 213) e inserida como tal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN - Lei nº 9.394/1996). O conteúdo que diz respeito à Educação Física é a cultura corporal de movimento e suas diversas manifestações, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2020). A Proposta Curricular de Florianópolis diz que

a estruturação da Educação Física como Componente Curricular que lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural. (p. 129).

Sendo uma disciplina curricular que trata o esporte como conteúdo, “as aulas de educação física [...] constituem, sem dúvida, espaços privilegiados para o ensino de um grande conjunto de técnicas corporais, notadamente os esportes.” (VAZ, 2009, p. 150). Além disso, por meio da Educação Física a escola “absorve, interpreta e trabalha concepções e práticas corporais presentes em outros tempos e espaços da sociedade.” (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p. 501). Os conteúdos da Educação Física, quais sejam as práticas corporais, “devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.” (BRASIL, 2020, p. 213).

O esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física, se comprova como tal, quando vemos a disciplina curricular sendo substituída pelo treinamento esportivo, como nos mostra a pesquisa feita por Torri, Albino e Vaz (2007) onde os estudantes poderiam não participar das aulas em detrimento do treinamento de modalidades esportivas, com intuito de participação da equipe em competições estaduais. Dessa forma, percebe-se o controle do corpo perante tais práticas, visto a rigurosidade do treino para com os horários, os exercícios e a disciplina, e o entendimento do esporte como único conteúdo da Educação Física escolar.

O que “confere especificidade no interior da escola” à Educação Física é o “movimento corporal”. (BRACHT, 1997, p.16). Porém, esse não é qualquer movimento, mas sim, movimento dotado de sentido/significado, representado então, pelas danças, jogos, esportes, ginásticas, etc. Com isso, o autor traz uma discussão acerca da importância de se compreender a escola como instituição com “códigos e regras próprios”, não somente como local de

“transmissão do saber social acumulado”. A instituição esportiva, fortemente influenciada pela instituição militar, adentra os muros escolares no momento em que isso contribui para o projeto de nação que estava sendo construído naquele momento e permanece até os dias de hoje. Como mostra Bassani, Torri e Vaz (2003, p. 90), “o esporte escolar resistiu até mesmo ao ataque desferido por uma parcela do pensamento crítico da Educação Física brasileira nos anos oitenta e noventa, que o relacionou diretamente à ditadura militar e aos mecanismos de opressão política e sujeição do corpo.” Além desses ideais, a saúde e o higienismo também estiveram fortemente vinculados à disciplina, já que “educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde.” (BRACHT, 1999, p. 73).

Dessa forma, “a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. [...] O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva.” (BRACHT, 1997, p. 22).

Com esse panorama de realidade do esporte na escola “isso elimina a possibilidade de o esporte ser escolarizado, de a cultura escolar ter o seu esporte. É a perda da autonomia pedagógica, ainda que com a conquista da legitimidade pedagógica.” (VAGO, 1996, p. 9). A escola está inserida numa realidade social e não está alheia a isso e nem ao esporte e toda a sua hegemonia e determinação.

a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte como prática cultural da sociedade moderna. Ele penetra por seus portões, é praticado em seus espaços e em seus tempos, consolida-se como conteúdo de ensino da Educação Física [...] (VAGO, 1996, p. 10).

Dessa forma, o esporte não deve permanecer alheio à escola, esta “deve tê-lo como conteúdo de ensino [...] observando que o conhecimento a ser trabalhado a partir do “conteúdo esporte” não pode equiparar-se, simplesmente, ao aprendizado prático das modalidades, nem às informações relativas às regras e táticas de jogo”, assim, o conteúdo esporte deve ser aprendido, por um lado, pelo viés da reflexão, e por outro, pela técnica, regras e tática. (VAZ, 2009, p. 150).

Para Vago (1996) o termo esporte de rendimento pode ser considerado como aquele onde o rendimento toma atenção central na prática. Ainda para Stigger (2009, p. 106), “o esporte é visualizado numa perspectiva institucional, na medida em que é visto como um sistema de práticas competitivas situadas dentro de uma mesma lógica e coerência internas.”. Os principais motivos que trazem o esporte como tema central, polêmico e/ou hegemônico na comunidade

acadêmica é, dentre outros, sua popularidade que se expandiu pelo mundo, sua contribuição para a educação e saúde, por ser conteúdo dominante no ensino da Educação Física e ainda, por, na sociologia crítica do esporte e da educação surgirem dúvidas quanto ao valor educativo do esporte. Há, então, segundo Bracht (2009), um “renascimento” do debate por conta de desdobramentos sociopolíticos presentes no Brasil. Dentre eles, o esquecimento das escolas em detrimento das escolinhas esportivas que “substituem com vantagens a educação física”, bem como as políticas ligadas ao esporte, como incentivo em pesquisas no âmbito das ciências do esporte com o intuito de aumentar os números no quadro de medalhas olímpicas e maior número de conquistas esportivas. Logo, para isso, é necessário reacender a importância no esporte para debate na área que justifique tal investimento. Mesmo o esporte espetáculo (de rendimento) tendo tomado proporções imensas com grande ajuda da mídia, há ainda certa resistência geradora de polêmica.

Para Bracht (2009) parece que genericamente o esporte enquanto elemento da Educação Física foi colocado sob suspeita a partir da introdução das teorias da reprodução que trazem questões do esporte como norma de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal. Isso ainda a se pensar, pois o esporte de rendimento traz consigo os mesmos elementos que estruturam as relações sociais, como apelo ao rendimento e à competição, seletividade, igualdade ao invés de equidade. Toda essa conjuntura levou as pedagogias críticas da Educação Física a repensarem o papel e a relação do esporte de rendimento na Educação Física escolar, como diz Bracht (1999, p. 77): “A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, [...] permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” sendo chamado de “movimento renovador da Educação Física brasileira na década de 1980.”

De acordo com Bracht (1999, p. 78), a pedagogia progressista, iniciada na década de 1980, absorveu a “discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista.”.

A partir desse movimento emergencista nas décadas de 1980 e 1990, temos algumas principais abordagens, segundo Bracht (1999), dentre elas a abordagem crítico-superadora, baseada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, que tem como objeto de conhecimento da Educação Física a cultura corporal, propõe seu ensinamento de forma historicizada e espiralada; a abordagem crítico-emancipatória, de base fenomenológica, entende o movimentar-se humano como forma de comunicação com o mundo, usando do objeto de

tematização, cultura do movimento, para desenvolver nos alunos capacidade de análise crítica; a abordagem aulas abertas propõe a abertura das aulas de Educação Física para uma efetiva coparticipação do aluno na mesma nas decisões didáticas.

De maneira geral, para essas teorias progressistas da Educação Física, reproduzir o esporte de rendimento na escola, seria “colaborar com a reprodução social como um todo.” (BRACHT, 1999, p. 81) e entendem o movimentar-se humano como fenômeno histórico cultural. Historicamente, a Educação Física tornou-se uma disciplina que cuidava do corpo, havendo assim, a dicotomia do treino da mente e do corpo, como mostra Bracht (1999, p. 70) quando fala sobre a forma como a Educação Física vem cuidando do corpo: “o sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto”.

Para Stigger (2009, p. 123) para se compreender o esporte na escola é necessário “reconhecer sua evidência social, [...] considerar que a instituição escolar não pode ficar (e não tem ficado) alheia a esse importante fenômeno sociocultural”. Diante disso, têm-se o papel da escola mediante a sociedade para com o esporte: “transmitir essa prática social para as gerações futuras, com ajuda dos professores de educação física”. (STIGGER, 2009, p. 123). A ideia de uma escola salvadora para o esporte, local passível para descobertas de talentos, se deu fortemente, principalmente depois do fracasso do Brasil nas Olimpíadas de Sydney em 2000. Esse apelo foi tão bem recebido, que resultou numa mudança na LDB - Lei n. 9.394/96, onde a Educação Física passa a ser obrigatória na Educação Básica. (inclusão feita pela lei n. 10.793/2003).

Com o início da influência das teorias críticas sobre o esporte de rendimento, acaba por instalar-se uma série de mal-entendidos e equívocos. Dentre os mal-entendidos, segundo Bracht (2009) podemos citar, o que traz um extremismo, no sentido de que quem critica o esporte é contra o esporte. Para o autor, o fato de criticar o esporte não é num tom de negação, mas sim de que “se pretendemos modificá-lo, é preciso exatamente tratá-lo pedagogicamente” (BRACHT, 2009, p. 15), ou ainda, “[...] parece fundamental é que o esporte como presente na cultura, nas suas diferentes manifestações, precisa passar pela mediação pedagógica quando alçado ao currículo escolar.” (p. 176). Porém, para Lovisolo (2009, p. 166), “você pode propor o esporte da escola com os valores e modalidades que você quiser, entretanto, se ele for chato, se não emocionar, [...] você terá pouquíssimos alunos em qualquer sistema que valorize a liberdade de escolha das atividades escolares.” Outro equívoco encontrado por Bracht (2009) é que tratar o esporte criticamente é ser contra a técnica, contudo, as críticas são pelo uso da

técnica como fim, e não como meio, além de estabelecer sentidos e fins que estejam ao alcance de todos na aula. Vaz (2009), nos traz reflexões colocando a técnica em seu devido lugar, ou seja, como meio e não como fim.

Gaya (2009) faz uma crítica à afirmação feita por Bracht (2009) tratando do esporte de rendimento como tendo um olhar para os fins e não para os meios. Em sua crítica ele fala que a prova de que o fim, o resultado, a vitória não é o mais importante está no número de crianças e adolescentes que escolhem praticar o esporte de rendimento. Outro argumento utilizado por Gaya (2009) é o de que o esporte de rendimento para crianças e adolescentes também serve como um fator social, já que eles viajam juntos, fazem novas amizades, por vezes se hospedam na casa de outros, enfim. Todavia, essa prática de treinamento para competição não é, ou não deveria ser feita nas aulas de Educação Física escolar. Com isso, nem todos os alunos são contemplados com essa convivência social que o esporte de rendimento proporcionaria. O esporte foi alvo de críticas duras partindo do pressuposto de que “suas técnicas e regras, [são] uma forma de domínio do corpo e suas expressões, o que, por sua vez, estaria relacionado com o predomínio da ordem econômico-social capitalista.” (VAZ, 2009, p. 136). Além disso, a teoria crítica do esporte, trouxe, em linhas gerais, uma “correspondência estrutural e a identificação conceitual entre esporte e trabalho” (VAZ, 2009, p.138), ou seja, o esporte sendo visto como o trabalho, onde o atleta é submetido a altas cargas e reificado, tratado como mercadoria, disseminando, assim a ideologia capitalista. A disputa dualista entre socialismo e capitalismo nos mostra a força do esporte enquanto ideário capitalista, visto ser importante destacar o papel que países como “as extintas União Soviética e República Democrática Alemã tiveram no desenvolvimento do treinamento de alto rendimento esportivo.” (VAZ, 2009, p. 139). Esteve forte nesses países o avanço tecnológico, mais ainda com a corrida armamentista e espacial. Importante destacar, que não se trata de opor capitalismo ao socialismo, mas sim “de considerar o esporte, e o treinamento corporal a ele vinculado, como expressões da nossa modernidade [...]” (VAZ, 2009, p. 139), e também comenta que esses países tiveram muitas contribuições na ideia de educação moral, “da formação de um ‘melhor caráter’ por meio do esporte.” (p. 140).

Para Vaz (2009) a técnica no esporte é muito importante, “não apenas para o esporte, mas para a vida em geral [...]”, pois nos mostra aquilo que nos faz humanos: “a capacidade de produzir meios [...] para alcançar fins” (p. 143) e não deve ser deixada de lado. Em meio a esta reflexão, torna-se importante destacar a importância do esporte, portanto, para a vida, já que a

técnica utilizada no cotidiano que Vaz (2009) traz, está atrelada à técnica esportiva. Compreender e dominar a técnica esportiva contribui para a vida em sociedade também.

A técnica está diretamente atrelada ao rendimento, que por sua vez, é cada vez mais desejado no esporte, “acompanhado pela preocupação com uma precisão cada vez maior na análise, traduzida, via de regra, em linguagem matemática” (VAZ, 2009, p. 146), ou seja, o esporte exige e valoriza cada vez mais os números, as estatísticas. Foi construída uma sociedade que ama esses “grandes números”, as “detalhadas estatísticas”. (VAZ, 2009). O esforço em aprimorar a técnica é vendido como um vetor para diminuir o esforço, “mas na verdade seu objetivo é apenas aumentar o rendimento”. (VAZ, 2009, p. 149).

Diante do exposto, nossa revisão evidencia a forte relação que a Educação Física mantém com o esporte e como este, é hoje, o conteúdo central das práticas nas aulas, contribuindo para a formação de sentidos da Educação Física e dos seus conteúdos correlacionados à prática esportiva, onde o jogar toma com frequência o lugar do aprender nas aulas. Esse fenômeno antropológico, histórico-cultural pode ser, assim, compreendido nas entrelinhas da escola, sendo para alguns alunos um vetor de reconhecimento social e de único vínculo com a escolaridade. Neste ínterim, o futebol toma lugar central no ambiente escolar, desde as aulas de Educação Física, mas não apenas, onde os estudantes pedem por essa modalidade, até nos intervalos/recreio, momento em que se reúnem na quadra para jogar. A escola disponibiliza uma bola de futebol para que os estudantes joguem durante o recreio. Devido a quantidade de turmas, melhor organização e por conta do número de conflitos que estava acontecendo, a equipe pedagógica optou por fazer uma tabela onde cada dia da semana uma ou duas turmas tem direito ao uso da quadra. Essa tabela é respeitada e um profissional, atualmente terceirizado, que atua na escola há anos, fica mediando este momento, por escolha dele próprio.

Porém, ele não é o único conteúdo da Educação Física, como visto, e principalmente na Escola estudada que tem o seu PPP em torno do “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”, escola campo de projetos de PIBID e estágio, tendo uma estreita relação com a Universidade, os estudantes podem ter acesso às diversas manifestações da cultura corporal, não sendo o futebol, o único conteúdo promovido em seus diferentes projetos. Essa hegemonia é observada, por vezes, durante as aulas, ele não está recluso da escola. Porém, apenas o futebol não basta. É preciso ouvir os estudantes.

4. AS “OLIMPIADAS” DA EBM BEATRIZ COMO CAMPO DE PESQUISA QUALITATIVA

Os Jogos Escolares Brasileiros foram criados na década de 1960 com intuito de “integração nacional” e descoberta de “talentos esportivos”. Ao longo do tempo, esses jogos sofreram mudanças de nomenclatura e formato, e atualmente chamam-se “Olimpíadas Escolares”. (ARANTES; MARTINS; SARMENTO, 2012).

Inicialmente, os jogos traziam como ideia central “a importância do intercâmbio social e esportivo, as boas relações entre mestres e alunos, promoção de relação segura entre os estudantes e o poder público, além de possibilitar o surgimento dos talentos esportivos.” (ARANTES; MARTINS; SARMENTO, 2012, p. 918). Após, o principal foco era na questão educativa buscando desvincular estes jogos da competição para elevar o espírito de solidariedade, passando pela possibilidade de oferta do esporte na escola, para enfim, ficar no formato do modelo de jogos atual. Esses jogos, até os anos 2000 aconteciam com representatividade estadual, ou seja, era organizada uma seleção de jovens atletas que representavam o seu estado. Após os anos 2000, iniciou-se uma representatividade por escola. Diferente das Olimpíadas da escola Beatriz, as Olimpíadas Escolares, antes Jogos Escolares Brasileiros, eram uma competição de disputa entre escolas e não entre turmas. No início dos anos 2000, o foco do Estado era a descoberta de novos talentos esportivos, por conta disso, houve todo o investimento nos Jogos Escolares. Esse evento foi usado por muito tempo como uma forma de aproximação entre jovens e Estado. (ARANTES; MARTINS; SARMENTO, 2012).

A temática das Olimpíadas Escolares, jogos que acontecem em âmbito nacional com as escolas representando os estados, é nova na História da Educação Física. Há poucas pesquisas relacionadas a este tema (ELLER et al., 2015). As pesquisas encontradas sobre os jogos rumam para um viés diferente daquele que trazemos na atual pesquisa. Eller et. al. (2015) traz uma proposta de pesquisa para a compreensão do processo de esportivização da Educação Física por meio das Olimpíadas Escolares, “tendo como foco as discontinuidades e continuidades dos modelos esportivos organizados no meio escolar [...]”. (ELLER et. at., 2015, p. 390).

Outra pesquisa realizada acerca de jogos escolares, esta, pensando as Olimpíadas do Colégio de aplicação da UERJ, analisou os sentidos atribuídos às Olimpíadas Desportivas do

Cap – UERJ, “baseado em respostas advindas dos diferentes sujeitos que responderam sobre o que viveram nesta atividade escolar.” (VASCONCELLOS, 2017, p. 9). Porém, o termo sentido é diferente de nossa pesquisa, pois Vasconcellos (2017) se pauta na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, para tal compreensão, e nós nos atemos ao conceito de Charlot (2000).

Para averiguar a percepção dos professores para com os jogos escolares ou Olimpíadas escolares, Souza (2018) pesquisa as Olimpíadas do Colégio de Aplicação da UFRGS, buscando, dentre outros objetivos, “verificar a percepção dos professores do CAp acerca do papel da competição esportiva escolar.”. Esse evento acontece há quase quarenta anos nessa escola, e é o mais próximo das Olimpíadas que acontecem na EBM Beatriz de Souza Brito, campo desta pesquisa. Todas essas pesquisas têm o intuito de analisar os processos que acontecem antes e durante os jogos, organização, documentos, memórias de egressos, ou ainda, o olhar do professor sobre os jogos, mas nenhum encontrado que traga o olhar dos estudantes, que traga suas sugestões e análises sobre o evento, relacionando-os com as memórias e autobiografia da pesquisadora.

As Olimpíadas da EBM Beatriz de Souza Brito, são jogos que acontecem anualmente na escola campo da pesquisa realizada. Esses jogos são, atualmente, modelos inspirados nas Olimpíadas modernas, visto que é uma competição entre turmas dessa escola, abrangendo diversas modalidades, onde o objetivo principal é vencer. Eles acontecem na última semana de aula que antecede as férias de julho, geralmente no ginásio e quadra da escola, podendo por vezes, acontecer fora da mesma, como nos anos de 2014 e 2017, que aconteceram num campo de futebol de um time do bairro e nos ginásios do CDS/UFSC (Centro de Desportos), respectivamente. No primeiro caso, por ser o ano da Copa do Mundo e também ser este o tema dos jogos, e no segundo, porque o ginásio da escola encontrava-se em reforma.⁷

A cada ano as Olimpíadas eram organizadas contendo um tema geral. Todas as disciplinas realizam atividades com as turmas sobre o tema, criando projetos e materiais que possam ser expostos nos murais e corredores e ainda trabalhados em sala de aula. Ou seja, esse tema geral, perpassa por toda a comunidade escolar durante os meses que antecede os jogos.

⁷ Todos os dados históricos das “Olimpíadas” foram obtidos por meio de conversas e relatos de profissionais efetivos há muitos anos na escola, bem como a professora de Educação Física da Unidade Educativa, efetiva desde 2006, nos obteve informações de suas experiências.

A tabela⁸ a seguir, disponibilizada pela escola na época da coleta e posteriormente, completada por nós com os anos 2018 e 2019, e a vitória da turma 81 em 2017, mostra os temas trabalhados:

Tabela 1. Temas das Olimpíadas desde 1996

| ANO | TEMA | TURMA VENCEDORA |
|------------|---|------------------------|
| 1996 | Esportes | |
| 1997 | Florianópolis, Ilha da Magia | 53 |
| 1998 | Música | 51 |
| 1999 | Animais | 81 |
| 2000 | Países | 82 |
| 2001 | Praias | 61 |
| 2002 | Cinema | 82 |
| 2003 | Grandes personagens do Brasil | |
| 2004 | Olimpíadas, História das Olimpíadas | |
| 2005 | Por uma cultura da Paz | |
| 2006 | PAZ | 61 |
| 2007 | PAN | 62 |
| 2008 | Música | 81 |
| 2009 | Poetas brasileiros | |
| 2010 | Respeito as diferenças, cores | |
| 2011 | Desenho animado | |
| 2012 | Ritmos/gêneros musicais | |
| 2013 | Cinquentenário da escola | |
| 2014 | Países, Copa de Futebol do Mundo escolar* | |
| 2015 | Histórias em quadrinho | |
| 2016 | Olimpíada e poesia | |
| 2017 | Gêneros musicais | 81 |
| 2018 | O sentido da liberdade | |
| 2019 | Ecojogos: pratique essa ideia | |

Fonte: dados obtidos com a coordenação da escola.

⁸ A tabela não está completa no quesito turmas vencedoras. Não conseguimos outros documentos que pudessem vir a completar esses dados.

* Temática proposta pelo PIBID/UFSC/Educação Física.

É perceptível nesta lista, a preocupação da escola em buscar temas com relevância social e cultural para serem trabalhados com seus alunos. Esses temas são trabalhados previamente aos jogos de maneira interdisciplinar, perpassando por todas as áreas. Cada tema atende às demandas presentes no clima antropológico e na conjuntura de cada época, como por exemplo, em 2014, ano da Copa do Mundo de Futebol da FIFA, onde foi organizado um evento de grande impacto curricular denominado de Copa de Futebol do Mundo Escolar (CFME). Este evento foi organizado de forma ampla e coletiva, entre escola e universidade, tendo a representação de estudantes da escola, estagiários e bolsistas PIBID/UFSC, na sua organização e realização. O evento mobilizou a escola durante todo o ano letivo em todas as disciplinas e turmas, promovendo diversas atividades de socialização⁹. As possibilidades de formação e de socialização entre as crianças é, de fato, diversificada e configura-se num espaço muito rico para a pesquisa social, sendo o lugar em que os sentimentos e emoções dos estudantes manifestam-se de formas diferentes.

Fundada em 1963, a escola conta com uma estrutura física com: ginásio coberto e com vestiários próprios, uma quadra poliesportiva aberta, bem como sala informatizada, laboratórios, auditório e biblioteca. Além disso, a escola conta com espaços abertos para a prática da Educação Física como uma área verde com inúmeras árvores, corredores cobertos, uma sala de convívio semifechada e uma pequena pracinha com chão de areia e cimento ao lado do ginásio. Contudo, as aulas costumam ocorrer na quadra, ginásio, e nos respectivos laboratórios. A escola também conta com um material para as aulas de Educação Física, se comparado com a realidade de diversas outras escolas municipais. Boa parte desse material foi doado pelo programa PIBID/UFSC. Por ser uma escola campo de projetos da UFSC como PIBID e estágios, a comunidade escolar já tem certo hábito de a Educação Física escolar abranger e trabalhar com diversos outros conteúdos, ademais os esportes tradicionais. Apesar dessa percepção da comunidade em geral, a escola ainda tem forte ligação com o esporte, especialmente o futebol, enfatizado pelos jogos escolares denominados “Olimpíadas” que acontecem anualmente na escola.

⁹ Ver Pauli (2016).

As turmas que participam desse evento são do 5º ao 9º ano dos turnos matutino e vespertino. A escola conta com uma turma de cada ano em cada turno, totalizando assim, 10 equipes para competir nos jogos. As modalidades que frequentemente ocorrem são futsal, vôlei, handebol, brincadeiras como pique-bandeira e queimada, além de dança. Cada modalidade tem um campeão, e cada posição equivale a uma pontuação. O vencedor das Olimpíadas, que ganha o prêmio¹⁰, é aquela turma que pontua mais.

O primeiro ano que iniciou os jogos com modalidades esportivas e divisão por turmas, que temos documentado, foi em 1996. Durante a minha permanência na escola nesse tempo anterior aos jogos de 2017, pude perceber grande excitação e ansiedade dos estudantes com os jogos. Cada turma tem um representante que participa das reuniões de Conselho Técnico, onde é repassado às turmas o Regulamento¹¹ e tirado dúvidas. Pude perceber grande engajamento por parte dos estudantes também, ao vê-los ensaiando a coreografia da dança pelos espaços escolares, por exemplo.

Assim, após elaboração do questionário, estes foram aplicados com as turmas do sexto ao nono ano dos turnos matutino e vespertino, no ano de 2017, durante o meu estágio. Cada questionário continha um código que seguia a ordem da chamada. Assim, foram entregues de acordo com a chamada e os questionários daqueles que faltaram foram separados. Dessa forma, é possível ter acesso à criança de cada questionário, possibilitando uma pesquisa mais vertical. Durante a aplicação ainda surgiram algumas dúvidas dos estudantes, mas que foram fáceis de sanar. O total da amostra foi 254 estudantes. Os questionários válidos para a pesquisa foram 165. Os inválidos incluem os que não estavam presentes no dia da coleta, sendo 56, 2 estavam em branco, 2 não quiseram responder e 28 não estudaram na escola no ano anterior, não sendo elegíveis a responder. Nossa amostra era em sua maioria branca (52,73%), de acordo com as respostas, seguido de pardos (23,03%) e negros (13,33%).

As questões que elegemos para a presente pesquisa, “O que você gostaria de tivesse nas próximas Olimpíadas?” e “Você teria alguma sugestão para os jogos deste ano?”, foram escolhidas após a releitura dos questionários, ao percebermos respostas que nos fizeram refletir sobre a presença ou não do futebol na fala dos estudantes, que nos ajudam a pensar qual a

¹⁰ O prêmio geralmente conta com medalhas. A escola compra materiais para torcida e camisetas para as equipes.

¹¹ Cada ano é criado um Regulamento feito pelas equipes de PIBID e estágio Educação Física em colaboração com a equipe pedagógica e direção.

relação que têm com as “Olimpíadas” desta escola. As duas questões são bem parecidas e remetem a escolhas, ideias e demandas que eles tenham para os jogos subsequentes e futuros. A ideia inicial da aplicação dos questionários, era, a partir das respostas, organizar os jogos daquele ano, já pensando numa intervenção, ou seja, na escolha de novas modalidades que eles tenham pedido para os jogos daquele ano. Além da organização, as respostas obtidas serviram de dados para o TCC, como um pano de fundo e dados quantitativos, analisando a conjuntura que estava inserido o estudante sujeito daquela pesquisa, que foi entrevistado. Após, para inserção do questionário como fonte desta dissertação, olharemos menos para os dados quantitativos, privilegiando os qualitativos, para as respostas propriamente ditas, para as demandas e problematizações que os estudantes fizeram dos jogos naquela época. Essas respostas nos chamaram a atenção por serem demandas bem específicas e contundentes, além de muitas delas se repetirem, ou seja, serem demandas do grupo como um todo e não apenas de um estudante.

4.1 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE COLETA NA PESQUISA SOCIAL

O questionário enquanto instrumento de pesquisa social, consiste na “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, [...]” (GIL, 2008, p. 121). De maneira geral, o questionário possibilita segundo Gil (2008, p. 122) “[...] atingir grande número de pessoas, [...] implica menores gastos com pessoal”, dentre outras vantagens. Já como desvantagens, o mesmo autor (p. 122) cita:

[...] exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação, [...] não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido.

O questionário aplicado na coleta de dados que são fonte desta pesquisa foi idealizado por nós, com o auxílio do grupo de estagiários e PIBID de 2017, ano da coleta. O intuito foi de atingir o maior número de estudantes para que pudéssemos ter um maior número da conjuntura da escola para com os jogos. Durante a aplicação, tiveram alguns empecilhos para alguns poucos estudantes que não sabiam escrever ou não conseguiam interpretar as questões.

Porém, mesmo com o déficit de respostas devido à questão das crianças que não sabiam ler e escrever, ou encontravam dificuldades na relação com a linguagem escrita, isso ainda é

um aspecto que pode precisa ser melhor analisado. O quanto essas crianças sentiram-se à vontade e preparadas para responder ao questionário, que continha, em sua maioria, questões abertas? Esse torna-se um dado antropológico importante quando analisamos as respostas. Mesmo aqueles que responderam, muitos expressavam-se de forma minimalista, com respostas curtas e continham erros de ortografia e gramática, gerando dificuldade até na compreensão das suas respostas. Além daqueles questionários cujas respostas são ilegíveis.

Durante todo o processo de organização e elaboração do questionário, a equipe pedagógica esteve próxima. Ele foi aplicado apenas após a aprovação desta equipe, bem como da direção da unidade. Possivelmente, por ser um evento de grande porte dentro da escola, pensando toda a mobilização dos estudantes e professores em torno do mesmo, a unidade teve bastante atenção com relação ao questionário, principalmente porque o intuito principal era ouvir as demandas dos estudantes com relação aos jogos, pensando novas modalidades e interações. Dessa forma, era de interesse da escola essa inovação nos jogos daquele ano.

Assim, o questionário é um instrumento que nos traz a leitura da realidade. Porém, ele deve ser pensado e elaborado como tal. Por conseguinte, percebemos algumas lacunas no questionário, como não conter informação de classe econômica e social dos estudantes e um questionário pós evento, onde pudéssemos avaliar e analisar as intervenções que já ocorreram no evento daquele mesmo ano. Dessa forma, os questionários nos trazem uma camada daquilo que mobiliza os estudantes, ou ainda daquilo que os desmobiliza. Além disso, as respostas podem mostrar aquilo que os incomoda, sugestões, questões que corroboram com seu projeto de ser e as questões que o impedem. Para tal, vamos somar ao questionário, aspectos da minha autobiografia para ajudar na análise desses dados, pensando nos termos da memória, de minhas lembranças do evento.

4.2 QUANDO SÓ O FUTEBOL NÃO BASTA: UM OLHAR PARA ALÉM DAS “OLIMPÍADAS”

É sabido e temos fontes e relatos de que o futsal/futebol é a modalidade mais abrangente e que mais movimenta a maioria dos estudantes durante as aulas de Educação Física e as “Olimpíadas”. O futebol, e não somente, é conteúdo das aulas de Educação Física, como nos mostra a BNCC (2020). Essa prática tornou-se um fenômeno histórico-cultural e tem sua hegemonia dentro e fora dos muros da escola.

O “caso de amor” entre futebol e brasileiros é antiga, data de 1910, da primeira vitória brasileira em uma competição sul-americana. A elitização do futebol cai por terra em 1920, quando da criação dos primeiros clubes de operários que não eram de várzea, mas tinham uma organização como os clubes de elite, com diretoria e tudo o mais. A profissionalização do futebol se inicia juntamente com a sua massificação, pois atletas negros, operários, analfabetos, começaram a participar dos clubes e competições. (GUTERMAN, 2013). Dessa forma, o Brasil torna-se o “país do futebol”, visto não só no exterior, mas pelos próprios brasileiros como tal (SOUZA; VAZ; BARTHOLO, 2008). Assim, nossas crianças nascem e crescem rodeadas por essa conjuntura e o reforço midiático diário, impositivo do futebol como a modalidade hegemônica.

Partindo dessa conjuntura de organização dos jogos, tomamos novamente os questionários como fonte desta pesquisa, tendo, desta vez, um olhar qualitativo sobre as respostas, para compreendermos a relação dos estudantes com os jogos. Inicialmente, percebemos uma questão de gênero contida na idealização e realização do questionário. Optamos por colocar no documento o termo “gênero” ao invés de “sexo” e as opções “feminino” e “masculino” para serem assinaladas. Aqui, já percebemos também um possível problema com relação às alternativas, pois nos limitamos a feminino e masculino, sem abrir espaço para outras alternativas, para também percebermos como os estudantes se veem. O clima antropológico naquele momento já iniciava uma exigência de atenção para com esses quesitos. Iniciamos um olhar mais atento, ao trocar o termo “sexo” por “gênero”, contudo, vemos agora a necessidade de uma sutileza, sensibilidade e atenção maior no cabeçalho do questionário. Na aplicação do questionário, em algumas turmas, houveram dúvidas com relação a essa parte (gênero e autodenominação estavam contidos no cabeçalho, juntamente com data, turma e o código do questionário, para não colocarem seus nomes). A principal dificuldade era que aqueles que alegaram dúvidas simplesmente não sabiam o que era feminino e masculino, e precisaram da ajuda da pesquisadora para responder, e mesmo assim, ainda houveram estudantes que deixaram em branco ou assinalaram as duas opções. Além disso, a questão de gênero aparece nas respostas das questões elegidas para o presente trabalho, como forma de revolta por parte das meninas, quando pedem para que possam jogar mais, para que a modalidade de voleibol seja separada (nas edições anteriores voleibol era misto) ou ainda que “possam jogar unidas só as meninas”. Aqui o clima antropológico (SARTRE, 1987) também se insinua, sutilmente, quando vemos a segregação entre meninos e meninas e a sobrepujança

daqueles. Na prática, as modalidades do evento são todas separadas e no momento dos jogos percebemos, por vezes, um esvaziamento das arquibancadas no momento do jogo das meninas.

Um ponto que chama atenção é o quesito alimentação e/ou comida. Há um relevante número de respostas pedindo por mais comida, comidas boas, ou ainda “brigadeiro” (T72Q05¹²) e “que tivesse alimento” (T81Q10). A pergunta que nos fazemos diante dessas respostas é: a alimentação que a escola fornece muda nos dias de jogos? É possível fazermos relações com o gasto calórico dessas crianças no decorrer dos jogos com a alimentação que fazem na escola nesses dias? Ou ainda, qual a classe econômica dos estudantes que pediram por comida? O cardápio que a escola fornece nos dias de jogos é o mesmo dos demais dias letivos? Essas são questões da realidade sociológica da escola, que não eram foco no momento da aplicação do questionário e organização dos jogos.¹³ Enquanto organização, recordo que naquele ano, 2017, o evento aconteceu na UFSC e houve toda uma preparação e organização para que os estudantes pudessem almoçar no Restaurante Universitário, já que ficariam durante todo o dia naquele local. Porém, como aponta Vasconcellos (2015) há um sentido de quebra da rotina do ambiente escolar e na forma de aprender quando acontecem esses eventos e, hipotetizamos, que o quesito comida pode ser ressaltado por conta disso: já que acontece uma mudança na rotina, por que não também na alimentação?

Além da comida, outro ponto constante é o senso crítico dos estudantes para com a estrutura e organização dos jogos. Houveram respostas indicando sugestões com relação à duração dos jogos (pedindo que se estenda por 1 semana ao invés de 3 dias), duração da partida em si, bem como, críticas contundentes com relação à estrutura da escola, diagnosticando problemas com ginásio em respostas como: “um ginásio novo” (T71Q01), “melhorar a qualidade do ginásio” (T62Q24), “eu queria que não tivesse goteiras no ginásio” (T62Q05). Este ponto pode ser muito criticado pelos estudantes ou ainda mais observado, pelos jogos acontecerem no mesmo espaço em que eles têm as aulas de Educação Física, ou seja, eles vivem aquela situação diariamente e utilizam o momento dos jogos como forma de apelo para com essa situação. Na época da pesquisa, o ginásio ainda carecia de muitas reformas, encontrando-se frequentemente sujo e molhado, por conta de inúmeras goteiras, sendo necessário até que,

¹² O código significa: T: turma + o número correspondente à turma; Q: questionário + número correspondente ao estudante de acordo com a ordem da chamada. Este código foi criado por nossa equipe de estudos da época.

¹³ A alimentação escolar municipal segue um cardápio feito por nutricionistas, e não coube a alçada da organização das “Olimpíadas” qualquer intervenção nesse ponto.

em algumas versões as “Olimpíadas” acontecessem fora da escola, em ambientes alternativos, como a UFSC. Aqui, a questão do local em que os jogos acontecem podem interferir diretamente na escolha do estudante em entrar na atividade, pois o móbil deve ter sentido para o mesmo. (CHARLOT, 2000). No quesito organização, há respostas pedindo por árbitros “mais justos” ou ainda, “que liberassem o parquinho” (T71Q11). Aqui, podemos entrever a mobilização dos estudantes, tendo os jogos como móbil para tal, fazendo sentido para os mesmos, quando entram na atividade (CHARLOT, 2000). Esses estudantes se mobilizam de acordo com aquilo que eles pensam e desejam para os jogos, diz respeito àquilo que eles têm no seu horizonte de ideal de jogos, que se constitui, desde a infância, no seu projeto e desejo de ser, de acordo com o que o sujeito fez daquilo que fizeram dele. (SARTRE, 1987).

A questão das modalidades também foi bastante mencionada pelos estudantes. Houveram muitos pedidos para basquete, porém, não foi possível acrescentar nos jogos daquele ano. A dúvida que a organização tinha entre voleibol e handebol foi sanada no questionário, pois houveram diversas respostas pedindo handebol. Além disso, foi respondido por um considerável número de alunos o jogo de queimada. Ademais, observou-se que a maioria das respostas pedindo por jogo de queimada veio de estudantes do 6º ano. Isso pode ser explicado por ser um jogo popular que eles costumam jogar durante as aulas de Educação Física, de acordo com as observações realizadas em âmbito de PIBID e estágio, além de ser orientação da Proposta Municipal de Florianópolis (2016) o conteúdo de jogos e brincadeiras até o 5º ano, ou seja, os estudantes do 6º estão iniciando o ciclo do Ensino Fundamental II, onde muda os conteúdos e não há mais jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. Ficou decidido para os jogos daquele ano pique-bandeira, pois era um jogo que já havia sido feito em outras edições e já continha as regras prontas. Para o jogo de queimada, a organização teria de elaborar um novo documento, não havendo tempo hábil para tal. Notei no momento do evento que os estudantes de 6º e 7º ano mostravam-se mais empolgados por simplesmente estarem jogando o pique-bandeira, enquanto que estudantes do 8º e 9º ano mostravam-se mais estratégicos e competitivos.

Ainda no quesito modalidades, algo muito evidente foi o pedido por jogos eletrônicos, e-sports e jogos online. Houve um considerável número de respostas com este pedido, que foi parcialmente concedido nos jogos daquele ano. Digo parcialmente, pois a maior pedida foi de jogos online, mas, não sendo possível essa modalidade naquele momento, optamos por jogos eletrônicos, em outras palavras, videogame. Como naquele momento o intuito do TCC não era

pesquisar a intervenção, não acompanhamos o desenrolar dessa nova modalidade nos jogos. Essa seria uma questão passível de muitas discussões, analisar a percepção dos alunos antes e depois dos jogos nos trariam muito mais elementos. Porém, como já mencionado, esse não era o foco da pesquisa e não foi realizado questionário, ou qualquer análise pós jogos que tenha sido documentada.

Além das modalidades diferentes, também temos algumas respostas que remetem ao futebol, pedindo por mais tempo na duração do jogo, “que tenha mais futebol”. Em contrapartida, a essa ideia que corrobora com o modelo tradicional de jogos imposto pela sociedade moderna, há respostas em que o pedido é: “diminuir o número de jogos de futebol” (T62Q07), ou ainda “eu não gostaria que tivesse Olimpíadas” (T61Q23). Junto com essa ideia de novas modalidades diferentes do futebol, há também respostas indicando maior participação dos estudantes, união, diversão e encontro com os amigos. Essas respostas nos chamaram atenção, e apesar de termos selecionado apenas duas questões para a atual pesquisa, olhamos com mais atenção as outras respostas também. No primeiro caso, a resposta é de um menino que diz ter feito nas “Olimpíadas” anteriores: “joguei pic bandeira, joguei chadres e gravei vides para o youtube¹⁴.” É possível perceber que essa criança, aparentemente, não tem forte relação com o esporte, pois participou apenas da modalidade de brincadeira, e das outras tarefas que não utilizam do porte físico para competir. Nos chama atenção o fato de ele saber escrever corretamente a palavra “youtube”, que não é uma palavra da língua portuguesa, e errar palavras como “xadrez” e “vídeos”. A questão da grafia está presente também em outras duas situações que nos chamaram atenção, onde dois estudantes, meninos, utilizaram a letra em caixa alta para chamar a atenção no texto, ou seja, eles perceptivelmente sabiam a diferença do uso dessas letras. Segue a escrita deles: “um TEMA BOM e não tivesse voley” (T81Q10); “COMIDA!!, torneio de CLASH ROYALE¹⁵” (T71Q03).

Voltando ao caso dos estudantes que não querem que os jogos aconteçam, no segundo caso descrito, onde a menina diz que não gostaria que tivesse jogos, olhamos então, com mais atenção outras respostas dela, e numa das questões ela diz: “Não participo, porque sou estudante da bíblia e pelo que eu aprendi isso é errado.” (T61Q23). Além dessa resposta também temos: “Não gosto das olimpíadas por causa da minha religião” (T81Q26). Essas respostas indicam a

¹⁴ Mantivemos a ortografia de acordo com as respostas.

¹⁵ Jogo de estratégia online.

possibilidade de problematização do tema religião nas aulas de Educação Física, onde se busca refletir sobre a cultura corporal enquanto fenômeno histórico e social. (FLORIANÓPOLIS, 2016). Trazer o tema da religião para discussão e reflexão pode ser plausível para as aulas de Educação Física, principalmente quando tivermos estudantes com essa demanda. A escola como o estado brasileiro, são laicos, logo, a religião pode ser tratada como termo de estudo e análise. Contudo, no que confere a legislação, as escolhas religiosas e seus preceitos precisam receber a atenção especial nas escolas e responder adequadamente ao que preconiza a legislação brasileira e os direitos civis. A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).

Ademais dessas questões, houveram respostas pedindo por skate, paraolimpíadas, corrida e natação. São pedidos mais casuais, pensando na estrutura da escola, que não fornece piscina nem pista de corrida. Mas pensando em locais alternativos, como a realização dos jogos na UFSC, teria a possibilidade da realização das mesmas como tivemos em edições anteriores e posteriores a esses Jogos. Além dessas modalidades diferentes, há respostas bem inusitadas, como “competição do beijo” (T72Q03), “silencio” (T92Q03) e “Gostaria que o tema fosse países ou algo relacionado as mitologias gregas, romanas, indianas e egípcia”. (T71Q08). Temos aqui algumas respostas que nos remetem ao fato de alguns estudantes estarem menos atraídos pela atividade física, como nos mostra ainda a resposta: “Mais jogos que envolvam conhecimento e não físico” (T71Q05) e “NÃO CONTAR COMO FALTA. Isso são apenas jogos que não nos ajudam no rendimento escolar, então não participar não deveria contar como falta.” (T72Q05). Aqui podemos perceber a relação e o sentido que esses estudantes dão aos jogos, bem como à Educação Física. O futebol, aqui, não aparece mais como protagonista dos jogos, ele está como pano de fundo, sendo o pedido daqueles que já tem forte relação com esse esporte. Só o futebol não basta mais, esses estudantes já têm demandas diferentes daquelas hegemônicas na mídia e pesquisas acadêmicas, onde o futebol é o “carro-chefe” desses eventos de competição em escolas e nas aulas de Educação Física. A pesquisa de Vasconcellos (2017) mostrou a partir de entrevistas de ex-alunos de um colégio de aplicação que participaram de um evento esportivo muito parecido com as “Olimpíadas”, que o sentido de “participação” e “confraternização” está presente nas falas desses ex-alunos, porém, a forma como esses adultos se relacionam com o evento é diferente da maneira como lidavam quando crianças/adolescentes. A forma como eles vêem esses jogos nos dias atuais, a elaboração que

fazem das relações, a reflexão daquilo que foi vivido é diferente daquela que trazemos aqui. Nesta dissertação, trazemos as elaborações daquele momento vivido o mais próximo possível, não fazendo uma análise, mas apenas uma descrição. A falta de ouvir a demanda dos estudantes foi percebida na busca de trabalho sobre isso. Pesquisas como de Eller et al., (2015) e Souza (2018) nos trazem elementos históricos sobre a história dos jogos escolares ou ainda elementos para pensar a prática pedagógica, pois trata do olhar do professor, respectivamente. Torri, Albino e Vaz (2007) fazem uma pesquisa sobre o corpo na relação com a prática competitiva. O fato de os estudantes não gostarem de diversas atividades que envolvem o treinamento também reforça a ideia de que só o futebol não basta.

Sabemos que a ideia de uma aula de Educação Física como disciplina auxiliar das demais, onde os estudantes possam se libertar das “presilhas” da sala de aula, caiu por terra quando esta torna-se uma disciplina curricular obrigatória, com seus conteúdos e temas próprios, onde a atividade física e a saúde, numa perspectiva higienista ou meramente esportiva, deixaram de ser a referência, dando lugar a perspectiva da cultura corporal e de movimento. Porém, como esses estudantes veem a Educação Física, mesmo numa escola campo de práticas da Universidade, onde o diálogo com essas metodologias e temas transversais são preponderantes? Como se relacionam com essas práticas? Ademais, o questionário é um instrumento de pesquisa social limitado, havendo assim, nessa coleta, diversas lacunas.

O interesse pelos jogos se dá de maneira preponderante, propondo uma diversidade de atividades que ampliam o repertório da Educação Física, mas também de temas do cotidiano escolar e da vida dos alunos, o que indica também uma preferência pela vivência de tempos e espaços diferentes dos habituais e que marcam o currículo tradicional nessa unidade. Há aqui uma tendência ao esgotamento de uma prática curricular e que se evidencia pelas respostas dos estudantes sobre a sua relação com os jogos, esportes e práticas corporais, além das estratégias de sociabilidade proporcionadas neste contexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos trouxe como objetivo a análise e compreensão do sentido das experiências e das relações que estudantes do ensino fundamental II estabelecem com os jogos denominados “Olimpíadas” em uma escola pública municipal de Florianópolis/SC. Essa temática torna-se importante no campo da Educação Física, visto ser um tema que perpassa

diversas escolas, mas é pouco estudado. Os estudos que tratam deste assunto, o fazem a partir do olhar do professor, ou ainda, análises da estrutura dos jogos em si. Não foram encontradas pesquisas que traziam o olhar e a fala dos estudantes para com esse tema.

As “Olimpíadas” da escola Beatriz de Souza Brito são tema e lugar de pesquisa social, pois perpassa todo o ambiente escolar e seus integrantes, desde a equipe terceirizada de serviços gerais, passando pelos estudantes até os professores das diversas áreas. Uma das possibilidades de prática verticalizante seria trazer o grêmio estudantil enquanto voz dos alunos para trazer suas demandas mais diretamente à organização. O grêmio estudantil tem seu lugar no campo de disputa e deve ser utilizado como tal, mantendo sua posição no espaço social escolar.

A pesquisa trouxe como resultado a variedade de respostas dos estudantes, bem como suas demandas para além do futebol, críticas, análises, sugestões e problematizações. O pedido hegemônico pelo futebol não acontece, aqui, com a mesma frequência, que observamos em outros estudos. O que mobiliza os estudantes a participarem dos jogos, nem sempre é apenas o futebol, mas sim, a socialização com os pares, estar na escola de uma maneira diferente, em movimento e na relação corporal, utilizando outros espaços que a sala de aula, interagindo interturmas e intergerações, tematizando assuntos do cotidiano. Isso demonstra certo interesse dos escolares pelos jogos e, ao mesmo tempo, algum desconforto com o modelo curricular em curso.

Percebemos que para que os estudantes entrem na atividade, esta deve fazer sentido para eles, devem ter seus móveis próximos daquilo que é proposto. Seu projeto e desejo de ser estão intimamente relacionados às mediações sociológicas nos meios familiares e escolares, bem como com as experiências vividas desde a infância, forjando sua personalidade e a relação com a escolaridade, seus saberes e práticas.

Na pesquisa realizada em âmbito de TCC tivemos os dados do questionário como pano de fundo da biografia, sendo utilizado como dados quantitativos, mostrando a conjuntura na qual o estudante biografado estava inserido. Agora, na dissertação, trazemos os dados obtidos no questionário por um olhar qualitativo, com a variedade e riqueza de respostas que encontramos ao retomar esses dados.

Esses dados ainda podem ser retomados na medida em que há outras questões do questionário que podem ser analisadas e discutidas, bem como novas imersões na conjuntura desses jogos, ainda mais pós período pandêmico, no qual os estudantes não tiveram esse evento no currículo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto) biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, p. 25-49, 2018.

ARANTES, André; MARTINS, F.; SARMENTO, P. Jogos escolares brasileiros: reconstrução histórica. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 1, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-26.

BRACHT, Valter. Sobre mal-entendidos e equívocos II. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 173-178.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Masgister Ltda, 1997. 121 p.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 93 p.

ELLER, Marcelo Laquini et al. A OLIMPÍADA ESCOLAR E A ESPORTIVIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES (1946-1954). **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 389-400, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Educação Física. In: _____. Matriz Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Ensino Fundamental, 2016 (no

prelo). Consultores externos: Jaison José Bassani e Luciane Lara Acco. Assessor DEF/SME: André Justino dos Santos Costa.

GALATTI, Larissa Rafaela. **PEDAGOGIA DO ESPORTE: O livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; COLLET, Carine; SEOANE, Antonio Montero. ESPORTE CONTEMPORÂNEO: PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 3, p. 115-127, set. 2018.

GAYA, Adroaldo. Sobre o esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-70.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil: uma história da maior expressão popular do país**. Editora Contexto, 2013.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. 152 p.

LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 225-242, set. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAULI, Maisa da Silva. **ASPECTOS DO PROJETO “COPA DE FUTEBOL DO MUNDO ESCOLAR” EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: RELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS**. 2016. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PINTO, Fábio Machado; SANTOS, Ana Claudia Wendt dos; SPONCHIADO, Justina Inês. O BIOGRÁFICO EM SARTRE: noções e questões de método. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**, v. 1, n. 23, p. 75-94, 2020.

SARTRE, Jean Paul. **Os Pensadores**: o existencialismo é um humanismo; a imaginação; questão de método. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 191 p.

- SARTRE, Jean Paul. **O que é subjetividade?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 160 p.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O Método Biográfico em Sartre: contribuições do Existencialismo para a Psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p.289-308, 2008.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 119 p.
- SOUSA, Maria Eduarda de. **O sentido dos jogos escolares para estudantes do ensino fundamental**. 2018. 65 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SOUZA, Camilo Araújo Máximo de; VAZ, Alexandre Fernandez; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Dificil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 30, n. 14, p. 85-111, jul. 2008.
- SOUZA, Marinês Matter de. Olimpíadas do Colégio de Aplicação da UFRGS: um estudo sobre competição escolar. 2018.
- STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 103-134.
- TAVALER, Salo; COSTA, Vera Lucia. Biografia em Educação Física: sua problemática e abrangência. **Revista da Educação Física/uem**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 313-320, 17 jun. 2010. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v21i2.6780>.
- TORRI, Danielle; ALBINO, Beatriz Staimbach; VAZ, Alexandre Fernandez. Sacrificios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 499-512, set. 2007.
- VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, jul/dez. 1996.
- VASCONCELLOS, Lícia Maria Vieira et al. " Vestindo a camisa" no CAP-UERJ: Sentidos das Olimpíadas Escolares no contexto da escola pública. 2017.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 135-156.