

O FUTEBOL DA ESCOLA: UMA PROPOSTA CO-EDUCATIVA
SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

por

Ana Lúcia Cardoso

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação Física na Área
de Concentração de Teoria e Prática Pedagógica em
Educação Física do Centro de Desportos da Universidade
Federal de Santa Catarina como Requisito Parcial à
Obtenção do Título de Mestre em Educação Física

Fevereiro, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: O FUTEBOL DA ESCOLA: UMA PROPOSTA CO-EDUCATIVA
SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Elaborada por: ANA LÚCIA CARDOSO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Pós-Graduação em Educação Física da universidade Federal da Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração
Teoria e Prática Pedagógica

Data: 07 de fevereiro de 2003

Banca Examinadora

Prof. Dr. Elenor Kunz (Orientador)

Prof. Dr. Valter Bracht

Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires

Dedico esta pesquisa ao meu amado Pai.

AGRADECIMENTOS

A Prefeitura Municipal de Criciúma;

A Universidade do Extremo Sul Catarinense;

À Universidade Federal de Santa Catarina;

Ao Professor Dr. Elenor Kunz, pela orientação, incentivo para a realização desta pesquisa;

À Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física;

Ao querido Jairo, por toda sua paciência e incentivo;

A todos os professores do Centro de Desportos (CDS), especialmente; Profa. Dra. Ana Márcia e Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva;

A todos meus colegas de mestrado. E em especial Valéria, Cláudio e Fernando.

Ao meu sempre amado pai Divo;

À minha mãe Ana pela sua paciência e amor diante de todas as minhas transformações;

A Raquel, Márcia e Ailson meus queridos irmãos;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas;

A todos meus alunos e alunas;

Aos amigos e amigas de todos os momentos.

RESUMO

Este estudo está vinculado às reflexões e inquietações, diante das dificuldades em desenvolver aulas de Educação Física em conjunto para meninas e meninos. Atenta para a necessidade de consolidar no ambiente escolar, sobretudo, na Educação Física uma proposta co-educativa, principalmente quando o conteúdo abordado é o esporte. O futebol, modalidade esportiva indubitavelmente relevante em nosso país, torna-se um conteúdo central nesta proposta, possibilitando discussões das relações entre meninas e meninos. A preocupação deste estudo, está relacionada a compreensão de como, a partir da concepção crítico-emancipatória e seus pressupostos, é possível desenvolver o futebol escolar com turmas integradas por meninas e meninos de forma co-educativa, contribuindo para o avanço das intervenções de projetos pedagógicos críticos na Educação Física escolar.

ABSTRACT

This study is related to the reflections and concern in front of the difficulties to develop classes of physical education together to boys and girls. The study points out the necessity to consolidate at the school environment, specially in the physical education a proposal of co-education, specially when the content is sport. The soccer, a sport modality indubitably relevant in our country, turn into a central content in this proposal, making possible the discussion about the relations between boys and girls. The concern of this study is related to understand how from the conception crítico-emancipatória is possible to develop the school soccer with groups of boys and girls in a form of co-education given a contribution to the advance of interventions of the critic pedagogic projects in the physical education at school.

ÍNDICE

Capítulo	Página
I. INTRODUÇÃO	09
II. A SOCIEDADE E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SUA RELAÇÃO COM OS ASPECTOS CO-EDUCATIVOS	14
O Ser Humano e sua Capacidade de Adaptação	
O Neologismo: Desafio à Norma Incorporada Socialmente	
Pedagogias Críticas e o Desafio das Turmas Integradas por Sexo	
O Papel da Instituição Escolar na Constituição dos Gêneros	
III. O ASPECTO CO-EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	25
A Normatização do Ensino da Educação Física no que se refere à Constituição de Turmas Mistas	
Aulas Mistas e Co-Educativas em Educação Física	
A Educação Física como Expressão Humana e com Função Dialógica na Relação Homem e Mundo	
O Sentido e Significado do Esporte na Escola e o Esporte da Escola	
IV. O FUTEBOL E A CO-EDUCAÇÃO	42
A Brasilidade do Futebol	
História Masculina do Futebol no Brasil	

Masculinidade e o Futebol
Mulheres e Futebol: Encontros e Desencontros
As Mulheres e a Cultura do Futebol
Aulas de Futebol para Meninas e Meninos

V. A TEORIA DO SE-MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA 58

Teoria do Se-Movimentar: uma Análise Filosófica
Do Ponto de Vista Filosófico, o que é o Movimento Humano?
Porque o Movimento é entendido como um Diálogo
Concepção de Ensino Dialógico-Problematizadora
Pressupostos da Teoria Educacional Crítico-Emancipatória para
a Educação Física
 Esclarecimento e Emancipação
 Mundo Vivido e Sistema (ou a racionalidade comunicativa e
 a racionalidade instrumental)
 A encenação e as condições de ressignificação do esporte
 Transformação didático-pedagógica do esporte: limites e
 possibilidades para um trabalho pedagógico com futebol co-
 educativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS 88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 98

ANEXOS 104

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As experiências vividas como educadora, aliadas às reflexões e inquietações, sobretudo diante do desenvolvimento das aulas em conjunto para meninas e meninos na Educação Física, somadas a estudos e aprofundamento teórico durante este período de mestrado, fizeram-me escolher a modalidade futebol como objeto de estudo.

A aproximação com este tema está ligada a preocupação de uma abordagem co-educativa na Educação Física, que se proponha a romper com os condicionantes sociais, nos quais mulheres e homens possam refletir e dialogar sobre o sentido e significado de suas ações para os outros seres humanos, para consigo mesmo e para o mundo.

A experiência vivida com co-educação no futebol que apresento em anexo, foi o ponto de partida para a construção do problema de pesquisa.

Inicialmente, o trabalho trata da apresentação do problema, que se referiu à possibilidade e limitações teórico-pedagógicas de se desenvolver o futebol com turmas integradas (meninas e meninos) de forma co-educativa, procurando contribuir para os avanços na intervenção de projetos pedagógicos críticos na Educação Física escolar.

Em seguida, procurei desenvolver o referencial teórico sobre os aspectos co-educativos na constituição dos papéis sociais, o

esporte como função dialógica na relação homem e mundo, e ainda, a relevância sócio-cultural do futebol para a Educação Física escolar e sua importância para a abordagem co-educativa no sentido da construção da emancipação de meninas e meninos. Abordo, também, alguns pressupostos da concepção crítico-emancipatória, relevantes para uma intervenção crítica na Educação Física escolar.

A prática pedagógica co-educativa¹ atrelada a uma pedagogia crítica da Educação Física, apesar dos inúmeros trabalhos publicados, das incontáveis horas de debate, das efetivas intervenções práticas, está muito distante de ser uma realidade consolidada no ambiente escolar.

Kugelmann (1999), avaliando a co-educação na Alemanha, aponta que um dos grandes entraves no avanço da proposição co-educativa está relacionado a um descompasso entre a teoria e a prática, ou seja, “a teoria avança e a prática fica para trás”, apontado nesse sentido um dos pontos desarticuladores da prática co-educativa.

Estamos ainda muito longe de desenvolver uma prática verdadeiramente co-educativa, principalmente, quando o conteúdo abordado é o esporte.

Kunz (1994) parece concordar com esta distância quando afirma ser:

Muito difícil, senão cada vez mais difícil, a um professor de educação física, administrar pedagogicamente uma modalidade esportiva em aula, com uma turma de meninos e meninas denominada “mista”. (p. 225)

Trabalhando com o ensino fundamental, médio e superior simultaneamente, comecei a viver situações que me incomodavam, pois dependendo da atividade proposta (principalmente as esportivas), ocorria, normalmente, por parte das meninas/mulheres,

¹ Neste estudo adotamos a concepção de co-educação desenvolvida pela teoria alemã. A concepção de co-educação “baseada nas discussões da pedagogia alemã, aborda além das perspectivas culturais da construção dos papéis sociais

um desinteresse, uma desistência muito grande na participação. As meninas se mostravam mais adeptas em brincar e jogar separadamente e, com isso, geralmente os meninos ficavam com um espaço privilegiado na aula.

Pareceu-me que uma proposta co-educativa utilizando a modalidade de futebol, poderia abrir um espaço mais amplo de discussões relegadas na Educação Física a um segundo plano.

A escolha e inclusão da modalidade futebol nesta pesquisa deu-se pelo expressivo sentido e singular significado deste esporte, sabidamente de maior popularidade em nosso país.

Se focalizarmos nosso olhar para o espaço escolar, perceberemos que o futebol representa hoje o conteúdo de maior relevância social nas aulas de Educação Física. Kugelmann (1997) salienta que o futebol é um conteúdo, assim como a dança, que permite mais facilmente a problematização das tipificações, possibilitando, assim, a utilização desta modalidade tão significativa para a maioria dos meninos e meninas, podendo favorecer discussões bastante importantes sobre as questões sociais e comunicativas².

Para realizar o ensino do futebol co-educativo adotamos a proposta pedagógica crítico-emancipatória³, uma das correntes críticas da Educação Física Escolar.

Levantamos a hipótese de que o grande agente de obstaculização de uma prática crítico-emancipatória (por extrapolação co-educativa) é à exacerbação da “competência objetiva”⁴ por parte de professoras e professores e alunas e alunos.

e de gênero, de forma mais estreita, uma concepção de educação” (Saraiva, 1996, p. 120).

² Um trabalho que reforça esta idéia é o de Altmann (1999, 2002). Tomando como base resultados de pesquisa realizada em escolas de Belo Horizonte, Altmann (2002) constatou que “entre todas as atividades esportivas realizadas na escola, era no futebol que se manifestava o maior número de conflitos entre meninas e meninos” (p.90).

³ Desenvolvida por Elenor Kunz, (1991, 1994) no estudo Educação Física: Ensino e mudanças e Transformação didático-pedagógica do esporte e significa uma proposta crítica para Educação Física escolar.

⁴ Trato deste tema no capítulo IV.

Tanto professoras e professores, quanto alunas e alunos, aceitam passivamente a idéia da “competência objetiva” como principal (às vezes única) referência para as aulas. Insistimos, então, que os esforços teóricos e a aparente superação destes desvios estão longe de ocorrer no espaço escolar. Lá, a “competência objetiva” reina de forma absoluta, indiferente aos discursos da corrente crítica.

É necessário compreender que uma prática que focalize prioritariamente (quando não exclusivamente) a “competência objetiva” é contrária à pedagogia crítico-emancipatória, inibindo conseqüentemente o trato pedagógico das competências sociais e comunicativas e, portanto, a própria co-educação. A pedagogia crítico-emancipatória não pode ser vista como “um tripé de um pé só”.

Paralela à primeira hipótese, procurei levantar os motivos que tornam a “competência objetiva” um obstáculo tão difícil, quase que intransponível.

Parece-me irrefutável que os princípios da “sobrepunção” e “comparações objetivas”⁵ presentes no esporte são os principais causadores desta situação. Acreditando nisto, proponho intervenções que contribuam para a minimização dos efeitos inibidores de realização da proposta do futebol co-educativo, sob a ótica da pedagogia crítico emancipatória⁶

Nesse sentido, a preocupação deste estudo, está relacionada à compreensão de como, a partir da concepção crítico-emancipatória e seus pressupostos teóricos, é possível desenvolver o futebol escolar com turmas integradas por meninas e meninos de forma co-educativa, contribuindo para o avanço das intervenções nos projetos pedagógicos críticos na Educação Física escolar.

Para fundamentar a pesquisa, foi necessário identificar os principais mecanismos que obstaculizam a inclusão crítica a partir da

⁵ Ver capítulo 2.4.

⁶ Ver em anexo uma experiência com co-educação no futebol, pela autora em uma turma de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Criciúma – SC.

modalidade futebol em turmas integradas por meninas e meninos, na Educação Física. Para isto, foi vital desvelar os agentes que reforçam a corrente de socialização específica para os sexos no esporte. Era decisivo esclarecer as possibilidades e limites para um agir dialógico, orientado para um novo pensar, sentir e agir.

A escolha de um estudo de cunho bibliográfico a partir desta temática, se deu essencialmente pela escassez que se possui nesta área no campo do referencial teórico. Sendo assim, a pesquisa desenvolvida tem como um dos objetivos minimizar esta lacuna.

Mesmo compreendendo a importância da experiência que tenho com o futebol co-educativo, não pretendo aqui desenvolver uma análise profunda dessa experiência, tratando-a como delineador das necessidades e limites da pesquisa. Foi necessário, portanto, fazer um recorte na literatura pesquisada a partir da experiência vivenciada.

Significando, assim, que esta pesquisa, tendo em vista o reduzido tempo disponível para sua execução, ficou limitado a uma revisita às experiências já realizadas com a temática pedagogia crítico-emancipatória (ou realizadas por outro dentro do mesmo enfoque) para identificar melhores limites e possibilidades a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia crítico-emancipatória.

CAPÍTULO II

A SOCIEDADE E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SUA RELAÇÃO COM OS ASPECTOS CO-EDUCATIVOS

O Ser Humano e sua Capacidade de Adaptação

O ser humano é inegavelmente um ser adaptável. Adaptável às mais variadas diversidades, às mais inusitadas situações, aos mais bizarros acontecimentos, às mais complexas idéias. Talvez seja esta capacidade de adaptação que permita a sua sobrevivência com a natureza e o mundo que criou. O que se percebe é que as mais diferentes mudanças são absorvidas com relativa tranqüilidade, incorporando-se rapidamente ao cotidiano das pessoas. Os avanços tecnológicos, de velocidade embriagante, são recusados por poucos (logo, rotulados de ineptos) e muito bem aceitos pela grande massa da população. As desigualdades, as injustiças sociais, acabam virando paisagem, se “naturalizando” e, como tais, são facilmente esquecidas (não vistas).

Aceitamos muito de quase tudo, sem a devida reflexão. Incorporamos ações, conceitos, sem o necessário tempo para questionamentos e respostas. Como em um grande espetáculo de um competente mágico, apenas aplaudimos sem entender, passivamente enganados, docilmente ludibriados. O mágico retira da cartola a próxima espécie viva e nossa consciência acostumada a julgar como normal o visto, apenas espanta-se, mas não se indigna.

Quanto de mágica não existe nas teorias pedagógicas? Quanto de aceitação dócil não se encontra na prática da professora e do professor? Quanto de adaptação a um discurso academicamente correto não encontramos no nosso meio? Estamos mesmos em uma nova fase da Educação Física?

A proposta de uma Educação Física crítico-emancipatória faz-se presente em nossas escolas ou ela é apenas ditada pelos meios intelectuais? Ela teria chance de não se tornar um outro modelo considerado alternativo, a exemplo de alguns que já passaram pela instituição escolar? Parece-me que quando uma proposta é apresentada como modelo alternativo e quando se estabelece na escola (no mercado), tem mais possibilidades de ser adotada pelas professoras e professores, ao contrário daquela que é apresentada como uma concepção de ensino que precisa de constante mudança e re-interpretação.

Este "poder de aceitação", "de adaptação" das professoras e professores, é reforçado quase sempre por uma série de ritos. Existe todo um ritual na instituição escolar que reforça este acontecimento. Palavras-chave são adotadas de forma verbal e utilizadas ora como escudo, ora como chavão. Tudo o que é diferente normalmente é rejeitado.

A palavra "estranha" amedronta e por isto não serve, enquanto a palavra "entendida", serve de gostoso aconchego para as idéias descansarem antes de mais um estressante dia de trabalho.

As pessoas têm sido vítimas da excessiva velocidade de adaptação, que permite o controle antes do entendimento. A palavra repetida vezes sem fim, desgasta, sofre de fadiga por uso, banaliza. Neste contexto, o que era forte discurso de mudança, de luta, converte-se em "bocejante mantra", sem efeitos mensuráveis, senão à indiferença ou ao sono.

Aulas co-educativas, pedagogia crítico-emancipatória, discussões de gênero, tudo isto virou clichê, são aspectos esgrimidos todos os dias por legiões de professoras e professores. A

perícia varia, a profundidade e contundência dos golpes também, mas o efeito de barateamento dos conceitos é definitivo e brutal.

Gostaria aqui de desafiar esta corrente de incorporações gratuita de idéias, conceitos, imagens, travando um confronto com esta lógica dominante através de recursos de um discurso carregado de neologismos corporais.

O Neologismo: Desafio à Norma Incorporada Socialmente

O neologismo serve de “link” entre o ser que deixa de saber com certeza e o objeto que passa a ter dúvidas de si. O neologismo obriga a uma reflexão a respeito de situações, objetos e idéias que deixaram de ser pensadas. Estamos falando do atrevimento de rebatizar sem consulta prévia, saberes aceitos como discurso de verdade. Obviamente, compreendemos que novos conhecimentos solicitam novas falas. É desafiador dar novas luzes para objetos tão solapados, encontrar novas abordagens e entendimentos sobre situações aparentemente cristalizadas.

Urge repensar os atos, quaisquer atos, banais ou não. Urge reformar os padrões motores, formas geralmente finais, não abertas à discussões e invenções. Urge construir novas relações, interações, interlocuções e interconexões a partir de novos “se-movimentar”. Essa categoria de “neologismo corporal” é portal para mudanças paradigmáticas.

A proposta de transformar “didático-pedagogicamente” o futebol misto, pretende iniciar esta viagem de reformulação de experiências, saberes e conhecimentos. As aulas co-educativas ainda são objetos de estudo bastante rico e original.

Uma pedagogia crítico-emancipatória ainda é um desafio de compreensão, imagine de execução!

As discussões de gênero devem por muito e muito tempo ser levantadas e acaloradamente debatidas.

Pedagogias críticas e o desafio das turmas integradas por sexo

As turmas “amanheceram” mistas⁷. Repentinamente, sem o devido preparo ou cuidado professoras e professores tiveram que enfrentar uma nova realidade, um novo arranjo de suas turmas. As alunas e alunos acostumados a práticas separadas por sexo, descobriram-se fazendo “aulas juntos”.

Encontramos no cotidiano das aulas de Educação Física alguns obstáculos à prática conjunta, tais como: meninos reclamando das meninas, alegando que as suas presenças tornam o ritmo das aulas mais “lento;” meninas reclamando dos meninos, salientando que somente eles sabem jogar e que, por isso, não passam a bola.

Por outro lado, as professoras e os professores para controlar os conflitos e reclamações referentes às aulas mistas, utilizam medidas disciplinares, que sabidamente atingem mais os meninos; ou ainda, quando em aulas mistas utilizam o mesmo conteúdo, porém, o tratamento dado pelas professoras e professores é diferenciado para os sexos. Uma situação que comumente acontece nas aulas mistas é a seguinte: as meninas formam um grupo para jogar voleibol e os meninos se reúnem para jogar o futebol (Saraiva, 1999).

Concomitante a este desafio de realizar aulas com turmas integradas na Educação Física escolar, acontecia um movimento de intensa discussão sobre a própria Educação Física.

Considerarei apenas algumas questões fulcrais como ilustração necessária para a compreensão das dificuldades que se somam ao desafio co-educativo.

Muitos foram (são) os debates e discussões sobre as teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil⁸. As questões sobre o predomínio do biológico ou das questões sociais há muito tempo estão sendo discutidas, no entanto, as mesmas ainda não foram

⁷ Ver a instrução normativa do ensino e da prática da Educação Física do Estado de Santa Catarina, de número 002/CODEM/SEE/90, capítulo 2.1.

⁸ Ver, especialmente a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, Bracht, (1999).

finalizadas. A compreensão de que a Educação Física seja ou não componente curricular⁹ também ainda gera polêmica. O papel da instituição esportiva na sociedade ainda não foi definitivamente tratado. A relação (polarizadora) performance técnica e valores sociais, não está terminada. Várias concepções (críticas ou conservadoras) requisitam estatuto de verdade.

Apesar das discussões e do volume de produções/publicações que estão acontecendo nesta área, todas estas questões são campo de profícuo debate e muitas estão ainda em aberto. É neste cenário que as turmas mistas foram introduzidas em Santa Catarina, com alguma truculência e permissão não solicitada.

Não me parece possível cogitar a adoção de uma teoria conservadora por parte de educadoras e educadores engajados em uma sociedade que deve tornar-se cada vez mais justa e democrática.

Sem entrar nas questões teórico-metodológicas das tendências críticas,¹⁰ optamos, neste estudo, por um referencial de análise da teoria crítico-emancipatória, já que o mesmo possui um elevado grau de respostas satisfatórias (embora não pretensamente conclusivas) aos obstáculos de uma prática co-educativa. Poderia mesmo aventurar-me a dizer que é uma das poucas concepções que aborda o tema co-educativo de forma explícita.¹¹

A utilização na proposta crítico-emancipatória dos pressupostos de esclarecimento e emancipação¹², bem como a constituição de um processo de ensino a partir das categorias trabalho, interação e linguagem¹³, oferecem subsídios bastante importantes para a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física.

⁹ Sobre este assunto ver Souza Júnior (1999).

¹⁰ Ver Taffarel (1997) .

¹¹ Kunz (1994) aborda a co-educação a partir do horizonte da competência social, desenvolvida a partir da categoria de ensino interação, sem negar a característica interconstituente das competências.

¹² Ver artigo Kunz, Revista Movimento 5 (10), 1999/1.

¹³ Trataremos deste tema no capítulo 2.4

Indubitavelmente, existe uma necessidade mundial e, sobretudo brasileira, de redimensionar o tratamento que tem sido dado ao mundo e às pessoas que nele vivem. Um redimensionamento centrado na busca e no desejo de construir uma cultura da solidariedade, da cooperação, construtora da emancipação individual e social. Cultura esta que se tornou de importância vital para a humanidade.

Neste sentido, torna-se necessária a compreensão de como historicamente tem sido construída uma cultura que atribuiu ações, valores diferentes para mulheres e homens, repensando bases que sirvam a uma cultura onde as mulheres possam assumir um papel relevante em relação aos homens e a sociedade.

O desvelamento destes condicionantes sócio-culturais, em especial, aquele que acontece na instituição escolar, deve permear o processo de esclarecimento, condição essencial para a emancipação da humanidade.

O papel da instituição escolar na constituição dos gêneros

A escola pode ser uma instância de reprodução ou de transformação das relações sociais. Porém, apesar de todas as mudanças que passou, a mesma se estruturou de forma a fortalecer as diferenças e as desigualdades. A escola tratou de classificar por meio de inúmeros mecanismos, ela separou aqueles que estavam dentro dos que estavam fora da escola, tratou de ordenar e fazer distinção entre cristãos e não cristãos, negros e brancos, crianças e adultos, separou os ricos e os pobres, se fez diferente para meninas e meninos.

O espaço escolar exerceu ao longo do tempo um papel relevante no sentido de demarcar, padronizar e prescrever no seu próprio espaço as ações adequadas e permissivas aos seus participantes (Louro, 1997 & Soares, 2001).

Para Morin (2002), é preciso reformar o pensamento para reformar a escola.

Esse autor entende que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”, é necessário a reforma, que, para ele, trata-se de uma reforma paradigmática e, não, programática. Ele atribui à educação a questão fundamental de organizar o conhecimento.

Os papéis sociais definidos para homens e mulheres são encenados vezes sem fim nas salas e pátios escolares, sempre sob os atentos olhares das/os educadoras e educadores. A “naturalização” destes papéis e relações é o grande inimigo para a superação desta paisagem.

Por que não reconsiderar os espaços, tempo e conteúdos escolares sob a ótica das questões de gênero, em busca de uma síntese superadora das diferenças históricas naturalizadas?

Especificamente, na Educação Física, o espaço pedagógico habitual é fortemente masculinizado¹⁴. É possível afirmar sem riscos de polêmica, que ginásios e quadras são ambientes de predominância masculina, o que interfere na redefinição dos papéis sociais. A posição de liderança do esporte nos conteúdos de Educação Física, muito embora legitimada, não facilita em nada o trabalho de ressignificação.

Mais difícil é romper com os condicionantes impostos às(aos) próprias/os educadoras e educadores, comprometendo-as/os à revisão constante e criteriosa de suas crenças e comportamentos. Evidenciando nesse sentido a questão posta por Morin (2002) relacionada à necessidade de uma reforma do pensamento para que seja possível reformar a educação.

As aulas de Educação Física foram ordenadas e organizadas por turmas em separados por sexo, fazendo com que as professoras e professores que atuassem nas turmas também obedecessem está

¹⁴ Concordando com Saraiva (1999).

lógica. A escola e, em especial, as aulas de Educação Física, corroboraram, de certa forma, para a construção de estereótipos¹⁵.

É importante, portanto, que a escola como um todo, através de uma práxis reflexiva, se torne uma agência de esclarecimentos, transformadora de ações distintivas, evitando que as pessoas que lá se encontram assumam o papel fortalecedor das desigualdades de gênero, redimensionando este processo, que têm contribuído para uma posição de discriminação dos papéis sociais, nos quais a mulher exerce o papel subordinado ao homem.

A Educação Física, através do esporte, tem influenciado diretamente na socialização específica dos sexos em termos de atividades no contexto escolar. Entretanto, as questões de sexismo¹⁶ dificilmente são debatidas nas aulas de Educação Física, mesmo quando sugeridas pela prática cotidiana. Há uma espécie de acordo tácito a respeito das diferenças sexuais, ocasionando um aceite passivo destas diferenças e desigualdades. A Educação Física decorrente desta postura, torna-se cada vez mais descontextualizada, tratando as diferenças sexuais apenas como questão biológica, ou mesmo (o que é pior), reforçando as construções sócio-históricas de gênero.

É necessário mostrar que as questões de gênero¹⁷ são efetivamente mais históricas do que biológicas e que foi nos movimento feminista que estes assuntos começaram a ser discutidos, visando a rejeitar um determinismo biológico, implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. Com isto, buscou-se acentuar através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott apud Louro, 1997, p.21).

¹⁵ Os estereótipos levam a aceitação de comportamentos sociais de homens e mulheres estereotipados.

¹⁶ “No sentido de um essencialismo que como o racismo, de etnia ou de classe, (...) visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência” (Bourdieu, 1995, p.145).

¹⁷ Ver Grossi (1999) Identidade de gênero e sexualidade, antropologia em primeira mão. UFSC.

Uma das perspectivas deste estudo, é assumir/aprofundar a categoria das “relações de gênero” como ponto-chave das desigualdades sociais entre homens e mulheres.

A categoria “relações de gênero” apareceu neste final do século XX, como categoria de análise desenvolvida pelas teorias feministas. O aparecimento do termo gênero se deu num momento de erudição acadêmica, epistemológica, de reivindicação e de resgate por uma história que reconhecesse a mulher como sujeito participante do cenário histórico (Scott, 1992). Este movimento histórico, conhecido/denominado como “segunda onda”, representou para o feminismo um verdadeiro (re) nascimento teórico. Foi marcado pela consolidação de uma chamada “história das mulheres”, e os círculos intelectuais aprenderam a falar em “diferença de gênero” (Oakley & Nicholson apud Pierucci, 2000).

É necessário esclarecer que no movimento chamado “primeira onda”, as feministas não usavam a palavra “diferença”; elas estavam empenhadas em “transformar o sexismo, o discurso misógeno convencional sobre a diferença entre os sexos num discurso andrógino” e nesse sentido, “conquistar para as mulheres oportunidades, postos e direitos iguais ao dos homens” (Badinter & Elstham apud Pierucci, 2000, p.122).

A grande reivindicação das feministas da chamada “primeira onda” está relacionada mais a igualdade entre os sexos em termos legais, civis, políticos e comportamentais.

Por outro lado, a (re)descoberta, pelas feministas, da diferença, é especialmente o traço marcante do movimento da “segunda onda”, característico do feminismo datado no final dos anos 60. A partir daí, sexo passou a ser diferenciado de gênero.

Sexo é o dado biológico de uma classificação cultural doravante chamada ‘gênero’ sendo que as palavras ‘macho’ e ‘fêmea’ indicam e identificam clinicamente pessoas em termos de sua natureza biologicamente sexuada, as palavras ‘masculino’ e ‘feminino’ identificam socialmente pessoas em termos de seu gênero. (Friedman apud Pierucci, 2000, p.124)

A “diferença” passou a ser o marco, o diferencial deste movimento conhecido de “segunda onda”, e essencial para uma compreensão da categoria gênero.

Arrazola (1997) esclarece que “o gênero organiza, a construção da identidade, a formação das ‘estruturas profundas da personalidade’, os modos subjetivos de ser”. E aponta a categoria gênero,

[...] como identidade subjetiva o gênero expressa-se em um conjunto de traços de personalidade, comportamentos, sentimentos, valores, atividades, desejos, necessidades e carências que se traduzem em modos de ser, de ver, pensar e falar sentir e agir, diferentes para homens e mulheres. (p.351)

Para esta autora, a concepção de gênero, como categoria teórica de análise, implica a existência de uma realidade social de gênero que, em suas relações “organizam a desigualdade social entre homens e mulheres, bem como lugares ou espaços de gênero com suas valorizações e significações desiguais, ocupações, tarefas e responsabilidades sexuadas” (Arrazola, 1997, p. 351).

Scott (1992), esclarece que nos Estados Unidos, “o termo ‘gênero’ foi extraído tanto da gramática com suas implicações sobre as convenções ou regras do uso da lingüística, quanto do estudo da sociologia dos papéis sociais para mulheres e homens” (p.86). A categoria gênero é também usada para analisar a questão da diferença entre os sexos, estendendo esta questão diversos sistemas de gênero e nas relações daquele com outras categorias como: raça, classe ou etnia. Chega-se a uma descoberta das diferenças “entre as mulheres”, ou seja, existe na multiplicidade diferenças, que estão dentro da diferença.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre a categoria das “relações de gênero” no cotidiano da Educação Física escolar.

Bourdieu (apud Souza, 1994), aponta a categoria gênero, como uma categoria relacional. Souza e Altmann (1999) afirmam que:

[...] sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante as aulas de Educação Física por que gênero, idade, força e habilidade formam um emaranhado de exclusões vividos por meninas e meninos na escola. (p.56)

Por outro lado, Romero (apud Saraiva 1999) demonstra preocupações quanto aos estereótipos da professora e do professor de Educação Física, suspeitando de que o mesmo venha reforçar os estereótipos sexuais entre as alunas e os alunos.

Apesar da ausência de uma proposta pedagógica que delimite estas preocupações, a denúncia por sua relevância enquanto eco da verdade tem um efeito catalisador de estudos posteriores sobre o assunto.

Saraiva (1996) propõe uma prática co-educativa que seja capaz de instrumentalizar o educando para penetrar nas relações de sentido do contexto social, procurando ao mesmo tempo problematizar padronizações estabelecidas, tais como: o que é masculino; o que é feminino?. Para esta autora, toda a proposição co-educativa deve basear-se nos seguintes fatores: "igualdade de chances, quebra de preconceitos e superação das relações de dominação." Saraiva (1999) esclarece que:

A aula de Educação Física em separado para meninas e meninos deveria ser evitada, porque somente em conjunto poderão ser buscadas as igualdades de chances, a desconstrução das relações de dominação e a quebra de preconceitos entre os sexos, fatores esses necessários para a construção de relações entre iguais que, julga-se, podem impulsionar a transformação social. (p.187)

Compartilhando com Saraiva (1999) de que as aulas integradas, são uma rica possibilidade de discutir questões essenciais a proposta co-educativa, abordo no próximo capítulo questões relacionadas ao princípio co-educativo na Educação Física e no esporte.

CAPÍTULO III

O ASPECTO CO-EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

A Normatização do Ensino da Educação Física no que se refere à Constituição de Turmas Mistas

Estudos foram (e são) desenvolvidos por estudiosas e estudiosos da Educação Física que resultaram em propostas de novas práticas pedagógicas nesta área de conhecimento. Desde aproximadamente 1980, algumas autoras e autores realizaram estudos que têm buscado aprofundar teorias que visam a aproximar-se de uma prática pedagógica transformadora, crítica, procurando superar as relações de desigualdade.

Ainda que já houvesse sido desenvolvidas “experiências práticas”, projetos piloto de constituição de turmas mistas também nas aulas de Educação Física, foi somente a partir do ano de 1990 que se tornou obrigatório nas escolas as aulas mistas de Educação Física, no Estado de Santa Catarina.

A Instrução Normativa do ensino e da prática da Educação Física do Estado de Santa Catarina, de número 002/CODEM/SEE/90, estabelece que:

As turmas de Educação Física serão constituídas pelos mesmos integrantes das turmas, por série, e ainda a implantação que dispõe este item ocorrerá progressivamente (conforme a turma), a partir do primeiro

semestre letivo de 1990 com a primeira série do primeiro grau (p.3).

Refletindo-se sobre o que ficou estabelecido por lei, surgem as seguintes questões:

- Será que realmente houve por parte dos dirigentes, professoras e professores superação no que se refere às relações de gênero?
- Como seriam encaminhadas pedagogicamente as aulas com turmas integradas por sexo?
- Será que essa instrução normativa não foi estabelecida como mais uma forma de resolver problemas econômicos, diminuindo os gastos com a contratação de professoras e professores de Educação Física?
- Até que ponto esta mudança foi refletida, discutida e construída coletivamente?
- Será que a mesma não pode se tornar um agravante no que se refere à constituição da identidade de gênero ou até mesmo um reforço às desigualdades, uma vez que a instituição escolar através de mecanismos de classificação, ordenação e eliminação, exerce uma ação distintiva reproduzindo e produzindo diferenças?
- Afinal, qual o papel da educadora e do educador e da Educação Física na formação da cidadania, cuja identidade independe do fato de ser masculina ou feminina?

Longe de desconsiderar a necessidade das discussões políticas (de poder) postas, urge o incremento de uma prática pedagógica que contribua para solucionar as dificuldades encontradas na socialização específica dos sexos, no campo do esporte.

De acordo com as autoras como Souza & Alltman (1999), a partir de estudos de avaliação da aceitação das aulas mistas na Educação Física, as resistências existentes nesse tipo de aula estão

associadas principalmente à vinculação forte da Educação Física com a biologia e o positivismo.

Conforme Louro (1997) existiram no Brasil entre grupos feministas, muitos questionamentos acerca das aulas co-educativas. Estes sugeriam um retorno as aulas em separado, por sexo. Estes grupos acreditavam que, somente assim, as meninas teriam maior oportunidade de liderança, maior atenção da professora e do professor, podendo se expressar com maior facilidade. Uma ala feminista mais radical acreditava que as escolas mistas “[...] são o principal meio de reproduzir as relações patriarcais de dominação” (p. 111).

Porém, em decorrência do amadurecimento das análises, os mesmos grupos acabaram por entender, que é de vital importância a educação de meninos para uma mudança nas relações de gênero. Perceberam que a possibilidade de transformação está justamente em turmas escolares mistas, nas quais os conflitos que envolvem a relação entre meninas e meninos, poderão ser problematizados.

Aulas Mistas e Co-Educativas em Educação Física

No contexto da Educação Física brasileira, são insuficientes as discussões/investigações sobre o tema co-educação. Entre as autoras e autores, podemos citar o trabalho de Saraiva (1999), além de alguns outros trabalhos também que abordaram as questões de gênero na Educação Física, tais como os de Souza (1994); Altmann (1999) entre outras e outros, que contribuíram com esta temática. Porém, para Saraiva (1999), ainda são insuficientes as pesquisas empíricas com as aulas mistas, esclarecendo a importância do tema co-educação como objeto sério de investigação científica.

Saraiva (1999) esclarece, que percebe diferenças entre a concepção teórica de aula co-educativa e aula mista na Educação Física. A co-educação baseia-se na Pedagogia de Esporte,

abordando, “além das perspectivas culturais da construção de papéis sociais e de gênero, de forma mais estreita, uma concepção de educação”. Para a autora, na Educação Física escolar brasileira, na maioria das vezes o que se tem feito é adotar aulas mistas, aproximando-as a alguns aspectos da co-educação e excluindo-se das aulas um debate conceitual mais aprofundado.

A introdução de escolas co-educativas na Alemanha, em virtude da reforma da formação nos anos 60, foi a resposta à vontade política de uma igualdade de direitos e de uma aproximação da vida em conjunto dos sexos (Kugelmann, 1999).

Independentemente de ser adotado o conceito de aula mista ou co-educativa, é inegável sua importância enquanto possibilidade pedagógica, para que sejam discutidas questões relacionadas as diferenças entre meninas e meninos na Educação Física escolar. Na Alemanha, Brodtmann & Kugelmann (1984), Pilz (1983), citados por Saraiva (1999), levantam alguns receios referentes à implantação de aulas co-educativas por parte de professoras e professores de Educação Física. São eles:

- a- a conformação de grupos heterogêneos por sexo, poderia impossibilitar o bom atendimento das especificidades motoras por sexo;
- b- a heterogeneidade da turma exigiria por parte da professora e do professor um conhecimento de vivências motoras muito amplo;
- c- dificultaria a superação das concepções e preconceitos dos papéis sexuais;
- d- podem ocorrer possíveis riscos morais motivados por uma estimulação precoce da sexualidade.

Por outro lado, a viabilização das aulas co-educativas é justificada por dois argumentos desenvolvidos por Brodtmann & Kugelmann (apud Saraiva, 1999) que são:

- a- Pode ser uma importante ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos, garantindo, dessa forma, que meninas e meninos possam experimentar certas vivências (aquelas que normalmente, são oferecidas somente para um dos sexos, devido à tipificação das vivências), criando-se a possibilidade de meninas e meninos emergirem no mundo de movimentos do “outro sexo”;

- b- Pode ocorrer um alargamento das capacitações motoras e possível aquisição de condições para práticas de lazer atuais e futuras, enriquecendo-se as vivências para ambos os sexos e privilegiando-se, sobretudo, as meninas, que muitas vezes ficam à margem nas aulas de Educação Física.

Saraiva (1999), salienta que existe uma concordância entre os autores das mais variadas experiências co-educativas, que

[...] as formas de comportamento do outro sexo devem ser experimentadas e adquiridas em clima de reconhecimento recíproco, sem o risco de abalar elementos importantes da própria identidade. Trata-se de um ensino articulado para os sexos, que busca vivências positivas com um outro tipo de esporte, experiências satisfatórias com a prática conjunta e o alargamento do repertório de ações de movimento de ambos os sexos. (p. 184)

Para um grupo de estudiosos e estudiosas alemãs, pode ser apontado um recurso pedagógico relacionado ao tema co-educativo. Trata-se do método de confronto entre esportes socialmente especificados para cada sexo. Neste caso, um bom exemplo é o do futebol e da ginástica ou da dança (no caso do Brasil). Isto é apontado como um recurso didático para estudar socialmente questões que emergirão destas aulas.

Por outro lado, um outro recurso levantado pelos estudiosos e estudiosas alemãs trata-se da utilização de atividades neutras.

Apesar do caráter subjetivo da expressão, fica clara a referência a atividades não fortemente estereotipadas.

Um aspecto a ser destacado, na realização de aulas com meninas e meninos é que a orientação unidimensional ao rendimento esportivo deve ser superada, formas cooperativas do ensino do esporte devem ser adicionadas e, conjuntamente, meninas e meninos devem aprender com os mesmos direitos, aprendendo em conjunto e com o outro (Kugelmann, 1999).

Por outro lado Krönner (apud Kugelmann, 1999) diz que ainda é exígua a contribuição da co-educação nas mudanças para a situação prejudicada das meninas e mulheres, sinalizando para a importância de refletir sobre novos conceitos que facilitem às professoras e professores a possibilidade de apoiarem suas alunas no desenvolvimento de ter mais consciência de si.

Nesse sentido um caminho apontado por algumas pesquisadoras e pesquisadores¹⁸ para o ensino co-educativo do esporte, está relacionado com o “estar do lado das meninas” ou seja “tomar partido das meninas”. As pesquisadoras e pesquisadores defendem que as professoras e professores tomem partido das meninas e defendem a consciência em direção às meninas (Scheffer apud Kugelmann, 1999) e “a proteção ativa das meninas nos seus problemas de corpo e de esportes” (Kugelmann 1999).

Saraiva (1999) discorda de alguns dos recursos didáticos apontados para potencializar a prática pedagógica co-educativa. A autora acredita que é necessário um acostumar gradativo nas aulas integradas, sobretudo em relação as modalidades estereotipadas que inicialmente devem ser evitadas. Um outro aspecto apontado esta relacionado a parcialidade para meninas e meninos, para Saraiva a professora e o professor devem dispensar tratando igual para meninas e meninos.

¹⁸ Kugelmann (1999) cita os estudos de várias pesquisadoras e pesquisadores que tem uma preocupação maior com a situação das meninas, são: Palzkill 1990; Kugelmann, Knetsch e Pastuzcyk 1990; Scheffel 1991 e 1996; Thies 1991; Krönner 1993; Pfister 1991

Alguns princípios norteadores para viabilizar uma aula co-educativa de acordo com Saraiva (1999) são:

1- um acostumar-se gradativo na prática conjunta, evitando a existência de conflitos constantes. Isso implica algumas estratégias pedagógicas:

a) evitar modalidades muito estereotipadas, apesar de ser essa uma oportunidade de problematização;

b) não forçar a formação de grupos heterogêneos, colocando supostas exigências neutras para as ações;

c) arranjando a repetição de situações que possibilitam a ajuda ao outro como possível experiência positiva.

2- A utilização de outras orientações de sentido esportivo, retirando o significado da sobrepujança/rendimento e explorando os significados comunicativos, jogo, risco/aventura, vivências sensoriais.

2- A acentuação da vivência corporal mediante a sensibilização do corpo para o significado diferenciado das ações e para a aceitação do próprio corpo em movimento, para poder destacar as habilidades dos menos habilidosos em novas ações.

3- A conduta do professor como estímulo é importantíssima, pois ele deve dispensar igual tratamento para meninos e meninas.(...) Ele não pode esquecer que influencia, especialmente, as ações dos alunos do seu próprio sexo.

4) O aprendizado de discussão e resolução dos problemas. Não se pode pretender que os problemas

sejam evitados, mas que sejam enfrentados em conjunto num clima agradável. (Saraiva, 1999, p.186)

Trata-se, na verdade, da busca de uma “metodologia de lupa”, na qual a realidade e seus problemas cotidianos e sociais são propositadamente acelerados e ampliados para efeito de estudo e intervenção.

Uma pedagogia co-educativa que utiliza o futebol enquanto conteúdo, assume este papel de lente ampliadora, propiciando a educadora e ao educador um campo de debate e possibilidades. Pode-se dizer que uma aula mista é legitimada pedagogicamente por uma aula co-educativa. Perceber o que diferencia uma aula co-educativa de uma aula mista é de importância vital para o sucesso de uma Educação Física crítica.

Uma aula de Educação Física pode ser considerada co-educativa quando:

A busca de uma relação dialética que considere a síntese de ambivalências e dualidades do masculino e feminino, tendo em vista a igualdade e a totalidade nas teias das vivências e convivências, no âmbito de uma sociedade dotada de mais justiça social. (Silva, 1999, p.14)

Distintamente, uma aula de Educação Física é mista quando trata “de uma inócua e romântica visão de convivência e relações interpessoais no vai-e-vem dos corpos [...] como também trata de um simples, linear e piegas estar juntos apenas quantitativos” (Silva, 1999, p.15).

Uma aula co-educativa é constituinte das teorias progressistas da Educação Física escolar. A teoria progressista se “vincula a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer a crítica do papel da educação na sociedade capitalista, uma categoria central” (Bracht, 1999a, p.79).

Duas das teorias críticas com maior reconhecimento na Educação Física brasileira são: a pedagogia crítico-superadora (1992) e a pedagogia crítico-emancipatória (1994).

De acordo com Bracht (1999), a proposta crítico-superadora baseia-se na pedagogia histórico-crítica em que “o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (p.79). Este autor explica que na proposta crítico-emancipatória, “o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo” (Bracht, 1999a, p.80).

Kunz (1994), elaborador dessa proposta para a Educação Física, salienta que:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através de uma reflexão crítica. (p.31)

Sendo assim, para que se desenvolva uma teoria pedagógica em Educação Física é preciso que se interprete claramente "a concepção de homem e mundo". Neste contexto pode-se dizer que a Educação jamais poderá ser considerada neutra, ou seja, ela trabalha sempre ou no sentido da "domesticação" ou no sentido da "libertação" do homem.

Freire (1987) nos mostra que o ser humano, na realidade em que vive, é um ser inacabado e, por isso mesmo, passível de educação. Ele necessita sempre apreender o mundo, evoluindo em seus pensamentos, justificando, assim, a sua Educação permanente.

Para Freire (1987) “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p.78).

A educação física como expressão humana e com função dialógica na relação homem e mundo

Somente o esclarecimento da comunidade escolar poderá contribuir para nortear o processo emancipatório da humanidade, construindo uma cultura da solidariedade, democrática e cooperativa. É necessário que a escola busque recuperar a integrabilidade do conhecimento e da vida, assumindo sua ação política pedagógica de contribuição para a transformação social, esclarecendo suas alunas e alunos para uma leitura reflexiva do mundo.

Uma ação pedagógica sempre será política. Toda ação pedagógica possui uma "dimensão política" engajada num processo dinâmico e contínuo de transformação ou de conservação. A escola, mesmo reproduzindo uma cultura que contém muitas verdades e valores divulgados por interesses de alguns, poderá ser utilizada como "espaço" à ação transformadora. A Educação Física, por sua vez, como ação pedagógica e, portanto, política, tem um compromisso muito sério com a integralidade do ser humano, contribuindo de forma significativa para a emancipação dos seres humanos. Por emancipação entendo o “[...] processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo que se desenvolve pela educação” (Kunz, 1994, p.31).

O tema central da aula de Educação Física é o movimento humano interpretado como expressão humana e com função dialógica na relação homem e mundo¹⁹. Inegavelmente, é consenso entre as pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação Física, que o esporte ocupa um espaço de destaque entre as manifestações da cultura de movimento na escola.

O futebol é o esporte que, no Brasil, tem maior relevância social e cultural, representando uma das expressões do movimento

¹⁹ Ver Kunz (1991) e (1994). Discuto também este tema no capítulo IV .

humano mais significativas. Pode-se dizer que ele é considerado o “esporte, entre os esportes”.

O futebol possui grande valor pedagógico para a Educação Física escolar, desde que não seja tratado de forma a-crítica e descontextualizada. De acordo com Bracht (1999b), ele precisa ser “interrogado sob a ótica do pedagógico” (p.33). No entanto, é necessário que se garanta que, pelo ensino do futebol, alunas e alunos no seu “se-movimentar”, possam se conhecer, conhecer o outro e o mundo que os cerca, se construindo, sobretudo nas relações de alteridade, cooperação e solidariedade. Nesse sentido, se torna de vital importância redimensionar o sentido da educação, repensando o seu significado.

Para Maturana (1999), refletir sobre a educação é, simultaneamente, refletir sobre o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação. Este autor acredita que é necessário haver uma coincidência entre propósito individual e propósito social. Nos alerta para o perigoso pensamento habitual de que o que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de ele ser racional. Ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, que não percebe o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano, que não se dá conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Do ponto de vista biológico, o que Maturana conota quando fala de emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (p.15).

Portanto, o humano se constitui pelo entrelaçamento das questões emocionais com as racionais. O autor diz que o aspecto racional se constitui pelas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Maturana (1999) afirma que a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. É a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na

convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Explica que a linguagem só pode surgir num espaço aberto às coordenações de ações. Sendo assim, a emoção que funda o aspecto social como a emoção, constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência, é o amor (Maturana, 1999).

Compartilho com as idéias deste autor, quando diz que há urgência de um mundo onde as crianças cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, num espaço de convivência. Há urgência de uma educação que parta de um saber no viver cotidiano, em que a criança e o adolescente possam refletir sobre seus afazeres e contribuir para a transformação do mundo. Uma educação, que proporcione à criança e ao adolescente o respeito a seus erros, valorizando o seu fazer, sem que haja preocupação com a comparação com o outro.

A partir destas premissas, talvez possamos tornar nosso diálogo com o mundo um legítimo “se movimentar”, um processo que leve a um novo agir.

O sentido e significado do esporte na escola e o esporte da escola

Para um melhor entendimento de uma prática pedagógica co-educativa que tematiza o futebol, torna-se fundamental buscar clareza sobre o sentido/significado do esporte **na** escola e o esporte **da** escola.

Conforme Bracht (1992):

A Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na escola, o que indica sua subordinação aos códigos/ sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético desportivo, competição, comparação de rendimento de

recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi /é selecionada (filtrada) por um código próprio de Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (p.22).

Caparroz (1997) contribui com esta discussão quando discorre sobre o modo como a produção teórica dos anos 80 concebe a Educação Física como componente curricular. Discute que em obras como o Coletivo de autores (1992) e Bracht (apud Caparroz 1997) a entrada na escola dos princípios da instituição esportiva, traz para o interior da educação física valores como competição, rendimento, recordes racionalização, conformando a ação pedagógica da área.

Partindo do entendimento de que a produção analisada é datada, Caparroz (1997) esclarece que é inegável a existência do “caráter ideológico de dominação, de alienação de propaganda política” (p.142), porém, entende como vital a compreensão de alguns elementos que possibilitem perceber os “possíveis reducionismos que as análises desta tenham nos legado” (p.142).

O autor salienta que o esporte não pode ser visto apenas sob esta ótica, apontando para a carência de análises relacionadas do esporte,

como produção cultural que permita extrair daí decorrências possíveis para sua inclusão como conteúdo de um componente curricular. Há apenas análises que revelam o caráter exclusivamente utilitário que levou essa prática social a adentrar o currículo. (Caparroz, 1997, p.143)

Para o autor, as análises a respeito da influência do esporte sobre a Educação Física escolar, de modo geral, caracterizam-se por operarem a discussão da incorporação pela escola do esporte com base numa visão mecanicista. Recorre-se “à história desta incorporação basicamente para comprovar uma hipótese que já

davam como certa: a da utilização dessa manifestação como forma disseminadora da ideologia dominante” (p.143).

Souza Júnior (1999), em estudo que desenvolveu a partir da história do componente curricular Educação Física, discute a questão do esporte **da** escola e do esporte **na** escola. Para o autor, os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios de instituições médicas, militares e esportivas ou até mesmo, como arrisca-se a afirmar, foram/são determinados por elas.

O autor salienta Souza Júnior (1999),

que estudos na área da Educação física escolar brasileira nos mostram que, por um lado, ela tem ficado a mercê de influências externas não conseguindo com os elementos que lhes são peculiares, firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente, com a própria instituição escolar; mas, por outro, em tempos mais recentes, quando trata dos seus elementos específicos, estabelece prioritariamente uma interlocução com a própria educação física, tratando das teorias educacionais apenas em caráter abrangente, remetendo-nos à idéia de que existe uma ‘Educação Física na escola e não uma Educação Física da escola. (p.20)

Assis (2001), igualmente, discute esta crítica ao esporte, questão levantada por Bracht (1992), configurada na expressão “o esporte da escola e o esporte na escola”, propondo em seu estudo a possibilidade da reinvenção do esporte que “implica em reconhecer a necessidade e possibilidade de pensá-lo à luz de um determinado projeto político-pedagógico” (p.20).

Kunz (1994, 2001) aborda a influência dos códigos, normas e valores do esporte na Educação Física, evidenciando que o esporte desenvolveu “parâmetros de exigência que para a/o aluna/o não permitem mais uma adaptação a eles e por isso, há a necessidade de uma transformação didático-pedagógica do esporte” (p.21).

Neste estudo estamos priorizando a modalidade de futebol, com o objetivo de superação dessa mera relação de submissão ao esporte.

As regras básicas que orientam todo o sistema esportivo universal, apoiado na competição e na concorrência nas ações esportivas, podem ser resumidas nas “regra da sobrepujança” e “regra das comparações objetivas” (Maraun apud Kunz, 1991, p.109).

Para Trebels (apud Kunz, 1991):

O princípio da sobrepujança significa aceitação da idéia de que qualquer um, qualquer equipe, tem a possibilidade de vencer em confrontos esportivos. O objetivo dos esportes fica assim reduzido à idéia de vencer constantemente, de sobrepujar o adversário ou a equipe adversária. (p.110)

Hildebrandt (2001) salienta que no “princípio da sobrepujança” “[...] todos os esforços são dirigidos ao objetivo de sobrepujar e chegar em primeiro lugar (vencer) no sistema” (p.21).

O princípio das comparações objetivas significa, segundo Parlebas (apud Kunz, 1991):

A necessidade de se oferecerem chances iguais a todos nas disputas esportivas. As conseqüências são a padronização do espaço, locais de disputas e, o desenvolvimento de normas e regras universais para o esporte, etc. [...] As atividades do movimento humano efetuadas – ou melhor, as práticas esportivas que são limitadas a estes locais padronizados – ficam também condicionadas a produzir ações mecânicas e automatizadas. (p. 110)

Hildebrant (2001) salienta que “[...] a típica redução da complexidade que produz o sistema do esporte torna-se clara somente no inter relacionamento destas duas regras” (p. 26). Ou seja, somente através da padronização da arquitetura dos locais esportivos, das regras motoras que determinam a realização do movimento e das regras de cada modalidade de esporte, para que

possamos analisar comparativamente os rendimentos e as condições que os mesmos serão conseguidos.

Para o autor, o sistema esportivo dá uma resposta a complexidade do mundo do movimento humano, reduzindo estas possibilidades e construindo um sentido próprio para o esporte. Estas regras, acentuam a função comparativa do movimento e privilegiam o aumento de rendimento dos movimentos, limitando, assim, os sentidos/significados para o movimento humano.

Conforme Maraun (apud Kunz, 1991), a partir desses princípios que orientam todo o sistema esportivo normatizado, se produziu mecanismos ou tendências que apoiam todo o sistema esportivo, traduzindo-se em:

- Tendência do Selecionamento - Esta tendência reforça a busca para um rendimento melhor onde as alunas e alunos são selecionada e selecionados, classificadas e classificados, de acordo com seu nível de rendimento e, conseqüentemente, excluídos. A diferenciação relaciona-se à idade, sexo, biótipo físico. Esta tendência torna-se potencializadora para o insucesso das aulas co-educativas na Educação Física. Isto ocorre devido aos papéis que socialmente se padronizou para mulheres e homens, ou seja, a socialização específica para os sexos no esporte. E, em se tratando do futebol, que é nosso foco de estudo, existe uma seleção a priori, afinal, o futebol é considerado “jogo para macho”;

- Tendência de Especialização – Está relacionada a boa técnica esportiva e aos padrões de rendimento, apostando num tipo de esporte (de alto nível) que tem a necessidade de concentrar todos os esforços em uma só prova, adaptando-o ao desenvolvimento do esporte em questão. Esta tendência é reforçada pelas normas e as regras que assumem a função de disciplinar e controlar toda a prática esportiva, seja por parte das alunas e alunos ou, até mesmo, entre os praticantes do chamado esporte do tempo livre.

Pode-se perceber a especialização se manifestando nas estruturas físicas dos locais onde são praticados os esportes, nos estudos que visam a aprofundar métodos de treinamento esportivo, nas roupas que são utilizadas para a prática de cada modalidade esportiva;

➤ Tendência de Instrumentalização – Nesta tendência, o trabalho do corpo torna-se instrumento e os esforços se concentram nos conhecimentos biológicos que venham ao encontro do aumento da função de rendimento do corpo, se persegue via medicina do esporte e treinamento esportivo, a cobiçada performance esportiva. E a partir deste viés biológico, que se percebe a diferença de ser mulher e de ser homem no esporte no espaço escolar.

As aulas de Educação Física, em geral, ainda estão pautadas no esporte baseado nos princípios da sobrepujança e nas comparações objetivas. Estes princípios têm como objetivo o treinamento corporal de alunas e alunos, construindo significados de movimento que se baseiam no rendimento e na concorrência.

A partir das tendências produzidas por todo o sistema esportivo, e em se tratando do futebol, a seleção, a especialização e a instrumentalização têm um efeito fortalecedor das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física, reforçando os preconceitos, as desigualdades e as injustiças, evidenciadas em nossa sociedade, principalmente, no que concerne a relação e aos papéis de mulher e homem.

Nesse sentido, torna-se vital aprofundar questões que envolvem o futebol e sua relação/implicação na prática pedagógica co-educativa. Com este propósito no capítulo seguinte trato de alguns elementos relacionados à relevância do futebol, enquanto conteúdo, da co-educação física.

CAPÍTULO IV

O FUTEBOL E A CO-EDUCAÇÃO

A bola, senhora absoluta das atenções, está parada na marca do pênalti. A torcida ansiosa segura o grito na garganta. O mundo inteiro vive este momento. Todo o planeta está ligado à mesma história. O jogador se prepara para o momento decisivo. Os olhares se misturam, se confundem e se esbarram entre a bola, o goleiro e o jogador. Ele está pronto e corre para a bola. O silêncio estranhamente aumenta. O tempo infla, se expande, torna-se infindável. A bola segue, indecisa e relutante, seu destino. Vai para fora, passeando desajeitadamente sobre a trave. O Brasil grita, chora e sorri. Recuperamos o que era nosso. Somos novamente o “país do futebol”. O Brasil é campeão da copa do mundo de 1994. Somos o país do futebol, o país da bola, o futebol é nosso, mas desde quando? E de quem?

A Brasilidade do Futebol

O futebol ocupa no Brasil a condição de ser um fenômeno de massa esportivo/social capaz de levar multidões para rua para a comemoração de um título. Uma festa não planejada, não oficial, mas que surge de forma espontânea por uma alegria natural e irrefreada. Talvez, só o futebol possa proporcionar um acordo em dimensões tão

amplas. Talvez, só o futebol pode até certo ponto colocar nas ruas classes sociais diferentes, etnias diferentes em uma única comemoração.

Por mais que seja um objeto de mídia, não sendo uma festa tão espontânea, a própria mídia não poderia organizar festa de paixão tão exacerbada. Esta paixão nacional pelo futebol não exclusiva à nossa nação, porém, maior aqui, não pode, ser medida por um único recorte, uma única linha de análise, por se tratar de uma dimensão muito complexa. Sendo assim, ele necessita de uma abrangência de instrumentos de análise.

Num cenário onde o futebol apresenta uma relação direta com um certo conceito de brasilidade²⁰, atrela-se muitas vezes a prática do futebol à própria definição e qualificação do ser brasileiro.

Nenhum povo é reconhecido no mundo como o brasileiro pelo futebol. Nenhum país no mundo tem uma relação tão umbilical, formativa e existencial, como a relação do brasileiro com o futebol. O jeito brasileiro²¹ de jogar futebol mistura a ginga do samba, e o jogar bem esteticamente, muitas vezes é mais importante do que até mesmo ganhar o jogo. Murad (1999) esclarece que:

[...] as camadas populares se apropriaram do futebol inglês, elitista e de linhas retas, que lhes era proibido, transformando-o numa espécie de arte, sinuosa criativa, plástica de acentuada retórica corporal, o estilo brasileiro de jogar futebol (p.34).

Neste cenário, o apelo pedagógico do ensino do futebol nas aulas de Educação Física é de obviedade inegável. É de vital importância que nas aulas de Educação Física se tematize o futebol co-educativo, travando-se um embate pedagógico que desvele estas questões, ou seja, em que haja uma prática emancipadora que

²⁰ DaMatta 1982,1994.

²¹ Referente ao brasileiro esperto e malandro como a pessoa que tem jogo de cintura. Expressão que se aplica ao bom jogador de futebol e o próprio estilo de jogar tal esporte no Brasil (DaMatta, 1994). Para este autor o “chamado ‘futebol brasileiro’ se representa a si mesmo como uma modalidade caracterizada no uso

problematize o chamado “apriorismo” do futebol brasileiro e a nossa conhecida “paixão” pelo futebol.

História masculina do futebol no Brasil

O futebol foi exportado da Inglaterra e chegou ao Brasil (1894) sendo motivo de grandes comemorações, principalmente para os brasileiros de classe média alta e classe alta que aliavam este esporte aos dos europeus, enquadrando-se ao modelo hegemônico-burguês de esporte da época. Apesar de ser um jogo da elite, mesmo na Inglaterra, há registros de que existiam times de operários como o Manchester e o Arsenal²².

De acordo com Santos (1981), o fato do futebol integrar o modelo hegemônico-burguês fazia com que alguns brasileiros que tiveram acesso inicial e privilegiado a este esporte, imediatamente tratassem de delimitar as pessoas que mereceriam conhecer e experimentar o jogo de futebol. O limite estabelecido, referia-se à marcação de um espaço que determinasse a classe social que tinha permissão para ser incluída no jogo.

A história oficial contada é a de “Charles Miller”, filho de ingleses radicados em São Paulo que quando retornou de seus estudos na Inglaterra, trouxe ao Brasil as regras e a bola de futebol, no ano de 1894.

Entretanto, de acordo com Levine (1982) “o futebol foi pela primeira vez jogado no Brasil em 1864 por marinheiros britânicos de licença em terra brasileiras” (p. 23). Os registros apontam que, paralelamente, o futebol também chega clandestinamente através dos cais, onde os brasileiros têm acesso ao famoso e distinto esporte.

excepcionalmente habilidoso do corpo e das pernas, o que cria um jogo bonito de se ver” (p. 16).

²² Apontamentos da aula de Carmen Rial, no programa de pós-graduação do centro de ciências filosóficas e humanas da UFSC.

Como salienta Murad (1999), uma história não oficial, “[...] vinha sendo gestada, no seio das camadas populares, um processo subterrâneo, clandestino, de paixão, divulgação e prática futebolística” (p. 29).

No entanto, a participação da mulher, foi resumida ao espaço das arquibancadas. As mulheres eram vistas com seus leques e sombrinhas formando um belo bouquet de moças (Santos, 1981). Se para as mulheres, a arquibancada era o limite, por outro lado, existia também uma atitude discriminatória a respeito de quem poderia jogar futebol. Havia uma distinção entre classe social e raça, a qual seria, supostamente, legítima a prática do futebol inglês.

Muitos embates, desentendimentos e atitudes preconceituosas aconteceram dentro e fora do campo.

O que salientamos, a partir dessa breve história, é que independente de como chegou o futebol ao nosso país e da luta travada entre a classe burguesa e proletária, a natureza do futebol é estritamente masculina, pois a sua prática era permitida apenas aos homens, sendo que o único espaço reservado às mulheres eram as arquibancadas, como torcedoras²³.

Podemos perceber, portanto, através da história, os papéis sociais que foram sendo construídos para mulheres e homens, em relação ao futebol. E o que colocamos à baila não são somente as diferenças entre estes papéis, mas, também, o valor e o significado atribuído aos papéis de ser homem e de ser mulher. Fazendo este recorte, entretanto, não podemos perder de vista a complexidade histórica que envolve as construções sociais de gênero.

Masculinidade e futebol

²³ O “torcer” no futebol, vem das mulheres. Ele surge a partir da idéia de torcer o lenço (apontamentos da aula de Carmen Rial, professora do programa de pós-graduação – Antropologia Social UFSC, 25/06/2001).

A proposta deste estudo está baseada na tematização do futebol co-educativo, sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória.

Como o futebol é o conteúdo central desta proposta, torna-se relevante compreendermos alguns elementos referentes ao processo de construção da masculinidade no futebol, tomando por base a sociologia.

De acordo com Giulianotti (2002), o poder masculino e o cultivo à masculinidade dentro do esporte, são questões fundamentais para se discutir política de gênero no futebol.

Para Saraiva (1999) como o esporte se desenvolveu segundo a moderna sociedade industrial e foi determinado por membros do sexo masculino, acabou sendo incorporando os códigos do mundo masculino.

No Brasil, o futebol é o esporte reconhecidamente mais popular. Esta condição tem lhe conferido uma relevância social entre os conteúdos da cultura de movimento da Educação Física escolar. Desde que não seja tratado de forma a-crítica, o futebol torna-se uma modalidade exemplar para a prática pedagógica da Educação Física, no sentido de problematizar questões ligadas ao poder masculino. É evidente a dominação masculina no futebol. O mundo futebolístico foi construído e pensado por grupos do sexo masculino. As regras das associações de futebol foram criadas pelas escolas públicas masculinas, as organizações hierárquicas do jogo continuam tendo representação do poder masculino.

O futebol profissional tornou-se representação exclusivamente masculina da comunidade fundadora. A estética do jogo, suscita a masculinidade. A cobertura realizada pela mídia satisfaz o olhar masculino, evidenciando uma masculinidade hegemônica “agressiva e chauvinista” (Giulianotti, 2002).

Para o autor,

[...] essas características da cultura do futebol demonstram a forte presença de normas e identidades masculinas

tradicionais, sua condição preeminente/superior torna-se duvidosa com a presença de outras construções mais complexas de masculinidade. O futebol dramatiza importantes diferenças culturais na masculinidade. (p.198)

É importante ressaltar que a identidade masculina é múltipla e multifacetada em todos os grupos de torcedores, que longe do futebol adotam outros papéis de masculinidade, "as identidades masculinas contemporâneas estão longe de ser unidimensionais, não importando a classe social" (Giulianotti, 2002 p.199).

Outro aspecto a se ressaltar, trazido pela Antropologia, no estudo de Rial (2000), é com relação à masculinidade no esporte, e está relacionado a superação da dor e ao significado atribuído a mesma, na cultura esportiva masculina. Analisando esportes como o rúgbi e o judô, a autora destaca os treinamentos dolorosos, a implicação física durante os jogos, a dor envolvida e sua resistência que significa que "ali está um verdadeiro macho". Salienta que o aprendizado da masculinidade se dá através de uma incorporação que se faz com dor intensa, considerando que existe uma relação imbricada entre dor e masculinidade. Para a autora, a construção da masculinidade não ocorre somente no esporte, este processo está presente também na família, na escola, na socialização. Porém, tratando-se de masculinidade, cada esporte possui um modo de codificação específico, falam de valores pessoais e sociais que diferem na construção da masculinidade.

A presença da mulher no esporte, como tem sido demonstrado pelas teorias de gênero, por si só não "desmasculiniza" de imediato esses espaços, não representam a "feminização" desse esporte, o que aconteceu por muito tempo é que a mulher que o praticava se contaminava pelo masculino (Badinter apud Rial, 2000).

Saraiva (1999) esclarece que o mundo do esporte também pertence às mulheres, quer dizer, que as mulheres pertencem ao mundo do esporte masculino, trazendo à baila a investigação de Soares (1988 apud Saraiva 1999), que comprova como têm se reduzido as diferenças entre atletas homens e mulheres, indicando

que as características do esporte de rendimento podem perder suas características masculinas em pouco tempo.

Mulheres e futebol: encontros e desencontros

No contexto global e histórico, a exclusão das mulheres no futebol ocorreu bem recentemente e foi notada particularmente em sociedades mais “civilizadas”. Guttman (apud Giulianotti 2002) relata que, a partir do século XIX, as mulheres assumiram um papel superior na “turbulência lúdica” do futebol. Cita exemplos nos quais times de mulheres se formaram uns contra os outros, conforme o estado civil (Giullianoti, 2002).

No Reino Unido, o fato marcante relacionado à exclusão das mulheres das partidas britânicas está atrelado a criação de associações de futebol. Evidenciando que por um lado “muitos clubes haviam admitido mulheres sem cobrar nada por isso” mas, por outro lado, “na medida que surgiu a profissionalização, em meados de 1890, apareceram também as taxas de admissão, que delas geralmente era cobrado metade das taxas dos homens”, conclui Giulianotti (2002, p.195).

No Brasil, a transição do futebol amador para o profissional, encontrou resistências, ligadas, principalmente, à problemática de classe. Entretanto, a profissionalização (por volta da década de 30), resultou em uma popularização do futebol. Estádios foram construídos, o público não somente aumentou como também mudou. Não eram mais as “dondocas” da Rua Laranjeiras, ou do Jardim América, o público que participava, agora era composto pelos “empregadinhos” do comércio, estivadores, soldados, funcionários públicos, operários e comerciantes (Santos, 1981).

De acordo com Giulianotti (2002), no Reino Unido, os componentes da próspera classe trabalhadora viram mulheres saírem das arquibancadas e ocuparem acomodações melhores (Mason apud Giulianotti, 2002). Por volta de 1930, essa mudança cedeu lugar ao

estereótipo de que as mulheres torcedoras do futebol pertenciam necessariamente à classe média (Fishwick apud Giulianotti, 2002). Respeitando as particularidades da cultura futebolística inglesa, processo semelhante aconteceu no Brasil, de acordo com Lever (apud Giulianotti 2002) “a presença da classe trabalhadora no futebol na década de 1910 erradicou a presença de ‘mulheres elegantes’” (p.195).

Na Inglaterra, “há evidência dos anos entre-guerras de que as autoridades do futebol viam a ascensão do futebol feminino como ameaça ao futebol masculino” afirma Giulianotti (2002, p. 195). O autor lembra o sucesso de um time feminino conhecido como “Dick, Kerr Ladies XI” que fez jogos internacionais e dificilmente era derrotado em casa. Em 1921, os números do “Dick, Kerr Ladies XI” impressionavam, pois venceram 67 partidas no Reino Unido diante de 900.000 espectadores; em uma partida em Liverpool, no Natal de 1920 que contou com 53.000 torcedores (Newsham apud Giulianotti, 2002).

O futebol masculino, sentindo-se ameaçado diante de todo esse quadro (Associação de Futebol inglesa), desterrou as principais partidas de futebol feminino, instruindo aos clubes para apoiar o banimento das mulheres. De acordo com Lopez (apud Giulianotti 2002) “o decreto assegurou o domínio masculino do futebol comercial e representa uma derrota da qual o futebol feminino na Inglaterra nunca se recuperou totalmente” (p.195).

No Brasil, a historiografia oficial data o começo da década de 80 como momento do pioneirismo (?) do futebol feminino brasileiro.

Por outro lado, existem registros e notícias de que as mulheres brasileiras jogavam futebol desde 1950. Entretanto, havia uma lei que proibia o futebol feminino, sobretudo, durante o período militar. O veto militar que proibia às mulheres a prática de futebol no Brasil, foi revogado em 1981. Nesta época, a FIFA criou uma comissão para discutir acerca da regulamentação do futebol feminino (disponível em <http://www.estado.estadão.com.br>, acessado em 06/11/01).

Na Inglaterra, em 1978, foi revogada a lei que impedia as mulheres de jogar futebol. E, atualmente, a maioria das escolas encoraja as alunas a jogar nas aulas de Educação Física e em torneios (Giulianotti, 2002).

A União Européia de Futebol que já tinha o regulamento pronto, utilizou-o como referência para a construção do documento de regulamentação feminina de futebol no Brasil. Apresento algumas regras que faziam parte do futebol feminino europeu:

- A bola era menor (número quatro) e mais leve (de 340 a 390 gramas);
- O campo poderia ter dimensões normais – 110X 75 metros-, mas a FIFA recomendava campos de 90 x 54 metros;
- As partidas tinham a duração de 90 minutos-dois tempos de 45 minutos e intervalo de 15 a 20 minutos;
- Só poderiam jogar futebol meninas acima de 14 anos e cada time tinha duas categorias-juvenil, de 14 a 18 anos, e adulto, acima desta idade.

A partir deste regulamento, em 1983, o Conselho Nacional de Desportos decidiu reconhecer e baixar normas básicas para a prática do esporte entre as mulheres. Apesar da regulamentação ter ocorrido nesta data, encontra-se registros que dizem que as mulheres brasileiras já jogavam futebol nos jogos beneficentes estrelados pelas atrizes de teatro de revistas ou nas tradicionais peladas na rua (Revista Placar, set. 1996 p. 50; disponível: <http://www.estado.estadão.com.br>, acessado em 06/11/01).

As mulheres e a cultura do futebol

Uma das principais equipes da década de 70 foi “Águias”, formada por vedetes de casas noturnas de São Paulo. Com o fim

desta equipe em 1975, neste mesmo ano, foi fundado o “Kaffé” futebol clube, organizado pela jogadora Kaffé que, na mesma época, gerenciava uma boate noturna de São Paulo. Surge, então, uma nova equipe de futebol feminino, com o intuito de competir com o Kaffé futebol clube, criada por uma ex-jogadora da equipe “Águias”, então proprietária de uma casa noturna para casais de mulheres, batizada de as “Panterinhas”. Veranice, dona da equipe e da boate, franqueava a consumação para as jogadoras nos finais de semana. “Kaffé” e “Panterinhas” tornaram-se as grandes rivais do futebol feminino daquela época (Revista Placar, set. 1996, p.50). Neste período, podemos perceber que, apesar de estarmos tratando do futebol feminino, as mulheres que o praticavam não se enquadravam ao estereótipo feminino, assumiam papéis que socialmente eram atribuídos ao homem. Talvez, este possa ser um dos pontos responsável pela construção do imaginário de que mulheres que jogam futebol sejam necessariamente homossexuais.

Em outubro de 1982, as vésperas da regulamentação do futebol feminino pelo CND (Conselho Nacional de Desportos), foi criado o time “Ísis Pop”, pelo poderoso empresário Newton de Castro Ribeiro, pioneiro de casas de relax “for men” no Brasil. O objetivo deste empresário era desbancar a poderosa equipe do “Radar Esporte Clube”, equipe do Rio de Janeiro que foi criada em 1981 pelo advogado Eurico Lira. A equipe do “Radar” havia se tornado a grande referência brasileira em se tratando do futebol feminino competitivo (Revista Placar, set. 1996, p.52).

A equipe do “Ísis Pop” era composta pelas extintas “Kaffé” e “Panterinhas”. Representando o Estado de São Paulo, aquecia a tradicional rixa entre Rio de Janeiro e São Paulo.

Contudo, a supremacia do “Radar” jamais foi abalada, tendo permanecido durante anos como equipe virtualmente invencível.

Em 1988, a equipe do “Radar” é extinta, sendo atrelado seu fim, possivelmente, ao regime de exploração em que viviam suas atletas e, paradoxalmente, pela fama de imbatível que a equipe tinha conseguido.

É primordial o reconhecimento das conquistas históricas das mulheres no campo olímpico. Para que possamos compreender a participação e o papel atribuído a mulher no cenário esportivo.

Baseado numa visão vitoriana de papéis sociais femininos e masculinos, o Barão Pierre de Coubertain, idealizador dos Jogos Olímpicos Modernos, excluiu a mulher de sua participação, numa “demonstração do quanto às questões de gênero camuflavam as relações de poder e determinaram a mobilização feminina para a conquista de direitos” (Borish & MacAloon apud Rúbio & Simões, 1999, p. 52).

A participação inicial conquistada (permitida?) pelas mulheres nas Olimpíadas da era moderna, na Grécia, em 1896, era também de mera “espectadora” (Rúbio & Simões, 1999, p. 53).

Uma grande modificação acerca da participação efetiva da mulher nos jogos olímpicos teve como cenário Paris, no ano de 1900, marcada pelo liberalismo. Diante deste quadro social e político de movimentos que lutavam pelo liberalismo não havia sentido a não participação das mulheres nos jogos. A primeira barreira é, assim, derrubada, ainda que com algumas restrições, afinal, só lhe é permitido participar de modalidades consideradas belas e que não ofereciam contato físico entre as participantes. A partir daí, a mulher deixará a posição de “espectadora” e participará das competições de golfe e de tênis dos Jogos Olímpicos. A participação das mulheres nos jogos olímpicos posteriores, indubitavelmente, é marcada por desafios, lutas e conquistas no que se refere à sua participação no campo esportivo, político e social (Rubio & Simões, 1999).

A inclusão do futebol feminino somente nos jogos olímpicos de 1992, pode nos indicar o quanto esta restrição nos dias atuais ainda permanece viva. Argumentos como a suposta constituição física desfavorecida das mulheres eram atrelados à participação da mulher em modalidades que respeitassem “sua natureza,” representada na leveza, graça e delicadeza.

O futebol feminino faz sua estréia nos jogos olímpicos e a seleção dos Estados Unidos, que tem uma seleção permanente

desde 1985, sagrou-se campeã, vencendo a China por 2X1 em 1992. O Brasil consegue conquistar apenas o quarto lugar. Com média de público quase se equiparando ao futebol masculino, é consenso que o futebol feminino estréia com “chuteira direita”. Para desgosto do que preconizava o Barão Pierre de Courbetain nos Jogos Olímpicos de Atenas realizado em 1896: “o esporte feminino infringia a lei da natureza” (Revista Placar, set. 1996, p.53).

Na sociedade contemporânea, as mulheres têm ampliado sua participação na cultura do futebol. É evidente, portanto, o crescimento da participação da mulher fazendo cobertura esportiva e jogando futebol.

Porém, o que percebemos é que existe pouco (ou quase nenhum) apoio às ligas de futebol feminino no Brasil. As jogadoras recebem pequenos salários, principalmente, se comparados ao dos jogadores de futebol e a cobertura da mídia ainda é pouco presente. De acordo com os estudos de Giulianotti (2002), processo semelhante também acontece em países europeus.

Os pequenos avanços percebidos provavelmente não revolucionarão a relação das mulheres com a cultura física, já que as mulheres “continuam sendo mais dedicadas do que os homens ao exercício físico e à modelagem do corpo do que a competições como o futebol” (Buñue & Markula apud Giulianotti, 2002). Saraiva (1999) esclarece que a partir do momento em que se ofertou o esporte como atividade para as mulheres na década de 70, no Brasil, é identificada a preferência das mulheres por atividades físicas relacionadas à estética.

Como hipótese explicativa (parcial e fragmentada) consideramos os sistemas escolares como fortes agentes construtores dessa ideologia, entendendo ser necessário o desvelamento destas situações.

Por um lado, Messner (apud Louro, 1997), se referindo à Educação Física, afirma que:

A centralidade dessa área na formação dos meninos, mostrando que, para vários homens, praticar esportes durante a vida escolar era considerado como “natural” e “instintivo” e o seu oposto, ou seja, não praticá-lo, era visto como um indicador de que “algo estaria errado” já que o esporte é parte da existência masculina. (p. 74)

Por outro lado, Scraton (apud Louro, 1997):

Preocupa-se de modo particular com as meninas, afirmando que os cuidados em relação a sua sexualidade levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem “contato físico”, ou uma certa dose de “agressividade”, porque tais atividades “vão contra” a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, a passividade e a graça. (p. 75)

Acreditamos que decorreria deste desvelamento uma atitude da professora e do professor de Educação Física mais crítica, contundente e intransigente em relação aos preconceitos, assim como também uma prática que poderia viabilizar “situações problemas” nas quais esses preconceitos pudessem ser identificados e atacados.

Aulas de futebol para meninos e meninas

É importante ressaltar a redução da resistência habitual das meninas pela prática do futebol. Estamos longe de alcançar uma unanimidade na utilização deste conteúdo, porém, já não causa tanta estranheza as meninas jogarem futebol.²⁴

²⁴ Para Kugelmann (apud Saraiva, 1999), “o problema da estereotipia sexual, a qual se desenvolve/legítima dentro do processo de socialização do indivíduo, no qual se dá sua educação, também provoca a discriminação de atitudes entre os sexos. O processo de socialização torna-se, então, de fundamental importância na tentativa de se entender as experiências e tarefas das aulas de Educação Física, que querem garantir uma igualdade de direitos entre meninos e meninas, nessa instância de socialização, tendo-se em vista a possível emancipação social de todos” (1999, p.34). Ver sobre aprendizado dos papéis sociais e o processo de socialização em Saraiva (1999). Na antropologia sobre o conceito de papéis de gênero, ver Grossi (1999).

Esta aceitação crescente possui inúmeras influências e variáveis. Uma das explicações que pode ser levantada, ocorre pela gradual ampliação de cobertura da mídia no futebol feminino. Alguns campeonatos foram organizados e transmitidos pela TV, veiculando chamadas sobre o campeonato estadual escolar, que tinha, até então, versão somente masculina²⁵. Alguns programas televisivos como seriados e novelas trataram também deste tema²⁶. O público alvo deste programa era os adolescentes, o que, aparentemente, explica a rápida disseminação e aceitação do jogo.

Bruhns (1995) refere-se a uma forma estereotipada de perceber

[...] jogo bonito de se ver não está relacionado ao jogo em si, nem ao aspecto estético do movimento, das belas jogadas, mas às pernas das jogadoras, as saínhas e bermudas, enfim associado a uma imagem veiculada e vendida pela indústria cultural sobre determinado padrão de beleza feminina, associada à certa classe social. (p.95)

Ideário este fortemente trabalhado pela mídia, que construiu, inclusive, a rainha das embaixadas que, curiosamente, casou-se com o novo rei do futebol.

Entretanto, a mídia do futebol feminino ainda não produziu uma estrela com acesso à contratos de publicidade, entrevistas importantes e ao círculo das celebridades. As primeiras estrelas mulheres que surgirem no futebol, provavelmente, seguirão os passos de celebridades femininas de outros esportes tais como Gabriela Sabatini, Flojo e Manon Rhéuame, que são recompensadas comercialmente pela beleza esportiva e não pelo talento esportivo (Laberge apud Giulianotti, 2002).

Conforme Giulianotti (2002), trata-se do preço cobrado pelo sistema patriarcal para a admissão da mulher a um mundo esportivo exclusivamente masculino.

²⁵ Campeonato entre escolares de Santa Catarina, conhecido como "Moleque bom de bola", que ocorre primeiramente entre os municípios é o mais conhecido do estado.

²⁶ Especialmente no programa *Malhação* (2000) da Rede Globo.

Na sociedade contemporânea as mulheres se tornaram “consumidoras”, jargão mercadológico utilizado quase que exclusivamente para o universo masculino em passado recente. Com o crescimento econômico e industrial do país, que abriu postos de trabalho para as mulheres em um primeiro momento e qualificou-os (e conseqüentemente, remuneração) mais adiante, as mulheres tiveram seu poder de compra e participação social muito ampliado, o que as colocou na mira dos agentes do mercado.

A prática de esporte por parte das mulheres, portanto, deve também ser compreendida como um movimento da lógica capitalista. De simples torcedoras/espectadoras as mesmas passaram a ser praticantes/consumidoras. Estas são questões que podem ser problematizadas na prática pedagógica da Educação Física de forma geral e no ensino do futebol co-educativo, de forma específica, propiciando o desvelamento dos mecanismos utilizados pela mídia²⁷ e indústria cultural²⁸ na construção das representações sociais, acerca principalmente do futebol feminino. E, nessa perspectiva, contribuir para o desenvolvimento de um tipo de educação que questione a influência das mídias, “cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação”²⁹.

No ensino do futebol co-educativo, não basta, contudo, a instrumentalização da professora e do professor a partir de um referencial mecanicista, a finalidade mais importante da aula co-educativa não é um futebol que se feche em si.

Trata-se, portanto, muito mais de um meio do que de um fim, sendo de importância capital o processo de construção, justificação e viabilização do aspecto co-educativo, do que de seu produto propriamente dito.

²⁷ Ver Pires, 2002.

²⁸ É a expressão cunhada por Adorno na obra *Dialética do Iluminismo* (1944) em co-autoria de Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt. Indústria cultural procede a uma crítica da cultura contemporânea, nela reconhecendo a experiência da pobreza e a pobreza de experiências morais, transmissíveis e comunicáveis do eu ao outro (Adorno, 1996).

²⁹ Belloni, 2001, p. 12.

É inegável o fato de não se poder antecipar totalmente as dificuldades que serão encontradas, não se pode antever com absoluta segurança como nem quando; nem de que forma a aula co-educativa utilizando como conteúdo a modalidade de futebol se dará. Isso, longe de desmerecê-lo enquanto intervenção pedagógica, habilita-o como grande instrumento de discussão/transformação.

Reafirmo que, somente uma concepção crítica de Educação Física, pode nos trazer pressupostos, para um ensino do futebol (dos esportes) de forma co-educativa. Nesse sentido, no último capítulo, abordo os pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória, uma das correntes críticas da Educação Física escolar.

CAPITULO V

A TEORIA DO SE-MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Teoria do Se-Movimentar: uma Análise Filosófica

A importância da prática de atividades físicas através do movimento humano é ressaltada em toda literatura da Educação Física, porém, o que geralmente se encontra são estudos relacionados à correta execução de certos movimentos ou referente à quantidade e qualidade dos mesmos, visando a alcançar melhor performance física ou técnica. Estudos esses que objetivam a enfatizar formas de adquirir melhor saúde e formas como o movimento pode propiciar alegria e prazer para quem o pratica.

A Educação Física tem um interesse central nos estudos e no desenvolvimento prático do movimento humano mas, contrariamente, existem poucos estudos que aprofundam a questão do movimento numa perspectiva pedagógica, com interesse maior na criança, homem e mulher, que se movimenta.

Nas ciências do esporte, o movimento humano sempre foi objeto de análise enquanto uma função³⁰. As áreas de conhecimento que mais têm contribuído para o estudo do movimento neste tipo de abordagem funcional são: a física (espaço/tempo), a fisiologia e a anatomia.

³⁰O primeiro estudioso do esporte a fazer esta crítica, segundo Kunz (1998), foi Gordijn.

Encontramos no Brasil uma carência efetiva de estudos do movimento humano referenciados em análises filosóficas. Esta escassez de pesquisas, evidentemente causa embaraços para o desenvolvimento da ciência do movimento no campo filosófico.

Entretanto, para Kunz (1998), somente no campo filosófico se pode analisar o ser humano que se movimenta e não os movimentos por ele realizados.

De acordo com este autor (1991), foi o holandês Gordjin, pioneiro em abordagens para uma concepção dialógica e filosófica do movimento humano, assim, também, como outros autores como Buytendijk, Tamboer e Trebels, que desenvolveram pesquisas sobre o movimento humano a partir de pressupostos filosóficos. Todos esses autores abordam o movimento humano no seu entendimento teórico-filosófico em situações concretas, ou seja, em termos histórico-culturais, em que crianças, homens e mulheres, ao “se-movimentarem”, realizam descobertas e conhecimentos de si próprios, do outro e do mundo. No “se-movimentar”, destaca-se o caráter relacional que se instaura no diálogo e que, para Tamboer, (apud Kunz, 1991) é um “compreender-o-mundo-pelo-agir”. Este autor salienta que é muito importante a realização de pesquisas interdisciplinares sobre o movimento humano, com caráter teórico, para inicialmente desvelar concepções teóricas, visando a esclarecer seus pressupostos epistemológicos, antropológicos, ontológicos e lógicos.

Porém, é inegável que o processo de esclarecimento pela relação de causalidade é mais reconhecido e é o modelo científico mais utilizado. Este tipo de esclarecimento teve seu início, na Europa no Movimento Iluminista do século XVIII e XIX, conhecido como século das Luzes, que pretendia “pelo exercício da razão esclarecida e crítica emancipar o homem das amarras, superstições e da tirania, especialmente relacionadas aos mitos” (Kunz, 1998, p. 7).

Com isso, instaurou-se um tipo de racionalidade/mundo moderno/modernidade, que teve como consequência uma

“mecanização da imagem de mundo”³¹ na qual, para o âmbito do movimento, valem as teorias de deslocamento de objetos e materiais.

Do Ponto de Vista Filosófico, o que é Movimento Humano?

Atualmente, o homem para atender objetivos externos está em constante “deslocamento”. Isto acontece quase sempre de um mesmo modo, se deslocando. As pessoas se deslocam de um lugar para o outro com o carro, o ônibus, ou para um mundo que se encontra na “janela da televisão”. Porém, o homem não se movimenta, considerando o “se-movimentar” como uma necessidade humana que, infelizmente, foi condicionada pela cultura, pelo comércio, pelo lucro, pelas profissões, pelos espaços e tempos de atividades e, por que não dizer, pela preguiça em “deslocamentos”, notadamente sobre rodas.

As Ciências do Movimento têm seu maior interesse no “se-movimentar” do homem que se caracteriza por atividades como: correr, andar, saltar, jogar e dançar. Tamboer (apud Kunz, 1998) entende que estes tipos de atividades são consideradas, no cotidiano das pessoas, como “interpretações” naturais. Interpretações, no sentido de que é possível apenas “pactuar uma aproximação” jamais apreender todo o sentido/significado contido no “correr”, “saltar”, “jogar”. Naturais enquanto esquecimento/ descolamento histórico da construção cultural deste “correr”, “saltar”, “jogar” (Kunz, 1998).

De regra, na Educação Física e esporte, o movimento tem sido percebido, entendido e desenvolvido, a partir de uma análise funcional. No entanto, esta tem se mostrado empobrecedora das percepções de mundo, dificultando a intervenção didático-metodológica.

Quando analisado numa perspectiva funcional, o movimento privilegia “ações que precisam ser efetivadas para que determinada

³¹ Kunz, 1998, p. 7.

função”, no esporte, na dança, enfim, na cultura de movimento, “seja executada de acordo com determinados modelos de ação pré-estabelecidos, que levam a imitação/repetição” (Kunz,1998, p. 8).

Esta perspectiva robustece o entendimento do movimento a partir de referências externas, atrelando-o a padrões técnicos definidos por critérios científicos. Neste sentido, o alcance das ações é dado pelas relações de utilidade e otimização e a análise dos movimentos é caracterizada pelo princípio da instrumentalização. Enfim, este tipo de abordagem tem sua essência humano-filosófica extirpada, em detrimento de uma funcionalidade que se compromete com a racionalidade e cientificidade positivista.

Buytendjik (& Trebels apud Kunz, 1998) apontam quatro elementos determinantes de uma ação de movimentos no esporte, no lazer, na dança, na cultura de movimento em geral. Estes autores entendem que estes pontos de referência ou “condições indispensáveis” são, ou deveriam ser, imprescindíveis na análise de movimentos (Kunz, 1991,1998, 2002).

1) Movimento é uma ação de sujeitos: a autora e o autor de movimentos são a primeira referência determinante, atrelado a uma perspectiva subjetiva, em que pessoas atuam dialogicamente na relação ser humano-mundo.

2) Movimento é uma ação vinculada a uma determinada situação: compreensão de como o mundo dos movimentos pode ser apreendido, sendo que as ações de movimento concretizam-se sempre em direta relação com outras pessoas, coisas e situações e sempre concebido numa perspectiva “pessoal-situacional”.

3) Uma determinada modalidade na realização de movimentos: a partir de determinado entendimento nas relações de tempo e espaço os movimentos provocam variadas reações, sensações e diálogos, importantíssimos para um “compreender-o-mundo-pelo-agir”.

4) Movimento é uma ação relacionada a um significado: infelizmente os sentidos e significados dos movimentos constituem-se, normalmente, em referências externas normatizadas, desta forma torna-se vital uma ressignificação destes movimentos estereotipados e normatizados, baseados, sobretudo, no esporte de rendimento, sendo essencial que as autoras e autores destes movimentos possam modificar seus sentidos.

Tamboer (apud Kunz, 1998) acrescenta a estas categorias de análise, a advertência de que no mundo vivido, mundo de movimentos de crianças e jovens, as relações de movimentos adquirem sempre a forma de um “compreender-o-mundo-pelo-agir”.

Evidencia-se uma diferença entre o movimento que, por um lado, é entendido como “deslocamento”, em que as intenções e referências para o agir são externamente colocadas para a executora e o executor, muitas vezes de forma alienada e, por outro lado, o “se-movimentar”, que se apresenta, como movimento que se realiza conscientemente (apud Kunz, 1998). Este autor diz que entender o movimento, enquanto um “se-movimentar”, significa que este se apresenta na sua estrutura fundamental como uma ação dialógica.

A proposta axial no conceito do se-movimentar humano está no Homem (mulher/criança) que se movimenta e não no movimento do homem (seus deslocamentos). Torna-se imprescindível, nesse sentido, que o sujeito/autor, situação, modalidade e o significado dos movimentos sejam percebidos e analisados. O se-movimentar, neste sentido, “significa igualmente o entendimento de inseparabilidade entre homem e mundo” (Kunz, 1998, p. 9).

A categoria de totalidade sempre foi utilizada pelas teorias filosóficas sociais, contudo, a totalidade só é possível quando este “se-movimentar” for compreendido como um modo especial de “estar-no-mundo” e de uma atualização da unidade “primordial de homem-mundo”.

O se-movimentar é um acontecimento relacional, dialógico entre homem-mundo (Kunz, 1991, 1998).

Por que o movimento é entendido como um diálogo?

Kunz (1998) esclarece que o movimento humano deve ser entendido como um diálogo, pois o mesmo se apresenta como conduta humana e modo de ser/estar é sempre “um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados” (p. 9).

O autor propõe uma concepção filosófica para o Movimento Humano numa perspectiva Fenomenológica, procurando-se

superar a tradicional dicotomia de sujeito-objeto e suas conseqüências, especialmente no ponto de vista do dualismo corpo e mente que se configura como uma herança problemática da filosofia e do pensamento ocidental, pois se manifesta fortemente na concepção moderna de ciência, em especial nas ciências que tem o Movimento Humano como objeto central (Kunz, 2000, p. 10).

Para se constituir uma estrutura dialógica no “se-movimentar” existe o que fenomenologicamente se denomina de intencionalidade. Para Gordijn (apud Trebels, 1989)³², a intencionalidade ao mover-se é “uma intencionalidade com direcionamento ao mundo e que é da inerência humana” (p.2). O autor esclarece, ainda, que,

a racionalidade dialógica surge justamente desta intencionalidade direcionada, mas que é mutuamente condicionada, quer dizer as relações dialógicas não se estabelecem apenas com um sujeito, mas de sujeitos com objetos e objetos com sujeitos. (p.2)

³² Citado por Kunz 2000.

Para Tamboer (apud Kunz, 2000), este direcionamento intencional ao mundo pode se manifestar de diferentes maneiras, na forma afetiva, emocional, pensada e movimentando-se. Portanto, os relacionamentos nas ações de movimento que chamamos de dialógica são aqueles constituídos a partir de fatores subjetivos e objetivos e que, por sua vez, vão oferecer a configuração final aos movimentos interpretados e apreendidos no plano pessoal-situacional.

Conforme Kunz (2000), um outro elemento que deve ser considerado pedagogicamente é que o relacionamento que os sujeitos mantêm com situações concretas de movimento deve levar sempre em consideração os significados individuais e coletivos desta situação, no sentido de torná-los conscientes.

Sendo assim, tornar estático o processo dialógico, com a utilização de receitas ou padrões de movimento é negar a natureza de mudanças constantes e de reestruturação das situações e significações dos movimentos. O processo dialógico de movimento para não se degenerar como tal faz-se a partir da “co-responsabilidade, da espontaneidade e da autonomia individual” (Kunz, 2000).

Para Kunz (2000), a cultura esportiva de movimento é uma das mais atrativas e interessantes atividades do “se-movimentar” humano. No seu entendimento, o “se- movimentar” pode ser traduzido através de,

respostas individuais, estilos e formas singulares de atender determinadas solicitações e exigências devem ser aceitos e respeitados. No processo de ensino, estes devem constituir os momentos das situações de movimento e não, como muitas vezes são entendidos como ‘atos falhos’ ou movimentos praticados erradamente. (p. 3)

Concepção de ensino dialógica-problematizadora

No campo da Educação Física escolar, Kunz (1991) desenvolveu uma concepção de ensino denominada crítico-emancipatória, que tem seus pilares de sustentação na teoria do “se-movimentar” apoiada em Gordjin, Buytendijk, Tamboer e Trebels e, desenvolvida, a partir de uma abordagem antropológica e filosófica do movimento humano. A construção desta concepção de ensino é influenciada também pela “Educação Libertadora” de Paulo Freire, conhecida como uma concepção dialógica de ensino.

A concepção sugere e obriga uma intencionalidade pedagógica, que permita um avanço das estruturas condicionantes e condicionadas e dos fazeres condicionados e condicionantes. Se essa intencionalidade não ocorre no sentido do avanço, se trata de uma concepção conservadora.

Insistindo na questão de que toda concepção carrega e se faz carregar por uma intencionalidade pedagógica, insistimos que esta intencionalidade só se materializa a partir de uma prática dialógica. A prática dialógica é negadora das coisas veladas. O que está obscuro não pode ser objeto de discussão, o que sugere que a dialogicidade contribua para o desvelamento das estruturas dominantes, dos jogos de poder, dos saberes privilegiados. Uma dialogicidade que não esclarece, que não desvela, é falaciosa, sofisma defensivo das práticas conservadoras.

Portanto, em termo de uma proposta de educação co-educativa é necessário que se faça a denúncia de uma prática pedagógica antidialógica, que tem a intencionalidade vital de ser opressora, anunciando um projeto de educação dialógico. Opressão que de acordo com Paulo Freire, se alimenta de palavras ocas, vazias, silenciosas, feitas de um verbalismo mudo, em comunicação que é mero depósito de idéias, que impõe e domestica. É a proclamação de um (anti) diálogo que aprisiona e oprime, que não é parceiro da libertação e se põe adversário de uma práxis reflexiva. A

proposta de aula co-educativa, por outro lado, nutre-se não de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que mulheres e homens transformam o mundo.

Freire (1987), ao analisar a relação professora e professor, aluna e aluno, afirma que ela está marcada por relações “narradoras e dissertadoras”. A professora e o professor narram às alunas e alunos os conteúdos estes os recebem pacientemente, demonstrando, assim, uma relação entre ambos, em que cabe a professora e professor o papel de sujeito e às alunas e alunos de objetos ouvintes. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Freire, 1987, p. 57). Nesta relação, a ação educativa da professora e professor é desenvolvida no sentido de adicionar comunicados para as alunas e alunos, abandonando a rica possibilidade de interlocução, sendo esta, a única possibilidade que alunas e alunos tem de tornarem-se sujeitos de uma ação educativa. Este autor esclarece que, desta forma, trabalha-se no sentido de um tipo de educação que é anti-reflexiva, anti-dialógica e, portanto, conservadora, refletindo uma sociedade opressora. Neste contexto, o ato de educar torna-se sinônimo de depositar, transferir e transmitir valores e conteúdos, evidenciando uma “educação bancária,” fomentada pela “cultura do silêncio”.

A educação bancária é negadora da possibilidade da mulher e do homem de humanizar-se. Porque negadora do diálogo, obstaculiza a práxis reflexiva, contrapondo-se à possibilidade de libertação de mulheres e homens.

A ação de um educador e educadora libertadora deve, portanto, refutar, veementemente, a forma de agir depositante. Uma ação educativa deve buscar a integrabilidade de educadora e educador e educanda e educando. Deve, igualmente, ser permissiva de um pensar crítico, autêntico que se paute por uma busca cada vez maior de liberdade.

Somente uma educação embebida de consciência crítica, poderá fazer emergir na/o educadora e educador e educanda e

educando uma visão de mundo autêntica, superadora de uma consciência ingênua e receptora. “O pensar da educanda e do educando somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar das educandas e educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p.64).

Uma educação potencialmente dialógica opõe-se aos conteúdos empacotados, à clonagem da consciência e ainda a dicotomia entre mulher/homem e mundo. É, vitalmente, uma educação que acontece através da problematização das mulheres e homens em suas relações com o mundo. Um conceito central nesta perspectiva de educação é a conscientização, ou seja, aquilo que faz com que os indivíduos através do ato de conhecimento e da aproximação crítica da realidade entendam melhor o mundo. Uma educação como “prática da liberdade”, que têm a conscientização como o “desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

Na medida em que nos conscientizamos, assumimos também uma posição utópica diante do mundo e com o mundo. Esta utopia é o que nos dá a capacidade de sonhar, de termos esperança em nossa relação no e com o mundo. É a possibilidade de denunciar a estrutura desumanizante, mistificada e opressora. É a possibilidade de descobrir-se no dizer de Freire, em “situações-limite”.

Mulheres e homens nas situações-limite é reduzida/o ao estado de coisas; a sua consciência é carregada de mitos, se apresenta domesticada; a realidade se apresenta de forma estática e imutável. Na medida em que mulheres e homens se percebem convidados a refletir sobre sua realidade de maneira mais crítica, passam a conhecer esta realidade e, no ato de refletir criticamente, se assumem e assumem sua condição de sujeito desta e nesta realidade. E, neste processo de conscientização, tomam posse de sua realidade para modificá-la.

Kunz (1991) encontra uma estreita relação entre a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de Paulo Freire (1987) e a concepção dialógica do “se-movimentar” defendida por Gordjin & Trebels (apud Kunz, 1998). Sobre esta relação, o autor esclarece

que a aprendizagem do “se-movimentar” não se orienta no ensino de destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, “mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo ‘movimento dialógico’” (p.180). Similarmente, para Freire, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, de técnicas e sim um processo “dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre à situações locais e às vivências, experiências existenciais das educandas e educandos” (apud Kunz 1991, p.180).

Gordjin (apud Kunz, 1998), na sua teoria, diferencia três etapas da aprendizagem significativa pelo “se-movimentar” o que, segundo Kunz (1991), encontra surpreendente eco na obra de Paulo Freire (1987):

- A etapa da realização espontânea dos movimentos, denominada de transcendência pela experimentação e que se refere à realização dos movimentos pertencentes ao cotidiano de movimentos, ao vocabulário de movimentos das alunas e alunos. Esta etapa, que trata da realização livre de movimentos, aproxima-se do que Freire denomina de Investigação temática, momento constituído pela busca de temas geradores³³;
- Uma segunda etapa, conhecida como transcendência pela aprendizagem, em que a aluna e aluno pelo “se-movimentar” será confrontado com situações/relações problematizadoras, buscando a produção de novos conhecimentos/aprendizagens. Nesta etapa, a aproximação com as idéias de Freire se dá no sentido de que para este autor, o

³³ Etapa utilizada para conhecer o contexto situacional dos alfabetizandos caracterizando a descoberta do universo vocabular.

conhecimento deve ser produzido/buscado e não transmitido. Esta fase problematizada e crítica da aprendizagem leva a tomada de consciência das situações opressoras e, com isso, à “superação das situações limites”;

- A terceira etapa da aprendizagem significativa pelo “se-movimentar”, se caracteriza pelos atributos de criar e inventar, chamado de transcendência pela criação. Por meio de um processo de ação/reflexão, o educando pode “compreender o mundo pela ação”. A aproximação com Freire pode ser percebida, na medida que interrompendo-se o processo situacional-pessoal da superação de situações limite, passa-se a entender melhor a unidade de vida comum do meio social e lutar por sua humanização.

Trebels (apud Kunz, 1998) apoiado nas teorias de Gordjin e Tamboer (apud Kunz, 1998), apresenta numa perspectiva antropológica, etapas de problematização de ensino da Educação Física (concepção de ensino problematizador). Nesta perspectiva, o autor cita pontos relevantes para a compreensão de uma concepção de ensino problematizadora, em uma abordagem antropológica:

a) Desvelar o problema básico relacionado com o movimento, propiciando situações de descoberta. Aqui transmite-se intenções para a realização de movimentos. A/o aluna e aluno será dada tarefas de descobrir o problema que está velado nas situações de movimento, garantindo espaço para suas singulares fantasias ;

b) Acentuar o significado individual das situações de movimento, partindo de experiências e perspectivas da/do aluna e aluno, criando situações pedagógicas que possam fortalecer o significado/sentido para os sujeitos participantes;

c) Favorecer o sentir-se responsável pelas ações de movimentos, propiciando a alunas e alunos encontrar possibilidades de solucionar problemas a partir de esclarecimentos. Nas situações problematizadas, os problemas devem ser esclarecidos de forma que garanta a compreensão de todas e todos e, assim, possam autonomamente e com responsabilidade buscar as possíveis soluções;

d) Aceitar diferentes soluções para as tarefas do Movimento, aceitando diferentes padrões de movimento, ou seja, nesta proposta, não existe uma única e correta forma de solucionar os problemas, todas as soluções são bem vindas, garantindo-se, assim, a diversidade e a singularidade dos movimentos;

e) Aceitar orientações oriundas de experiências subjetivas com atividades de movimentos, para que a/o aluna e aluno possa apreender situações de movimentos individualmente desenvolvidas, sendo que, desta forma, os movimentos ganhem sentido/significado individual e coletivo (apud Kunz 1994, p.74).

Com base em uma proposta de ensino dialógico-problematizadora, Kunz (1991, 1994), aponta a necessidade de mudanças na concepção de ensino, de maneira que a/o educadora e educador se questione e reflita constantemente sobre pontos fulcrais quando da construção de uma concepção de ensino, como por exemplo, aqueles relacionados às seguintes temáticas: o que deve ser ensinado? como deve ser ensinado? o por quê e o para quem ensinar? quais competências queremos que as alunas e alunos adquiram e por quê?

A ação educativa acontece a partir de uma ação dialógica, em que professoras e professores e alunas e alunos possam expressar suas idéias, como sujeitos do processo educativo. A ação educativa deve acontecer com base em uma concepção de ensino aberta às experiências. Consiste em uma abordagem em que a aluna e o aluno

participam da tomada de decisão das situações do processo educativo.

O conteúdo de ensino deve emergir das situações concretas do mundo vivido das crianças. Sendo assim, tem como característica um caráter de abertura na sua estrutura de planejamento, sendo alunas e alunos vistos como sujeitos na construção do planejamento de ensino. No entanto, a professora e o professor não devem furtar-se da função de mediador e mediadora neste processo. É imprescindível que ela/ele realize uma observação crítica em relação aos interesses e intenções das alunas e alunos.

Outro ponto relevante nesta concepção de ensino está relacionada a uma concepção orientada pela problematização. Nesta orientação de ensino, a aluna e o aluno são sujeitos da ação educativa, com diferentes intenções e interesses na prática de movimentos. O seu caráter predominante está atrelado ao rompimento das estruturas rotinizadas, na medida em que sempre surgem novas problematizações de ações na Educação Física. Ressalta-se, também, uma constante fomentação de um processo de ensino de permanente criação e descoberta, que deve ser permeado e que pede um agir autônomo, baseado na cooperação e na comunicação.

Kunz (1991) acredita que a concretização de uma prática da Educação Física capaz de superar a crítica, deve transcender às especificidades da área, exigindo um estudo mais aprofundado e relacionado com a realidade prática de dois temas básicos:

Uma concepção para o Movimento Humano, inicialmente, como um problema teórico com base nas Ciências Humanas e Sociais e melhores critérios de orientação científica para a fundamentação teórica e pedagógica na formulação de propostas práticas. (p.133)

Pressupostos da teoria educacional crítico-emancipatória para a educação física

Para um melhor entendimento da proposta crítico-emancipatória faz-se necessário refletir de forma mais atenta sobre alguns dos pressupostos fundantes da concepção. Não se trata de exaurir o tema, mas sim de fazer uma devida e cautelosa aproximação.

Esclarecimento e emancipação

Nosso cotidiano tem sido bombardeado de esclarecimentos. As pessoas sentem-se esclarecidas para falar sobre os mais variados assuntos, desde os avanços tecnológicos, a cultura feminina no oriente, passando pela escalação e o esquema tático da seleção brasileira de futebol. Não obstante, Kunz (1999) compreende que estes esclarecimentos não diminuíram ou evitaram a barbárie entre a humanidade e, tampouco, garantiram a liberdade aos homens e mulheres deste mundo.

Esta aparente contradição deve-se aos inúmeros entendimentos do que podemos chamar de esclarecimento. Temos além dos justificados e naturais posicionamentos divergentes a respeito do termo, um vastíssimo campo de distorções e desencontros. É primordial retomar o caminho percorrido pelo esclarecimento, seus diferentes entendimentos históricos, para apreendermos seu significado na concepção crítico-emancipatória.

É possível afirmar que é no movimento iluminista que uma razão esclarecida entra em cena pela primeira vez; “pelo exercício da razão esclarecida e crítica, emancipar o homem das amarras da superstição e tirania” (Rouanet apud Kunz, 1999).

Em sua obra “O que é esclarecimento?”, Kant, afirma que esclarecimento se trata “do processo de saída do homem de sua

menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção/condução de outrem”. Kant conclui lançando o seguinte desafio: Sapere Aude!, ou seja, “tenha a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento” (apud Kunz, 1999, p. 35).

Kunz (1999) ressalta que, para Kant o esclarecimento já significava um processo de emancipação intelectual, que tem por conseqüência a superação da ignorância e a preguiça de pensar por conta própria.

Por outro lado, os membros da chamada escola de Frankfurt se reportam ao esclarecimento, como um “desencantamento do Mundo”, isto é, “o processo histórico na qual os homens na busca da superação dos problemas relacionados ao mito e a superstição se libertam de um processo de racionalização cujo veículo condutor passa a ser as ciências e a própria filosofia” (Kunz, 1999, p.36). O “desencantamento do mundo” talvez pudesse ser mais facilmente compreendido, a partir do termo desmistificação. Tratava-se de um bloqueio, a pretensão de refugiar-se em explicações mágicas, em elucubrações mitológicas. Era firmemente baseada na absoluta confiança, na capacidade elucidativa da ciência, detentora do poder de tudo explicar. Encerrados os componentes místicos, passa a reinar soberana a racionalidade científica.

Contraditoriamente, na tentativa de superação das explicações metafísicas, passou-se a adotar a ciência como bastão mágico, capaz de ofertar definições para todos os fenômenos. Se, de fato, o projeto de desvelamento efetivou a desmistificação do mundo, contribuiu para a construção da mitificação de uma racionalidade instrumental, técnica, científica.

O caminho do esclarecimento foi desviado, contrariamente para a “auto destruição do esclarecimento”.

Para Adorno & Horkheimer (apud Kunz, 1999),

[...] pelas ciências positivistas o homem procurou o domínio da natureza e conseguiu com isto a dominação do próprio homem. O homem passa a ser cada vez mais um objeto à disposição do conhecimento científico super especializado, da mídia e da propaganda, da educação e de todas as instituições que colaboram na formação de desejos e interesses que o mesmo deve assumir. (p.36)

É necessário, portanto, que os esclarecimentos do mundo sejam esclarecidos.

É importante que uma análise da contradição surgida na tensão de uma sociedade que se apresenta tão esclarecida, porém tão carente de esclarecimentos.

Para tanto, Kunz (1999) toma como orientação às idéias de Von Hentig (1985 apud Kunz, 1999) explicando que “esclarecimento organizado é nosso único poder”(p. 36), enquanto educadoras/educadores, entretanto, paradoxalmente é, também, “nossa impotência”. Este paradoxo se apresenta em um conjunto de agentes de esclarecimentos que quando são absolutizados, impedem que verdadeiros esclarecimentos aconteçam. Este fenômeno ocorre inclusive na instituição escolar.

O que acontece é que estes agentes de esclarecimentos que impedem um conhecimento crítico, estão profundamente interligados, não sendo tarefa simples sua delimitação precisa. O conhecimento científico, imperador dos agentes, posiciona-se arrogantemente, contrário a quaisquer saberes diferenciados. Dados e tratamento estatísticos, substituem a possibilidade de um espírito investigativo verdadeiramente curioso.

Desta forma, é concretizado o divórcio entre reflexão e métodos científicos. De mãos dadas ao conhecimento científico, caminha o pensamento analítico-causal, primogênito da ciência moderna, fragmentária e fragmentada, alienante e alienada. Esta forma de pensamento impõe um agir escolar que desemboca em um processo mecânico-causal, negador de outras formas de

esclarecimento. A conjunção destes agentes redundando em uma redução da complexidade, aparentemente necessária para o entendimento de um mundo extremamente complexo. Os fenômenos naturais, observáveis e mensuráveis pelas ciências empírico-analíticas, são afetados a esta redução, concentrando os três agentes de forma pacífica. O risco está na adoção desta lógica reducionista para a explicação de fenômenos humanos e sociais, o que acaba consolidando um resultado que apenas grosseiramente poderia ser denominado de esclarecimento. Trata-se, aqui, de uma forma estigmatizada e politicamente parcial de esclarecimento, compreendendo o uso da capacidade de abstração, como um modo de conhecer e explicar o fenômeno fundamentalmente pelos dados estatísticos. Este tipo de ciência constrói uma compreensão do fenômeno, em que pessoas e acontecimentos são percebidos em percentual, isto é, dados/médias passam a orientar o viver cotidiano das pessoas.

Mundo vivido e sistema (ou a racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental)

O entendimento de mundo vivido e sistema é indispensável para uma compreensão mínima da concepção crítico-emancipatória. É através destas categorias que se dá a aproximação e discernimento filosófico com uma concepção emancipatória, distanciando-se de uma prática reprodutivista e a-crítica.

Kunz (1994) esclarece que,

o mundo vivido constitui-se do saber que possuímos para toda e qualquer espécie de entendimento nas relações sociais, culturais e esportivas, e que não se encontra a todo instante de forma consciente, mas fica “às nossas costas como um pano de fundo histórico”. (p.65)

Por outro lado, para o sistema “vale a racionalização e a complexificação objetiva do mundo que se relaciona especialmente ao trabalho, que o principal objetivo é alcançar sucesso através da razão teleológica” (Kunz, 1994, p.65). Sendo assim, o mundo vivido está entrelaçado à idéia habermasiana de uma racionalidade comunicativa, enquanto que o sistema pode ser vinculado ao entendimento de uma racionalidade instrumental. A partir destes instrumentos de análise, pode-se questionar: como pode ser entendida a relação do esporte com a Educação Física escolar?

Kunz (1994) acredita que o conceito norteador da Educação Física escolar deveria se dar no entendimento do esporte em seu sentido amplo, ou seja, sentido que não desconsidera as práticas relacionadas ao mundo vivido das pessoas, como por exemplo: o caminhar, o andar de bicicleta e o lançar objetos.

O esporte sendo abordado em um sentido amplo, enquanto mundo vivido, propicia uma comunicação contextualizada, contribuindo para a construção de um tipo de corporeidade que considera a história de vida de meninas e meninos e jovens. Kunz (1994) explica que ao percebermos a relação do mundo vivido “enquanto mundo de movimento, pode-se compreender a importância do se-movimentar do homem na constituição de uma relação muito especial de homem-mundo” (p. 66).

Na Educação Física escolar, o esporte em seu conceito hegemônico tem sido analisado em um sentido restrito, relacionado ao treinamento como perspectiva de aula, na qual a “aluna e aluno” é percebido como um atleta assexuada. Esta abordagem, confere importância definitiva ao sistema, retentor dos padrões e exigências para apenas “uma” suposta forma correta e aceitável de execução, desqualificando todas as outras que fogem deste padrão.

Podemos fazer uma aproximação da categoria sistema com alguns dos argumentos que questionam e contrapõem uma prática co-educativa, tais como: a insistência na necessidade de ordem sexual na aula de Educação Física com a indicação de provocar comportamentos biológicos diferentes entre meninas e meninos; a

defesa que o esporte institucionalizado (no sentido do sistema) poderia ser falsificado em aulas em conjunto para ambos os sexos. (Kugelmann, 1999).

É inegável, portanto, uma diferença entre uma proposta que tem como fim o movimento e aquela que defende o “se-movimentar”. Trebels (apud Kunz, 1994), esclarece que o movimento enquanto conceito geral “tem interesse no resultado ou na produção de movimentos eficazes no cumprimento de determinadas tarefas” (sistema), enquanto que o “se-movimentar” é percebido como uma instância na qual a “unidade primordial de homem mundo”(mundo vivido) pode se manifestar (p.66).

Desta forma, de acordo com Kunz (1994),

o objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar. (p. 67)

A encenação e as condições de ressignificação do esporte

A encenação é uma possibilidade pedagógica de se trabalhar o esporte no conceito amplo, relacionado ao âmbito de mundo vivido, sugerida por Dietrich/Landau & Bannmüller (apud Kunz, 1994).

A encenação cuida de oferecer condições de ressignificar o esporte numa aula de Educação Física, permitindo uma análise mais aprofundada, principalmente dos condicionantes sócio-econômicos e culturais. Para os autores da proposta no esporte,

há papéis predeterminados, regras a serem seguidas, o desempenho dos papéis depende de um texto, ou de um livro texto, em que a abordagem e as ações são rigidamente estabelecidas, especialmente quando se trata de apresentações oficiais. (p.69).

Nesse sentido, as encenações do esporte, enquanto uma perspectiva prática, constituem-se de uma intencionalidade pedagógica, auxiliando a Educação Física escolar nos seguintes pontos:

- 1) Compreender melhor o fenômeno esportivo, de forma que possam se tornar mais conscientes, percebendo toda a sua complexidade;
- 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo, conhecer a história do esporte, para que de forma crítica, se possa expor idéias que tenham a ver com a evolução histórica do esporte;
- 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo, visando a não se limitar a forma hegemônica do esporte, buscando outros sentidos para ele;
- 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e de interpretação de diferentes papéis, favorecendo o diálogo sobre as construções sócio-históricas de gênero e os papéis sociais construídos especificamente para e homens e mulheres no fazer esportivo;
- 5) entender o papel do espectador, discutindo o aspecto da espetacularização do esporte e a sua influência sobre o espectador, assim como também a necessidade de sermos espectadores (consumidores) conscientes da mercadoria esporte;
- 6) conhecer o mundo dos esportes que é encenado para atender aos critérios de mercado e que, a partir disto, trata todo o mundo esportivo como mercadoria, como produto para ser vendido e consumido (p.69).

Pela encenação do esporte pode-se destacar claramente as três formas de manifestação pedagógica do ensino: Trabalho, Interação, Linguagem.³⁴ O desenvolvimento desta categoria de ensino somente poderá se dar em situações de um agir dialógico.

Porém, um questionamento deve permear a proposta de encenação no esporte na Educação Física. Afinal, com que tipo de finalidade deve a Educação física encenar o esporte na escola?

Acredito que prioritariamente a encenação deve ser instrumento de denúncia, desvelador dos processos castradores impostos pelo sistema. É, a partir deste desvelamento, da denúncia, que proposições efetivas de resgate do mundo vivido podem ser encontradas na encenação.

Kunz (1994) apoiado nas idéias de Habermas alerta que a Educação Física não pode “reforçar uma comunicação distorcida,” fomentando uma interação social que reforça as desigualdades sociais e que, para a maioria, se constitui na interiorização de vivências para o “fracasso” ou para o “insucesso” (p. 70).

A proposta de encenação pedagógica é uma perspectiva prática (crítica?), que faz parte de uma proposta crítico-emancipatória na Educação Física escolar.

A instituição escolar é um dos espaços que trabalha com o processo educativo, sendo assim, o profissional da Educação Física “deve propiciar pela historicidade do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das encenações esportivas” compreendendo desta forma que,

sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva. (Kunz, 1994, p.73)

³⁴ Estas categorias serão explicitadas posteriormente.

Transformação didático-pedagógica do esporte: limites e possibilidades para um trabalho pedagógico com futebol co-educativo

A proposta de ensino orientada por uma transformação didática do esporte é uma das perspectivas práticas da pedagogia crítico- emancipatória, assim como a proposta de ensino orientada pela problematização e a encenação, tratadas anteriormente. A transformação didática pedagógica do esporte pode ser compreendida como uma tematização problematizada do esporte. Esta proposta de ensino está orientada por um processo de ação comunicativa, que é responsável pela compreensão dos alunos/as do sentido e significado desta proposta, baseada nas transcendências das situações-limite.

As estratégias didáticas da/o professora e professor para o ensino crítico- emancipatório de movimentos seguem os passos que Kunz (1994) denominou de “transcendência de limites”, em que a/o aluna/o é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo, em especial, a partir de graus de dificuldade (p.123).

Como essa forma de ensinar deve atuar concretamente sobre a aluna e aluno, para:

- Que as alunas e os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades bem sucedida de movimentos e jogos. Desta forma, é necessário que as alunas e os alunos possam experimentar e descobrir como atuar de forma a que possam experimentar “vivências de sucesso”;
- Que alunas e alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender: É vital que alunas e alunos expressem por meio da linguagem corporal, verbal, o que e como experimentaram as atividade de movimentos e jogos e que

possam expor para todo o grupo de forma que todos compartilhem da sua experiência;

- Por último, que alunas e alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam (p.124).

À medida que alunas e alunos têm espaço para realizar suas descobertas, para expô-las a todos, refletindo sobre suas ações nas experiências com movimento e jogos, passam questionar sobre o que sabem e sobre o que ainda não sabem, contribuindo para que seja um sujeito de seu aprender.

O objetivo da transformação didática dos esportes visa,

especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes esportes”. Dessa maneira, “não basta mudar a estrutura e forma dos movimentos esportivos, ou o seu desenrolar, mas as próprias regras e estruturas normativas deste sistema esportivo”. (Kunz, 1991, p. 187)

A questão embutida nesta proposta tem a preocupação provocadora de esclarecer como transformar os interesses do esporte baseados na funcionalidade e instrumentalização, em potencial pedagógico, esclarecendo didaticamente seu valor através de uma concepção de ensino crítico-emancipatória.

Kunz (1994) acredita que a partir de uma cultura hegemônica como o esporte, seja possível que

pelo esclarecimento crítico e pela transformação didático-pedagógica de elementos mais autoritários e complexos de serem realizados pela maioria, a promoção de subjetividades críticas e emancipadas possam ser alcançadas”. E, assim, transformar o “mundo objetivo e autoritário de movimentos em um mundo fenomenológico e crítico de movimentos. (p. 102)

É importante esclarecer alguns pontos que norteiam uma transformação didático-pedagógica do esporte:

Primeiramente, é necessário identificar qual o significado central do “se-movimentar” da modalidade esportiva que será desenvolvida. Vale, ressaltar, que este significado não será modificado, o que se persegue é a modificação do sentido individual e coletivo, relacionados aos sujeitos participantes da aula. Nesse sentido, modificações devem ocorrer em se tratando das dificuldades técnicas e físicas da aluna e do aluno, visando a propiciar prazer e satisfação a aluna e ao aluno na realização da modalidade trabalhada.

À medida que transformações práticas forem ocorrendo, é necessário que uma reflexão crítica permeie toda esta ação educativa, para uma compreensão das possibilidades de alterações do sentido dos esportes.

Os arranjos materiais³⁵ podem facilitar e contribuir no equacionamento das insuficiências técnicas e físicas, bem como deficiências na execução de movimentos complexos, conduzindo à construção de novos sentidos no esporte.

Reitero que o processo de ensino para uma transformação didática pedagógica do esporte se constitui, de acordo com Kunz (1994), pelas categorias, trabalho, interação e linguagem.

Uma concepção crítico-emancipatória baseada nestas categorias não tem a preocupação única em desenvolver nas alunas/os a performance física, habilidades e técnicas esportivas, o que se levaria em consideração é a categoria trabalho. É imprescindível que haja um entrelaçamento da categoria trabalho com as categorias interação e linguagem. A interação social, enquanto objetivo educacional, é tematizada com a intenção de pretexto discussões sociais/culturais/afetivas, potencializando as alunas e alunos para um agir cooperativo, coletivo e solidário.

³⁵ Ver em anexos uma experiência de futebol com co-educação.

As categorias trabalho, interação e linguagem têm como objetivo o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa³⁶.

As competências devem ser consideradas como interconstituíntes³⁷. É com este entendimento, que devem se tratar as competências citadas. Elas devem ser percebidas em sua natureza interdependente, intercambiante, indissociável, de forma que possam se unir, se trocar, se constituir, ou seja, devem ser compreendidas como interconstituíntes.

Para que o aluno desenvolva competência objetiva, ele precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa “se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte” (Kunz, 1994, p. 40). Enfim, uma competência objetiva do saber agir no esporte, no jogo, ou em outras atividades da cultura do movimento humano (Kunz, 2001). Para ensinar as técnicas e habilidades no esporte é necessário dar sentido ao movimento, desvelando os valores que envolvem e, sobretudo, quebrar o monólogo existente na prática do esporte. A inexistência da competência objetiva só é percebida mediante uma comparação objetiva.

A competência social se refere a um saber atuar coletivamente no sentido da cooperação. A co-educação é vista, portanto, a partir do horizonte da competência social (sem negar a relação intercambiante das competências). A tematização do futebol co-educativo tem o intuito de potencializar as alunas e aos alunos para

³⁶Mayer (apud Kunz, 1994) inspirou-se em Habermas (1981), e apresentou as três categorias para relacioná-las na constituição de um processo de ensino. Kunz (1994) desenvolveu uma adaptação deste esquema para o processo de ensino da educação física.

³⁷ De acordo com Maturana (1997) o entendimento da dinâmica de constituição do indivíduo e da dinâmica de constituição do social mostra que são interdependentes – não no sentido de que um depende do outro, mas de que são “interconstituíntes”.

“o desvelar das diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos no esporte” (Kunz, 1994, p.40).

Já a competência comunicativa, acentua o valor da comunicação verbal e não verbal que pode se desenvolver através das atividades de movimento, dos esportes e dos jogos. Uma ação comunicativa é indubitavelmente vital na transformação do cenário social que vivemos. Afinal, uma sociedade na qual alguns poucos falam e a grande maioria cala, não pode ser considerada uma sociedade justa.

Uma prática pedagógica que propõe a tematização do futebol co-educativo tem o intuito de pretextar discussões acerca de problemas relacionados principalmente à socialização específica para os sexos no esporte e, em especial, o futebol. Perceber sua relevância cultural em nosso país é “natureza intrinsecamente masculina”.

Acreditamos que as situações de conflitos e as dificuldades encontradas nas relações entre meninas e meninos nestas aulas, são fundamentais para o redimensionamento das relações de dominação que os meninos exercem sobre as meninas. É necessário trabalhar o significado das ações expressivas das meninas durante as aulas e, criar espaços de democratização através do diálogo, propiciando um processo de emancipação de alunas e alunos .

Para finalizar os capítulos do estudo, apresentamos abaixo algumas situações ilustrativas em que foram feitas transformações didático-pedagógicas relacionadas ao espaço, aos materiais e as regras do jogo, vivenciadas pela autora/educadora com um grupo de alunas e alunos ³⁸.

³⁸ Ver a experiência, da co-educação no futebol, na íntegra, nos anexos deste estudo.

1-Jogar em meia-quadra com o mesmo número de jogadoras e jogadores habituais:

Nesta aula, discutimos sobre o espaço onde acontecia o jogo de futebol. A professora questionava quantas pessoas poderiam participar e onde poderíamos jogar futebol. Esta discussão surgiu pelo fato de haver um certo aprisionamento ao número de jogadores, que é determinado pela “regra oficial do futebol”, da mesma forma em relação às linhas demarcatórias do espaço de jogo.

A partir deste fórum de discussão e proposição, aventuramos-nos a jogar futebol em meia quadra com o mesmo número de participantes. A princípio, foi uma confusão geral, os meninos apostando que não daria certo e, em relação as meninas, o grande desafio era a dificuldade em dominar a bola.

A modificação e a criação de uma trave alternativa, foi levantada por alguns meninos, pois com a redução do espaço de jogo, tornou-se fácil fazer gol (no caso destes meninos, em levar gol). Foi necessário diminuir o espaço da trave. No desenrolar da aula, procurávamos perceber, nas expressões e nas manifestações corporais dos participantes pistas que pudessem apontar insatisfação e desinteresse. Entretanto, o que percebíamos é que com esta mudança, criamos um desarranjo ou uma desestruturação da competência objetiva das participantes e dos participantes, tornando-os “incompetentes” objetivamente para o jogo. Esta situação se tornou ponte para novas discussões e experimentações.

2-Jogar com trave móvel:

Na tentativa de ampliar as possibilidades, principalmente das meninas em experienciar o momento mágico de fazer gol, surgiu a idéia da trave móvel. Ou seja, não seria a bola que procuraria o gol, mas o gol que procuraria a bola. Foi amarrado um elástico, na cintura de dois sujeitos participantes. Esta dupla representava a trave de sua equipe que se posicionava na linha de fundo da quadra. A trave

(dupla com elástico) movimentava-se por toda a linha de fundo com o objetivo de procurar a bola, desferidas pelos sujeitos participantes de seu grupo de jogo, procurando o gol. Com isso, o goleiro precisava preocupar-se também com a trave, que se tornara móvel e buscava a bola para que fosse efetivado o gol. Desde que a bola fosse chutada em direção da linha de fundo, o gol podia acontecer, pois a trave se movia visando a capturar a bola. Durante o jogo foram modificadas as duplas que faziam o papel de trave móvel.

3-Futebol compacto:

Nesta modificação, criamos o futebol compacto que tinha a intenção de garantir que todos os participantes de uma mesma equipe fossem responsáveis pela validação do gol, quer dizer, que toda a equipe, com exceção da goleira e/ou goleiro, deveria estar no espaço de campo que representa o ataque de sua equipe, para que o gol fosse validado. Está mudança, teve o objetivo de alertar para a importância da coletividade e da cooperação, isto é, para a importância de uma ação conjunta entre os sujeitos participantes do futebol da escola.

4-Futebol com sombra:

Nesta situação de ensino, foi acordado que cada sujeito participante escolheria um componente da equipe adversária que representaria o papel de sombra da/o colega escolhido durante o jogo de futebol. Como sombra, seguiria sua/seu colega por todos os espaços da quadra. O jogo de futebol com sombra foi criado a partir da importância da coletividade participar do jogo, mesmo em situações em que a bola não estava sendo disputada diretamente. Nesse sentido, foi criada uma situação de descoberta e maior envolvimento do grupo, buscando descobrir no “se- movimentar” da outra e do outro que representava sua sombra, formas de se

desvencilhar da mesma e do mesmo facilitando e ampliação sua participação no jogo.

5-Jogar utilizando arcos (ou outros implementos):

Nesta modificação, os implementos substituíram as traves. A modificação da trave ou a substituição da mesma por arcos, cones, cordas ou cadeiras, criou uma desordem no jogo, e uma nova “ordem” precisava ser construída. As traves com tamanhos diferentes, modificaram também as referências de jogo. Durante o jogo de futebol com traves de cones, as traves foram reinventadas, sendo criadas duas traves em uma só. Havia uma trave para os meninos, que era representada pela distância menor entre dois cones, e a uma distância maior, estavam colocados outros dois cones, que representavam a trave das meninas. Ou seja, o espaço da trave dos meninos estava contido no espaço da trave das meninas. Este arranjo de material possibilitou uma ampliação de possibilidades para as meninas, criando um novo desafio para os meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, ao longo do trabalho, embora não de forma insistente, permitir o vislumbre do interesse autobiográfico no tema. A abordagem do futebol co-educativo sob o prisma de uma concepção crítica é escolha de uma educadora que, por muitas e muitas vezes, abordou esta temática em suas aulas³⁹.

Mills (1975) propõe que o cientista social seja auto-consciente e construa a pesquisa percebendo-a como partes de um tecido junto, formando um drapeado entre tema de pesquisa, biografia do pesquisador, em que suas opções teórico-metodológicas sejam ajustadas com muita criatividade, ética e amor.

Este autor enfatiza que a “imaginação sociológica” capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de seus numerosos indivíduos.

As dificuldades percebidas transformaram-se em questionamentos, as “soluções” encontradas, em possibilidades de análise, as (muitas) dúvidas em linhas de pesquisa. Todo o trabalho assenta-se nas indagações da educadora feita pesquisadora, e não o oposto. Não ignoramos a natureza de pesquisadora e pesquisador da educadora e educador⁴⁰ com este dizer, apenas atentamos para a gênese prático-cotidiana do estudo.

Entendo que este “balizamento umbilical” está muito longe do tantas vezes solicitado distanciamento da pesquisadora. Entendo, igualmente, que com esta posição não se retira a influência dos condicionantes sobre o refletir e agir. Não obstante, é a partir desta

³⁹ Ver experiência da pesquisadora, da co-educação no futebol que apresento nos anexos.

⁴⁰ Ver Demo, 1996.

importância subjetivamente construída, que defini o elenco de perguntas para a pesquisa, que determinam este estudo. Gênero/co-educação, instituição escolar e Educação Física, concepção crítico-emancipatória e futebol, tornaram-se, a partir destes posicionamentos, eixos norteadores do trabalho.

Procurei, também, na construção dos capítulos, elaborar um cenário que identificasse o universo desconhecido dos eixos, bem com lançar um olhar crítico sobre o caráter funcionalista de alguns conhecimentos acumulados.

Ressaltar o óbvio pode ser tratado como desnecessário, no entanto, não consigo furtar-me a determinar de forma inequívoca o caráter não conclusivo da dissertação. O que tentarei fazer, sem maiores ambições, é conceder um formato de contribuição às considerações. Contribuição no sentido de clarear o escrito, permitindo o desenlace de dúvidas não respondidas. Contribuição, também, no sentido do preenchimento de lacunas conceituais e metodológicas, assim como também o aprofundamento das percepções e especulações sobre o tema.

Trato de revisitar os capítulos, buscando extrair o que considere de mais fundamental e incisivo. Esta proposição não procura chocar-se com a insubstituível liberdade da leitora e do leitor em encontrar seus próprios pontos “fundamentais”. Respeitando a natureza de autora e de autor da leitora e do leitor, ensinada por Freire, apenas pretendo lançar “luzes extras” aos tópicos que me foram mais significativos no desenvolvimento do estudo. Procuro encontrar outros ângulos investigativos, que a despeito de não serem escopo da dissertação, possam apresentar interesse de análise.

A instituição escolar vista como o “lugar-onde-tudo-começa”, fomentou o questionamento, tão recorrente quanto primordial, sobre sua natureza reprodutora ou transformadora. O número de obras que tratam deste assunto é demasiado alto, as reflexões ganharam em profundidade e densidade com o passar dos anos, grandes pensadores se debruçaram sobre o papel da instituição escolar.

Apesar deste quadro de aparente resolução teórica, não possuímos um entendimento consensual e coerente a este respeito.

Mesmo considerando a inatacável posição das autoras e autores que defendem a existência de uma tensão dialética no binômio reprodução/transformação, reforço a crítica da escola reprodutivista como modelo hegemônico⁴¹. Avanço, ainda, na denúncia de que a natureza reprodutora da instituição escolar é agente de fortalecimento e manutenção das questões de gênero.

A introdução das turmas mistas no início dos anos 90 em Santa Catarina, tornou prioritário o repensar das práticas da área. Este período coincide (?) com uma “crise de identidade” que acontece na Educação Física, na qual seus estatutos e paradigmas necessitavam ser revistos.

Infelizmente, a abordagem para turmas mistas foi decidida de maneira mecânica, levando-se em conta a “solução” dos novos “problemas” que os profissionais passaram a enfrentar. A utilização de regras gerais (receitas universais) foi a resposta das professoras e professores ao despreparo da categoria frente às turmas mistas.

A literatura a respeito, na época, era e ainda o é, excessivamente escassa e pouco disponível.

Em vez de abordagens de cunho crítico-filosófico, as educadoras e educadores se carregam de intervenções práticas, não reflexivas. Desnecessário afirmar que estas intervenções eram, via de regra, espaço de confirmação de preconceitos e estereótipos.

Acredito que os fundamentos norteadores da co-educação⁴² podem contribuir para uma tomada de posição mais madura e conseqüente em termos de relação pedagógica com turmas mistas.

Talvez, o mais importante, seja a extremada atenção aos aspectos aparentemente “naturais” nas relações que ocorrem com meninos e meninas, seguida de uma postura questionadora e

⁴¹ Ver Freitag, 1980.

⁴² Apontados por Saraiva, 1999 como oportunidade de chances, quebra de preconceitos e desconstrução das relações de dominação.

insatisfeita da educadora e do educador que leva ao desvelamento das construções histórico-sociais.

Ampliando o debate, muito embora estreitando o foco, concentrei-me no sentido/significado do esporte **na** e **da** escola. Os estudos já realizados sobre esses sentidos/significados facilitaram o trabalho de pesquisa. O impossível divórcio da Educação Física com a escola é afirmado com veemência, o que convida a Educação Física para um diálogo com os demais atores da instituição escolar, objetivando o orquestramento das políticas escolares e práticas da Educação Física. Com este entendimento, a condição de subordinação da Educação Física à instituição esportiva, pode ser rompida, surgindo a possibilidade do esporte ser tratado com uma “intencionalidade pedagógica” legitimadora de sua presença no contexto escolar.

Não se trata, porém, de trocar a subordinação de uma instituição para outra. O que se sugere não é uma Educação Física subordinada nem à Instituição esportiva e muito menos à instituição escolar. Propõe-se, uma interação dialógica de contribuição/questionamentos que viabilize um projeto político pedagógico para além das aulas de Educação Física.

A transformação didático-pedagógica do esporte é percebida como proposição efetiva e fundamentada para essa interação. Não é exagerado afirmar, que a transformação, mais do que proposta didática, é resultante de uma determinada postura político-pedagógica da educadora e do educador . Longe de ser alçada ao papel de modismo, deve ser compreendida como resposta prática da utilização de pressupostos de uma concepção crítico-emancipatória.

É na apreensão de uma concepção crítico-emancipatória que alguns pressupostos ganham vida e importância . Os pressupostos não podem ou devem ser seqüenciados ou hierarquizados. Se abordos em determinada seqüência, ou sugiro implicitamente graus de importância, deve-se unicamente às dificuldades de lidar na escrita com as características intercambiantes e interconstituintes dos pressupostos. Estes não desfilam em uma passarela de forma

lógica e ordenada, ao contrário, misturam-se, confundem-se e superam-se em um torvelinho frenético e irrefreável.

O “se-movimentar” é conceito importante para um entendimento do movimento humano, que rompe com as formas habituais de percepção do mundo. Ampliando os conceitos vigentes de movimento que privilegiam uma percepção externa, oferece uma leitura fenomenológica do movimento humano.

É a partir de uma redução fenomenológica que se pode compreender que o movimento é sempre o movimento de “algo que se movimenta”, portanto, o movimento humano, que se refere ao movimento do “ser humano que se movimenta”. Esta leitura de fundo filosófico projeta a concepção para outros entendimentos e possibilidades. Os modelos externos de movimento, inculcados, sobretudo, pelo campo esportivo, perdem espaço para o “mundo vivido”, pressuposto de perspectiva subjetiva e contra-ponto ao conceito de “sistema”.

O processo de ensino do esporte, a partir de uma compreensão das competências objetiva, social e comunicativa, pode libertar-se, assim, de uma servidão a uma razão instrumental, detentora majoritária das ações sociais e humanas. As competências, derivação das categorias trabalho, interação e linguagem, são essenciais na construção de uma concepção que aspira ao esclarecimento e a emancipação das pessoas. Reforçando a terminologia já empregada, as competências possuem uma natureza interconstituente, intercambiante e interdependente, sendo impossível tratá-las de forma fragmentada e estanque.

Como hipótese provocativa, considero a hipertrofia da competência objetiva o grande obstáculo para práticas co-educativas na Educação Física. Presas e presos ao modelo esportivo calcado na sobrepujança e comparação objetiva, as professoras e professores de Educação Física entrincheiram-se no desenvolvimento unilateral e isolado da competência objetiva. Insisto que mais do que contra-producente, o que já bastaria (na moeda corrente) para sua abolição, é falacioso e inconseqüente a secção

dos objetivos. Mais nefasto é o fortalecimento de um modelo masculino de praticar esporte. Acredito que, com a utilização das três competências que citamos acima, as discussões relevantes de gênero poderão ser contempladas, debatidas e superadas.

É impossível superestimar a importância dos conceitos Esclarecimento e Emancipação na concepção crítico-emancipatória. Mesmo tendo sido desenvolvidos no corpo do trabalho, retomo-os aqui, pelo caráter de essência que apresentam para o tema. À desesperança que pode se abater nos tempos atuais, sobreponho à convicção firme das reais possibilidades de um esclarecimento no sentido Kantiano. Se por um lado, o esclarecimento parece não conduzir para um projeto de sociedade que despreze e condene a barbárie, por outro lado, é possível identificar claramente os equívocos de entendimento do que seria verdadeiramente esclarecimento, repetindo o mantra: “é necessário esclarecer os esclarecimentos”.

É com a solidez oferecida por esta compreensão sobre esclarecimento, instância de libertação dos seres humanos, que venço-me da emancipação como uma viabilidade político-pedagógica. A tríade indivíduo/espécie/sociedade não é ignorada nesta afirmação, entretanto, a conquista de uma autonomia do pensar e do ser é imprescindível para o equilíbrio recursivo desta tríade. Morin (2002) salienta que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (p.55).

Reafirmo que a escolha do futebol como conteúdo desta investigação tem muito a ver com minha experiência e idiossincrasias pessoais. Entretanto, seria injusto afirmar que a escolha tem a ver apenas com minhas questões subjetivas. Alguns aspectos já foram anteriormente levantados e aqui os trago novamente para o debate.

Um dos pontos mais importante é a passional relação do brasileiro com o futebol. Parece que a identidade do brasileiro está tão colada ao futebol que não se trata de uma situação externa, uma

cultura de movimentos, mas sim de uma qualidade determinante do “ser brasileiro”⁴³. Exagero; mas apenas em parte. Talvez seja desnecessário insistir na descrição deste amor tão incondicional e, se o faço, é para eliminar todo e qualquer ceticismo a respeito da importância deste sentimento nacional.

Os campeonatos regionais e nacionais (e não são mais de um?) são os principais motivadores da conversa cotidiana. Praticamente todos os brasileiros debatem, analisam, sorriem e sofrem em conversa sobre os jogos de futebol. Os jogadores, mais do que atletas, são representantes de multidões. Os artilheiros, semi-deuses, os goleiros vazados, traidores. Os técnicos, à mercê dos resultados, transformaram-se em grandes generais ou são dispensados. Tudo isso é freqüentemente debatido nos lares, nos salões de beleza, nos bares, nas escolas, nas favelas e nas mansões.

O futebol se incorpora no mundo vivido das brasileiras e brasileiros de forma única, diversa de qualquer outra cultura mundial. No entanto, não estamos negando a existência de uma instituição futebolística, uma indústria global da prática do futebol que é ao mesmo tempo sublocação da indústria cultural. É evidente que ela é fortíssima e organizada em um sistema com poucos espaços de resistência. Os jogadores profissionais, normalmente, são cooptados desde muito cedo por esta lógica de espetacularização do jogo.

A mídia é uma das facetas mais importantes deste processo. É através dela que o jogo de futebol ganha dimensões de espetáculo e os praticantes e seus materiais status de mercadoria⁴⁴.

Poderia, por certo, aprofundar essas linhas em muitas outras possibilidades de análise. Se afirmo a despeito do enunciado acima que o futebol faz parte do mundo vivido dos brasileiros é por acreditar que de várias formas foram levantadas barreiras à colonização pelo sistema no fazer brasileiro do futebol.

⁴³ Ver DaMatta, 1982, 1994.

⁴⁴ Ver sobre este tema Pires, 2002.

Se é verdade que as partidas de futebol dos campeonatos oficiais são mega espetáculos, tratados pela mídia como produto de altíssimo valor, também é verdade que a maioria dos craques de futebol (brasileiro) iniciou suas carreiras na mais democrática das peladas. Ou seja, a relação do espectador é de intimidade, sensação provinda da familiaridade com o futebol. O que é encenado nas telas, já foi muitas e muitas vezes encenado no campo de pelada, nas estreitas ruas, em terrenos baldios⁴⁵.

Este futebol entra nas escolas de assalto, saltando seus muros, indiferente às autoridades. Converte-se em momento ímpar de prazer e socialização, de conquista de respeito e amizades, de superação da dicotomia espectador/participante. Sendo assim, possui características absolutamente diferentes das outras modalidades esportivas, que se apresentam “postizas” ao cotidiano das alunas e dos alunos, invadindo outros espaços, tempos e regras.

A norma padrão da instituição futebol é diariamente contestada e subvertida. Para os atores deste jogo o que é levado em consideração é o prazer de jogar compartilhado com muitos a dois ou mesmo solitariamente.

A historicização do futebol e do movimento feminista, foram decorrentes da percepção de uma certa necessidade de contextualizar a realidade atual do feminismo e do futebol. Para Morin (2002), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente” o autor afirma que é necessário “situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. (p.37).

Rejeitando a hipótese de uma história que se basta a si mesma, em um círculo fechado, espinhoso à novas análises, entendo o resgatar histórico, como possibilidade de compreensão das construções sociais e, conseqüente, transformação ou transcendência.

⁴⁵ Ver Capela, 1996.

O que há de mais importante na “história” é a explicitação de seu modificar-com-o-tempo. Não sendo a “história” um discurso de verdade e sendo percebida como inacabada, o espaço para proposições é ampliado e legitimado. Se o futebol já foi exclusivamente masculino, passando a ser masculino e feminino, hoje quer ser masculino/feminino (no sentido de misto), porque não sê-lo “masculino-feminino” (no sentido de co-educativo)?

Toda a estrutura deste trabalho foi produzida com algumas considerações que durante todo o tempo se justapunham, se comunicavam, se explicavam, se fortaleciam. Neste momento, é justo trazê-las para observação.

A despeito da identidade nacional que o futebol parece gozar, acredito que as possibilidades nas intervenções podem servir de caminho para as outras modalidades esportivas. Em verdade, seria ótimo se esta hipótese viesse a se confirmar, o que permitiria um crescimento vertiginoso nas possibilidades instrumentais da Educação Física.

A preocupação com o barateamento de certos termos utilizados na pedagogia crítico-emancipatória, bem como a banalização de algumas práticas ligadas à concepção, são outra preocupação recorrente. Necessita-se, urgentemente, de aprofundamento teórico nas ações pedagógicas. Não um tipo de aprofundamento que incorra em um “teoricismo elitista” mas, um pensar com conseqüência e responsabilidade às teorias crítico-filosóficas sob pena de um “praticismo alienante” (parafraseando Freire, ano 1987).

Por último, não poderia deixar de relacionar a experiência pedagógica ainda viva em minha memória, com toda a riqueza de detalhes e sentimentos, com a efetivação de uma estrutura teórica de análise produzida em um fazer acadêmico.

Se posso lançar um olhar mais crítico e, aparentemente, mais qualificado as ações de ontem, não posso evadir-me da educadora curiosa e intransigente com as desigualdades do passado. É sobre

aquele papel “encenado” no meu passado recente, que se construiu um enorme arsenal de dúvidas e poucas respostas provisórias.

A concepção crítico-emancipatória nega ser um refúgio tranqüilo para as professoras e professores, propondo-se a ser uma pista de decolagem para os mais inusitados vôos rumo ao esclarecimento e emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1996). Teoria da semicultura. *Educação & sociedade*, ano XVII, n 56, dezembro.
- Altmann, H. (2002, janeiro/junho). Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, XVI (34), 89-100.
- . (1999). *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Arrazola, L. S. D. (1997) O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In Madeira, F. M. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes no Brasil*. (pp. 343-399). Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Assis de Oliveira, S (2001). *A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados.
- Bourdieu, P. (1995, julho/dezembro). A dominação masculina. In *Revista educação e realidade*. Porto Alegre, 20(2), 133-184.
- Belloni, M. L. (2001) *O que é mídia educação*. Campinas: Autores Associados.
- Betti, M. (1997). *Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras do futebol espetáculo*. Ijuí: Unijuí.
- Bracht, V. (1999a, agosto). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, XIX (48), 69-88.
- . (1999b). *Educação física e ciência: cenas de um casamento infeliz*. Ijuí: Unijuí.

- _____. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Brunhs, H. (1995). Corpos femininos na relação com a cultura. In Romero, E. *Corpo, mulher e sociedade*. (pp.71-98). Campinas: Papyrus.
- Brasil, O Estado de São Paulo (2001). *Futebol Feminino luta para se tornar uma paixão nacional* (On-line). Disponível: <http://www.estado/estadão.com.br>.
- Caparroz, F. E. (1997). *Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular*. Espírito Santo: UFES: Centro de Educação Física e Desportos.
- Capela, P.R.C. (1996). *O futebol brasileiro como conteúdo da Educação Física escolar brasileira*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Santa Catarina.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez. Coleção magistério. Série formação do professor.
- Damatta, R. (1994, junho/julho/agosto). Antropologia do óbvio. Dossiê Futebol. *Revista da USP*, 22, 10-17.
- _____. (1982). *Universo do futebol: Esporte e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.
- Demo, P. (1996). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes.

- . (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- Giulianotti, R. (2002). *Sociologia do futebol - Dimensões históricas e sócio-culturais do esporte das multidões*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Grossi, M. P. (1999). *Identidade de gênero e sexualidade. Antropologia em primeira mão*. Florianópolis: Programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFSC.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: Unijuí.
- Instrução normativa do ensino e da prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino de 1 e 2 graus do Estado de Santa Catarina. *Diário Oficial*, n. 13.948, 002/CODEM/SEE/90, 18 maio 1990.
- Kugelmann, C. (1999). Koedukation im sport-unterricht oder: mädchen und jungen lereinjan im spiel sport und bewegung unterrichten. In Günzel, W. und Laging, R. (Orgs.). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. (pp.297-322). Hohengehren.
- . (1997). O conceito de gênero: como tratar com meninas e meninos? *Sportpädagogik*, n. 1, 25-28.
- Kunz, E. (2002). *O movimento humano como tema*. (On-line). Disponível: <http://www.kinein.ufsc.br/kinein/artigos/originals>. v. 1, n. 1, dez. 2000. Acessado: 16 set. de 2002.
- . (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em educação física no Brasil. In Caparróz, F. E. (org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. (pp. 09-380). v. 1. Vitória: Proteoria.
- . (1999/1) Esclarecimento e Emancipação: Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física. *Movimento*, V (10), 35-39.

- _____. (1998). Limitações no fazer ciência em Educação Física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, número especial, setembro.
- _____. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4.ed. Ijuí, Unijuí.
- _____. (1994/6). Editorial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 15 (3).
- _____. (1991). *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Levine, R. (1982). Esporte e Sociedade: o caso do futebol brasileiro (1982). In Meih, J. C. & Witter, J.S. (org.) *Futebol e Cultura: Coletânea de Estudos*. (pp.21-44). São Paulo: Imprensa Oficial. Arquivo do Estado.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Maturana, R. H. (1999). *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Tradução J. F. Fortes. Belo Horizonte: UFMG.
- _____. (1997). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mills, W. (1975). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5 ed. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- _____. (2001) *Cabeça bem feita*. São Paulo, Cortez/UNESCO.
- Mulheres Maravilhas (1996, setembro). *Revista Placar*, pp. 54.
- Murad, M. (1999). Futebol e cinema no Brasil, 1908/1981. In Costa, M. R. (Org.). *Futebol: espetáculo do século*. (pp. 26-38). São Paulo: Musa.

- Novas Beldades (1996, setembro). *Revista Placar*, pp.50.
- O dono do Radar (1996, setembro). *Revista Placar*, pp. 53.
- Pierucci, A. F. (2000). *Ciladas da Diferença*. São Paulo: 34.
- Pires, G. L. (2002). *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí.
- Pires, G. & Neves, A. (2002). O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In Kunz, E. *Didática da educação física*, n. 2, (pp.53-95) Ijuí: Unijui.
- Rial, C. (2000). Rúgbi e Judô: Esporte e Masculinidade. In Pedro, M. P. e Grossi, M. P. (Orgs). *Masculino, Feminino Plural*. 1 reimpressão. (pp. 229-258). Ilha de Santa Catarina: Mulheres.
- Rubio, K. & Simões, A. C. (1999). De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. *Movimento*, V (11/2), 50-56.
- Saraiva, M. C. (1999). *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí.
- . (1996). Educação Física e co-educação. In Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. (pp. 120-130). Florianópolis: UFSC.
- . (1994/6). O Gênero: confronto de culturas em aula de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 15(3), 247-252.
- Scott, J. (1992) História das mulheres. In Burke, P. (Org.) *A escrita da História*. (pp. 63-95). São Paulo: Unesp.
- Santos, J. R. (1981). *História política do futebol brasileiro*. São Paulo: Brasiliense.

Silva, M. (1999). Prefácio. In Saraiva, M.C. *Co-educação Física e Esportes*. (pp.12-16). Ijuí: Unijuí.

Soares, C. L. (2001). Corpo, Conhecimento e Educação: Notas Esparsas. In C. L. Soares (Org.). *Corpo e História*. (pp.109-129). Campinas: Autores Associados.

Souza, E. S. & Altmann H (1999/8). Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In *Cadernos Cedes*, XIX (48), 53-67.

Souza, E. S. (1994). *Meninos à Marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 – 1994)* Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Souza Júnior, M.(1999). *O saber e do fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história?* Recife: EDUPE.

Taffarel, C. Z. T. (1997). Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. *Anais X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. (pp.861-871). v. II. Goiânia.

Time das Massagistas (1996, setembro). *Revista Placar*, pp. 51.

ANEXOS

ANEXO 1

EXPERIÊNCIAS COM CO-EDUCAÇÃO NO FUTEBOL

A Escola e a Turma Estudada:

Esta experiência aconteceu no segundo semestre de 1999, na Escola Básica Hercílio Amante, localizada em Criciúma; escola pertencente à rede municipal de educação. A experiência foi desenvolvida com uma turma de quinta série do ensino fundamental, composta por 33 crianças, sendo 14 meninas e 19 meninos, entre 11 e 13 anos. As aulas aconteciam duas vezes na semana, com duração de 40 e 80 minutos.

As aulas normalmente aconteciam no espaço físico da escola, mais precisamente, em uma quadra de chão cimentado, que se localizava no único espaço livre que a escola dispunha. A quadra ficava “espremida” entre a biblioteca e o muro da escola. Havia uma pequena arquibancada no seu lado direito. O pátio coberto, era usado, eventualmente nos dias de chuva.

As alunas e alunos desta escola pertencem a uma camada sócio- econômica baixa e média baixa, entretanto, na sua grande maioria, os pais têm um emprego e as mães trabalham em casa. A maioria das famílias moradoras do bairro, é descendentes de italianos. Porém, a escola atende além dos moradores do Bairro Vila Floresta, onde ela se situa, moradores dos bairros vizinhos, onde as escolas possuem apenas o ensino fundamental. Assim, misturavam-se moradores de toda a região da grande Rio Maina, principalmente dos bairros Vila Zuleima e Vila Francesa.

No bairro Vila Floresta, localidade da escola onde se desenvolveu a experiência, existem três campos de futebol e uma quadra descoberta que fica junto ao centro comunitário.

Durante as aulas com o futebol co-educativo foram feitos registros fotográficos e realizadas também anotações referentes às situações de ensino vivenciadas com o grupo da quinta série. Convivemos, durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano de 1999.

O futebol numa abordagem co-educativa, que é nosso objeto de estudo, foi o conteúdo de ensino selecionado para as aulas de Educação Física e foi desenvolvido a partir de uma proposta pedagógica crítico-emancipatória.

Longe de fechar questão e receitar práticas, apenas procuramos seguir uma seqüência que funcionou em uma específica situação com um grupo específico. Foi sugerida a este grupo, que era composto de meninos e meninas, a prática do futebol nas aulas de Educação Física. Da aceitação quase plena, das resistências vencidas, fomos ao jogo.

A primeira dificuldade, que em retrospectiva parece óbvia, é que pouquíssimas meninas conseguiam sequer tocar na bola. Esta situação aparentemente “normal” e “natural”, desestimulou as meninas a participarem do jogo. Contudo, a simples exploração dos motivos que as levaram a um desempenho menor, não resolvia a problemática de jogar com os meninos. Fazia-se necessário, à implementação de estratégias que viabilizassem o desafio.

A primeira tentativa foi o diálogo franco e aberto com os garotos no sentido deles contribuírem com as meninas, procurando passar a bola para elas e não as marcando tão fortemente.

Dispúnhamos de algumas pistas que eram denunciadas nas expressões das alunas e alunos que diziam “isso é jogo para homem...” Alguns, um pouco mais otimistas, expressavam aceitação ao desafio proposto.

Durante o desenrolar do jogo, por um lado, ouvia-se os meninos cochichando entre si, dizendo o seguinte: “como elas são burras”; por outro lado, algumas meninas inventavam uma dor qualquer, que pudesse justificar sua saída do jogo, outras, esbravejavam com os meninos, indignadas com a forma individualista que eles jogavam, outras, ainda, buscavam proteger-se durante o jogo, formando pequenos grupos de meninas nos espaços da quadra. Percebi que o que mais irritava os meninos era quando na “falha” de uma menina, a sua equipe acabava tomando gol. Na prática, percebia claramente uma modificação na dinâmica do jogo.

Após inúmeros debates, os meninos comprometeram-se em ajudar as meninas. É óbvio que isso não se dava sempre, com todos e instantaneamente. Vários “deslizes”, várias “reflexões”, vários “embates”, várias “polêmicas” foram travadas.

Alguns meninos apresentaram uma resistência ferrenha. Havia muitas vezes um clima de ceticismo no ar. Com as meninas, a história não era diferente, muito medo, desconfiança e poucas tentaram aventurar-se.

Percebeu-se que a metodologia dialógica e a procura da solução apresentava limites que já haviam sido alcançados. Apenas com o diálogo, era aparentemente impossível prosseguir. Muitas meninas continuavam alijadas do jogo (bem como muitos garotos).

Fez-se necessário o próximo passo: a modificação das regras. Regras que precisavam ser construídas coletivamente, buscando democratizar o espaço do jogo. As regras foram alteradas em dois sentidos simultaneamente, isto é, utilizamos regras que poderiam beneficiar as alunas e alunos que possuíam desempenho esportivo considerado “inferior”, ao mesmo tempo em que incrementávamos dificuldades extras para as alunas e alunos com desempenho considerado “superior”.

A mudança dessas regras não foi desconectada da discussão, ela foi procurada e acompanhada através de um debate democrático. A mudança não pode ser fetichizada.

As regras podiam ser alteradas quanto:

- Forma de jogar: que se relaciona com a modificação/ampliação e enriquecimento do diálogo do “se movimentar” no futebol;
- Espaço ocupado: explorar o espaço físico onde acontece o jogo, buscando construir novas referências espaciais para o “se movimentar” no futebol. Com a intencionalidade de subverter o princípio das comparações objetivas que padroniza a arquitetura dos espaços esportivos, conseqüentemente, padronizando o diálogo no futebol;
- Material utilizado: jogando futebol com outros materiais, possibilitávamos situações desafiadoras, problematizadoras, que requeriam novos “se movimentar”;
- Objetivo final (intento): é compreendido como o objetivo do jogo, que no futebol se trata do momento do gol. A modificação do

intento do futebol co-educativo é imprescindível para que possamos reinventá-lo com a intenção de mudança na referência de jogo e possibilitar oportunidade a todos os sujeitos participantes.

Com a problematização que se dava com a alteração das regras a partir das subcategorias citadas acima, tínhamos o intuito claro de criar “espaços de fala” para as alunas e alunos, garantindo a democratização destes espaços que é de vital importância para prática pedagógica co-educativa. Algumas sugestões de como garantimos esse espaço democrático são as seguintes:

- idéias por escrito (para que as alunas e alunos pudessem sentir segurança com relação às suas idéias);
- discussão em pequenos grupos;
- tribunal organizado em dois pólos; defesa e ataque ao jogo misto;
- coleta de notícias veiculadas na mídia;
- organização de questionários realizada com jogadoras e jogadores de futebol;
- encenação e dramatização,
- desenhos/pintura;
- fotografias.

Na tentativa de garantir os espaços de fala, percebia também que existia um fórum de discussão e proposição e um outro que tinha uma intencionalidade provocativa. Ou seja, a mudança da regra provocava e propiciava a discussão, impedindo o diálogo entre as alunas e alunos e o futebol.

A mudança de regras com relação ao espaço, tempo e o número de sujeitos participantes do jogo de futebol é muito rica e deve ser bastante aproveitada e trazida para discussão. Devido a atual estrutura o jogo de futebol é imprescindível que aconteça um fórum de discussão que pode ser propositivo em relação aos problemas que envolvem o contexto, ou uma ação pedagógica por

parte da professora e do professor com intencionalidade provocativa. Outro aspecto importante é a modificação das regras do futebol, pois da forma como está instituído socialmente, a menina tem de superar a diferença na forma de jogar com relação aos meninos, ou seja, precisa jogar como os meninos.

Trata-se, por parte da professora e do professor, de uma Intencionalidade provocativa, que busca a incompetência objetiva dos meninos, isto é, ao invés de buscar a competência objetiva das meninas para jogar futebol, decidimos buscar uma “incompetência objetiva” dos garotos para o jogo de futebol. Na verdade, o que fizemos foi desestruturar a competência objetiva dos meninos, para coletivamente construir e experimentar uma nova relação comunicativa e social. Desestruturar as competências e criar um novo desafio, no qual as respostas motoras ao jogo de futebol naquele contexto fossem construídas coletivamente. Se não houver um desarranjo na competência objetiva, a competência social, bem como a competência comunicativa, será aquela que já está instituída.

Do ponto de vista da resistência e emancipação, é preciso quebrar o monólogo que existe no futebol simplesmente misto. Para ser futebol co-educativo é necessário que aconteça uma desestruturação da competência objetiva, criando, assim, uma “incompetência” objetiva, ou melhor, “reduzindo” a competência objetiva dos meninos.

Tentei não reproduzir nos debates, as mesmas relações de poder que existem na prática do jogo. De certa forma, está institucionalizado no grupo que aqueles que se destacam no jogo têm o poder de decidir e dar a última palavra.

A primeira regra combinada foi de que os meninos só poderiam passar a bola para as meninas, mas a recíproca não é verdadeira. Mesmo após estas mudanças se percebia que os princípios do esporte se tornavam presentes. Há uma característica

mimética⁴⁶ do princípio da sobrepujança. Este “camaleonicamente” se transforma, se refina, se modifica, mas continua presente. Ele se esconde na sutileza das respostas dos alunos (os meninos irão marcar as meninas após mudanças de regra, em que os meninos só podem passar a bola para as meninas). Desta forma, a sobrepujança, que age como um vírus, estará sempre presente. É importante que a professora e o professor percebam as formas que a sobrepujança se manifesta e se incorpora. Talvez possamos dizer que a ação da professora e do professor deva ir ao encontro da idéia de um antibiótico que busca enfraquecer o vírus.

Arranjos Materiais e de Espaço

A mudança de regras em relação ao espaço, tempo e o número de sujeitos participantes que envolvem o jogo de futebol, constituem o processo de ensino que tem a intenção vital de desenvolver a competência social, comunicativa e objetiva dos sujeitos participantes, das aulas que tematizam este esporte. Entretanto, da forma como está estruturado o jogo de futebol, é imprescindível que aconteça um fórum de discussão que pode ser propositivo ou uma ação pedagógica por parte da professora e do professor com intencionalidade provocativa.

Apresentamos, a seguir, algumas situações nas quais foram feitos arranjos relacionados ao espaço, aos materiais e as regras do jogo, vivenciadas com o grupo de alunas e alunos da quinta série do ensino fundamental:

1-Jogar em meia-quadra com o mesmo número de jogadoras e jogadores habituais:

⁴⁶ Mimetismo no reino animal e vegetal é mais do que uma adaptação anatômica, é uma incorporação atitudinal. E era essa incorporação de atitudes que percebíamos nas aulas.

Nesta aula, discutimos sobre o espaço onde acontecia o jogo de futebol. A professora questionava quantas pessoas poderiam participar e onde poderíamos jogar futebol. Esta discussão surgiu pelo fato de haver um certo aprisionamento ao número de jogadores, que é determinado pela “regra oficial do futebol”, da mesma forma em relação às linhas demarcatórias do espaço de jogo

A partir deste fórum de discussão e proposição, aventuramos-nos a jogar futebol em meia quadra com o mesmo número de participantes. A princípio, foi uma confusão geral, os meninos apostando que não daria certo e, em relação as meninas, o grande desafio era a dificuldade em dominar a bola.

A modificação e a criação de uma trave alternativa, foi levantada por alguns meninos, pois com a redução do espaço de jogo, tornou-se fácil fazer gol (no caso destes meninos, em levar gol). Foi necessário diminuir o espaço da trave. No desenrolar da aula, procurávamos perceber, nas expressões e nas manifestações corporais dos participantes, pistas que pudessem apontar insatisfação e desinteresse. Entretanto, o que percebíamos é que com esta mudança, criamos um desarranjo ou uma desestruturação da competência objetiva das participantes e dos participantes, tornando-os “incompetentes” objetivamente para o jogo. Esta situação se tornou ponte para novas discussões e experimentações.

2-Jogar na quadra inteira com o dobro (ou mais) das jogadoras e jogadores habituais:

Podemos dizer que esta foi uma proposta de cunho comparativo, pois aproveitamos para traçarmos comparações com o “se-movimentar” no jogo de futebol, em que foi utilizando metade da quadra.

Num primeiro momento, alguns insistiam que havia muita gente, e que isto não daria certo. Resistências vencidas, experimentamos o jogo com a turma dividida em duas equipes. Um

ponto positivo era de que todos poderiam participar do jogo durante todo o tempo de aula.

Uma nova referência espacial pedia um novo “se-movimentar” e nesta desconstrução, aproveitamos para novos questionamentos. Discutimos a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, num jogo em que foi ampliado numericamente os participantes.

3-Jogar sem delimitação do espaço de jogo:

Uma dificuldade levantada pelas meninas se tratava em dominar a bola, salientando que as linhas demarcatórias da quadra tornavam-se um agravante e, como consequência, dificultavam o domínio da bola.

Refletimos juntos sobre o que seria mais importante fazer: respeitar as linhas demarcatórias da quadra ou a possibilidade de tocar, passar a bola, enfim, participar do jogo? Nesta discussão, chegamos ao consenso de que as linhas demarcatórias (lateral e de fundo) deveriam ser eliminadas. Esta regra se tornou válida para todo o grupo.

4-Jogar com equipes específicas de ataque e defesa:

Trata-se de uma modificação no espaço de jogo. Os grupos se dividiram e cada metade atuaria em meia quadra. Um grupo no campo de ataque e o outro no campo de defesa. Nesta nova situação de “se- movimentar”, percebíamos na expressão corporal de alguns meninos uma certa impaciência, pois não podiam estar em todos os momentos do jogo. Porém, podíamos garantir uma democratização dos espaços, sobretudo, alargando a participação das meninas no jogo. Esta forma de jogar, desvelou situações em que as meninas que se escondiam (ou eram esquecidas) durante o jogo, passaram a ser chamadas a participar. Afinal, como eram poucas pessoas em cada metade da quadra, se tornou vital a participação de todas e todos.

5-Jogar com ataque, defesa e transições:

Após algumas aulas jogando futebol com espaços divididos entre alunas/os na quadra, percebemos que o jogo estava se tornando monótono, ou seja, pouco desafiador. A partir de uma intencionalidade provocativa, foi proposto que podiam ser realizadas transições durante o jogo. Com isso, os sujeitos participantes passaram a exercitar mais o agir comunicativo, tecendo combinações sobre como seriam as transições.

Desta forma, abriu-se um canal de comunicação, de fala entre os sujeitos. Percebíamos que os meninos preferiram atuar no campo de ataque (para marcar gol) e, conseqüentemente, as meninas ocupavam o campo de defesa. Porém, assim que o número de gol disparou em benefício de um dos grupos, foi aquela confusão... Queriam encontrar o culpado ou a culpada. A proposta foi de que os grupos se reunissem e conversassem sobre a situação. E, em conjunto, procurassem construir estratégias para o jogo. Uma provocação central lançada pela professora, quando os grupos se reuniam, tratou da participação efetiva de todas/os no jogo, esclarecendo, assim, que aquele era um espaço de participação e diálogo. E que não gostaria que fosse reproduzidas, neste diálogo, as mesmas relações de poder que aconteciam na prática do jogo. Nesse sentido, o diálogo tornou-se uma tentativa de redimensionar as relações de poder.

6-Jogar com várias traves:

Imaginem um jogo em que as possibilidades de fazer gol fossem ampliadas. Para que isso acontecesse, foram acrescentadas mais duas traves em cada uma das laterais da quadra. Pretendíamos, com o aumento no número de traves, ampliar a oportunidade de fazer gol. O futebol jogado com várias traves foi

criado, sobretudo, para as meninas. Elas demonstravam um descontentamento, pois não conseguiam fazer gol.

Tornou-se muito importante vivenciar este momento que poderia tornar-se mágico com o gol, o jogo de futebol. Por parte dos meninos, percebíamos que com a preocupação em ganhar o jogo, não oportunizavam as meninas chances de fazerem gol.

Em um outro momento, as aulas aconteceram em um campo de grama que existe na comunidade. Neste espaço mais amplo, o cenário do jogo de futebol modificou-se. Foi solicitado aos sujeitos participantes que se auto-organizassem em pequenos grupos e construíssem novas traves, usando os materiais disponíveis. As traves construídas, foram postas nas laterais do campo, modificando ainda mais o cenário do jogo, alargando-se as possibilidades de fazer o gol.

Algumas situações vividas durante o jogo foram bastante divertidas, pois a referência de jogo com duas traves cegava as alunas e os alunos para o número de traves que compunham o novo cenário de jogo. Em algumas situações, todos os movimentos dirigiam-se em direção à trave convencional. Foi, então, que um dos meninos que estava com a posse de bola, percebeu que o seu gol, aquela trave que ficava na lateral, estava vazio. A partir desta situação, as traves laterais foram descobertas e passaram a ser mais exploradas. Com isso, os sujeitos participantes vivenciaram e ampliaram as oportunidades em fazer gol.

7- Jogar com as traves juntas no meio da quadra:

Perseguíamos a idéia de tornar, principalmente, os meninos “incompetentes” objetivamente para fazer gol. Precisávamos construir um desarranjo/desestruturação na competência objetiva dos meninos para fazer o gol, uma forma diferente da forma habitual. Para isto, era necessária uma mudança no espaço, uma mudança nas referências padronizadas relacionadas ao gol. Resolvemos, então, desafiá-las e desafiá-los a jogar futebol com as traves juntas

no meio da quadra. O que se ouvia o tempo todo era uma preocupação com quem iria “ ser goleiro desse jogo? Para onde ele vai chutar a bola? Onde é a área? As traves estão muito perto?” Eram questões recorrentes. E o melhor era que os sujeitos participantes não tinham respostas prontas, teriam que descobri-las juntas e juntos jogando. Talvez o mais importante tenha sido a necessidade de discutir/construir as estratégias e táticas para o jogo de futebol. Convencionou-se que não haveria área de gol. Percebi que isto tornou mais fácil, e oportunizou para um maior número de alunas e alunos fazer gol.

8-Jogar com as traves juntas em um dos lados:

Neste arranjo, as traves do meio da quadra foram deslocadas para um lado do campo e colocadas lado a lado na linha de fundo. O desafio para meninos e meninas era atacar e defender do mesmo lado. De repente, um lado da quadra estava totalmente vazio e do lado onde foram colocadas as traves estava todo o grupo. Discutimos em pequenos grupos sobre está situação, levantando-se as possíveis estratégias para o jogo.

9-Jogar com várias bolas:

Com a intencionalidade de garantir a igualdade de oportunidades durante o jogo de futebol entre meninos e meninas, fomos jogar futebol com duas bolas. A fala recorrente entre as meninas referia-se à pouca oportunidade em fazer gol. Os meninos, diziam que elas se amontoavam muito durante o jogo e que por isso era difícil de passar-lhes a bola.

A questão colocada referia-se em como poderíamos garantir, por um lado que as meninas se movimentassem e, por outro, que os meninos passassem a bola. A proposta de jogar com duas bolas vinha ao encontro destas questões. Porém, entre as meninas algumas diziam “ jogar com uma bola já é difícil, imaginem com

duas...” Nós nos posicionamos no sentido de que com duas bolas, poderiam aumentar também as oportunidades, pois teríamos uma bola a mais para um grupo com a mesma quantidade de pessoas. E descobrimos como era jogar com duas, com três, com quatro bolas. Quando jogamos com duas bolas, vale destacar que percebíamos as meninas jogando com uma das bolas e os meninos disputavam a outra bola. Percebíamos, também, em alguns momentos, algumas meninas se aventurando a jogar com os meninos. Geralmente eram as que tinham melhor competência objetiva para o jogo de futebol. Na tentativa de provocar novas interações entre meninas e meninos, acrescentamos mais bolas ao jogo.

10-Jogar com bolas de tamanhos diferentes:

A modificação foi proposta com a intenção, de criar possibilidades para que os sujeitos participantes experimentassem jogar futebol com bolas de diferentes tamanhos, descobrindo diferentes possibilidades de contato com a bola e, ao mesmo tempo, criando-se uma nova situação de jogo para a turma toda.

O material utilizado para o jogo foi o seguinte: bola de tênis, bola de meia, bola de basquete, handebol, nogan e outras sugeridas pelo grupo. Conversamos sobre a experiência de jogar futebol com os diversos tipos de bola. Foram apontadas pelo grupo algumas dificuldades, limitações e possibilidades. Esta forma de jogar solicitava um (re) arranjo na forma de jogar futebol.

11-Jogar com a trave (goleira) virada para trás:

Esta mudança na trave provocou uma mudança também na referência de jogo. Através desta problematização foi criado uma desestruturação na competência objetiva na realização do gol, tornando-se um desafio para todos os sujeitos participantes construir um novo caminho para o gol com a trave virada. Esta posição das traves convidava o grupo a buscar novas estratégias de jogo, e na

construção das mesmas percebia que havia maior interação e participação, sobretudo das meninas, pois percebendo que os meninos tinham dificuldades para jogar com as traves naquela posição, buscando encontrar conjuntamente as estratégias para o jogo e principalmente para fazer gol.

12-Jogar com trave móvel:

Na tentativa de ampliar as possibilidades, principalmente das meninas em vivenciar o momento de fazer gol, surgiu a idéia da trave móvel. Ou seja, não seria a bola que procuraria o gol, mas o gol que procuraria a bola. Foi amarrado um elástico, na cintura de dois sujeitos participantes. Esta dupla representava a trave de sua equipe que se posicionava na linha de fundo da quadra. A trave (dupla com elástico) movimentava-se por toda a linha de fundo com o objetivo de procurar a bola, desferidas pelos sujeitos participantes de seu grupo de jogo, procurando o gol. Com isso, o goleiro precisava preocupar-se também com a trave, que se tornara móvel e buscava a bola para que fosse efetivado o gol. Desde que a bola fosse chutada em direção da linha de fundo, o gol podia acontecer, pois a trave se movia visando a capturar a bola. Durante o jogo foram modificadas as duplas que faziam o papel de trave móvel.

13-Jogar utilizando arcos (ou outros implementos):

Nesta modificação, os implementos substituíram as traves. A modificação da trave ou a substituição da mesma por arcos, cones, cordas o cadeiras, criou uma desordem no jogo e uma nova “ordem” precisava ser construída. As traves com tamanhos diferentes, modificaram também as referências de jogo. Durante o jogo de futebol com traves de cones, as traves foram reinventadas, sendo criadas duas traves em uma só. Havia uma trave para os meninos, que era representada pela distância menor entre dois cones, e a uma distância maior, estavam colocados outros dois cones, que

representavam a trave das meninas. Ou seja, o espaço da trave dos meninos estava contido no espaço da trave das meninas. Este arranjo de material possibilitou uma ampliação de possibilidades para as meninas, criando um novo desafio para os meninos.

14-Jogar com obstáculos espalhados na quadra:

Este arranjo de material possibilitou ser criado uma nova situação de jogo. A quadra transformou-se. Vários materiais, entre eles arcos, cordas e cones foram espalhados pelo espaço de jogo, possibilitando uma nova situação de jogo para meninos e meninas que precisam se desviar dos obstáculos. Em um primeiro momento, resolvemos que somente aos meninos seria válida a regra de não se tocar, tendo que se desviar dos obstáculos, sobretudo, estando com a posse de bola.

15-Jogar em dois campos ao mesmo tempo:

A proposta era metade da nossa turma jogar em dois campos de futebol ao mesmo tempo. O campo de grama da comunidade foi dividido e transformado em dois campos. A turma dividiu-se em duas equipes e o desafio de jogar futebol simultaneamente nos dois campos foi lançado. Um jogo com dois campos, duas equipes, duas bolas, quatro goleiras/os. Solicitava a participação efetiva de todas e todos os participantes, pois o espaço de jogo duplicou. E, por outro lado impedia que aqueles meninos que são chamados de “fominhas” dominassem todos os espaços de jogo. Com isso ampliava a participação das meninas e também dos meninos.

Outras Modificação das Regras (formação e execução)

1-Jogar de mãos dadas (Futebol siamês):

O jogo de futebol siamês possibilitou as meninas jogarem de mãos dadas com os meninos. E, juntos, puderam perceber o “se-movimentar” do outro e da outra no futebol. O proposto era descobrir como poderiam jogar futebol. Para isto precisavam se perceber, percebendo no outro, se respeitando e respeitando o outro e encontrando um jeito em que ambos poderiam jogar futebol cooperativamente.

2-Jogar com as pernas amarradas (dois a dois):

Uma modificação que possibilita a auto-organização das alunas e dos alunos é o futebol com as pernas amarradas, preferencialmente, um menino com uma menina. Esta modificação possibilita o jogar juntos, descobrindo-se como se pode jogar, reconhecendo as nossas limitações e possibilidades e construindo um jogar juntos.

3-Jogar utilizando a perna não dominante - Futebol perna-de-pau(ver Pires; Neves, 2002):

O futebol perna-de-pau tem a intencionalidade propositiva de criar um desestruturação na competência objetiva, principalmente dos meninos, implementando as dificuldades dos meninos para jogar futebol e ampliando o espaço de atuação de jogo para as meninas. Essa modificação é uma tentativa de redimensionar as relações de poder que os meninos têm sobre as meninas, durante o jogo de futebol.

4-Jogar com curinga (ou curingas) (Pires; Neves 2002):

Acrescentar um curinga (ou mais) no jogo de futebol co-educativo, significa que a aluna ou o aluno que representa o curinga assim com no jogo de baralho, participará de todos os jogos. Quer dizer, a equipe que estiver com a posse de bola será a equipe a qual pertencerá a jogadora e o jogador curinga. Esta forma de jogar futebol foi criada em uma aula em que um dos alunos chegou tarde, então tematizamos o desequilíbrio numérico. Com esta forma de jogar, evitamos a exclusão e ampliamos as possibilidades de participação efetiva no jogo, criando a aluna e aluno curinga(s). Uma questão importante nesta forma de jogar é que todas e todos possam ser o curinga no jogo. Foi dada à equipe autonomia na realização da troca de curinga, de forma que todas/os pudessem experimentar jogar futebol, sendo o curinga do jogo.

5-Futebol compacto:

Nesta modificação, criamos o futebol compacto que tinha a intenção de garantir que todos os participantes de uma mesma equipe fossem responsáveis pela validação do gol, quer dizer, que toda a equipe, com exceção da goleira e/ou goleiro, deveria estar no espaço que representa o campo de ataque de sua equipe, para que o gol fosse validado. Esta mudança, teve o objetivo de alertar para a importância da coletividade e da cooperação, isto é, para a importância de uma ação conjunta entre os sujeitos participantes do futebol da escola.

6-Gol válido só com a cabeça ou de calcanhar:

Nesta modificação de regra criamos uma “incompetência” objetiva para os meninos em fazer o gol. Durante o jogo, os meninos só poderiam fazer gol de cabeça ou de calcanhar, com isso, por um lado, desestruturamos e reduzimos a competência objetiva dos meninos e criamos um desafio para os mesmos; por outro lado,

buscando ampliar a possibilidade das meninas em fazer gol, pois as mesmas podiam fazer gol de qualquer jeito.

7-Passes alternados entre meninas e meninos:

Numa das aulas com esta turma foi criada uma modificação de regra que pretendia resolver ou minimizar a situação vivida, sobretudo, pelas meninas, que dificilmente tocavam na bola durante o jogo. Como resultado, tínhamos um alto grau de desistência feminina. Entre as soluções sugeridas, uma foi a alternância dos passes de bola, na qual os meninos sempre deveriam passar a bola para as meninas e estas para os meninos.

8-Bola parada, só as meninas cobravam:

Esta modificação sugerida pela turma buscava garantir a ampliação de possibilidades para a participação das meninas no jogo do futebol da escola. Como geralmente eram os meninos que cobravam os lances de bola parada, percebemos que estas situações de bola parada, tratavam-se de um momento rico na aprendizagem das meninas, principalmente, porque elas eram coadjuvantes nestas situações, tendo os meninos como os atores principais. Esta forma de jogar futebol foi muito marcante, primeiro, porque garantiu as meninas uma oportunidade de iniciar o jogo, cobrar lateral e a descoberta do escanteio, sendo responsáveis pelas cobranças de falta e, segundo por convencer os meninos que o pênalti também se tratava de bola parada. Outro ponto marcante foi que um dos meninos se manifestou, durante a aula dizendo "... eu também quero cobrar quando for bola parada, pois eu quase não recebo a bola e também quero ter a oportunidade de aprender..." E, assim, também outros começaram a se manifestar. Neste contexto, talvez possamos dizer que uma fronteira de gênero estivesse sendo ultrapassada.

9-Desequilíbrio numérico:

Nesta situação de ensino, discutimos sobre o número de jogadoras/es instituído oficialmente no futebol e, a partir disto, várias situações de jogo com desequilíbrio numérico foram construídas coletivamente. Um exemplo foi o seguinte: um grupo com maior número de meninas e um outro com um número menor de meninos, grupo de meninas e meninos com mais integrantes contra grupo de menina e menino com menos integrantes. E, a partir destas situações problematizadoras, procurávamos desvelar o significado do “equilíbrio numérico”, em nosso contexto e no contexto social.

10-Futebol com sombra:

Nesta situação de ensino, foi acordado que cada sujeito participante escolheria um componente da equipe adversária que representaria o papel de sombra da/o colega escolhido durante o jogo de futebol. Como sombra, seguiria sua/seu colega por todos os espaços da quadra. O jogo de futebol com sombra foi criado a partir da importância da coletividade. Participar do jogo, mesmo em situações em que a bola não estava sendo disputada diretamente. Nesse sentido, foi criada uma situação de descoberta e maior envolvimento do grupo, buscando descobrir no “se- movimentar” da outra dos outros, que representava sua sombra, formas de se desvencilhar da mesma e do mesmo, facilitando e ampliando sua participação no jogo.

Algumas Modificações de Atitudes da Turma

A partir destas transformações, o jogo de futebol, que quase sempre privilegia alguns, pôde transformar-se num jogo equilibrado, não privilegiando apenas os mais habilidosos. Como, em praticamente todas as propostas, a falta de habilidade não se faz presente somente nas meninas, mas também entre os meninos. Eles

e elas observaram que as novas regras para o jogo podiam favorecer e incentivar também a participação de meninos que igualmente não estavam tendo oportunidade de participar. Porém, favorecer a participação no jogo dos assim chamados “mais fracos” não significa minimizar a participação dos “mais fortes”, mas chamá-los ao entendimento de que a aprendizagem escolar é um processo coletivo no qual todos devem receber as mesmas oportunidades e que a responsabilidade destes últimos com o professor e colegas aumenta, no sentido de propiciar aos “outros” as possibilidades de aprendizado.