



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA/PPGE/CED/UFSC**

MEMÓRIA, ESPORTE E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ ABRIL/ 2007.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA/PPGE/CED/UFSC**

MEMÓRIA, ESPORTE E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ ABRIL/ 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA/PPGE/CED/UFSC**

MEMÓRIA, ESPORTE E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA

Banca Examinadora:

Dr. Alexandre Fernandez Vaz – orientador
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea
Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC

Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – examinador
Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR

Dra. Ingrid Dittrich Wiggers – examinadora
Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC

Dra. Adriana Mohr - examinadora
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC

*A vida individual é o veículo concreto
da experiência histórica.*

(Paul Thompson)

AGRADECIMENTOS

- ★ Agradeço aos meus familiares, por serem pessoas primordiais na minha vida: ★ Meus pais (Ademar e Otília); ★ Minhas irmãs (Prince, Zezé e Rô); ★ Meus irmãos (Zélio e Ade); ★ Minhas sobrinhas (Tay, Yse, Nany, Josy, Laís e Luísa); ★ Meu sobrinho (Thiago);
- ★ Ao meu marido Maurício, que com paciência, ou impaciência, e amor, deu a maior força nesta difícil etapa.
- ★ Aos integrantes, todos, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, pelos momentos de estudos e festas que compartilhamos;
- ★ Especialmente, Michelle e Dani, que ficaram mais próximas nesta pequena, mas grande etapa, pelas conversas sérias, outras nem tanto, desabafos, festas, risadas, enfim, pelos momentos de crescimento mútuo;
- ★ E, sobretudo ao professor e orientador Alexandre Fernandez Vaz, que além da competência intelectual e profissional, se mostrou um amigo nos momentos mais diversos, principalmente nos mais difíceis, ao longo desta etapa de minha formação.
- ★ Aos amigos que fiz durante estes dois anos de minha vida, uns mais próximos, outros nem tanto; mas ficou a contribuição de cada um.
- ★ Aos amigos que mesmo distantes, sei que torceram por mim, Luiz, em SJ, Elisa e Cristiano, ainda em Floripa, e Cláudio em BH.
- ★ Aos membros da banca por terem aceitado o convite, e, com certeza, pela contribuição que darão ao meu trabalho. Marcus e Ingrid por adequarem o máximo possível seus cronogramas para se fazerem presentes.
- ★ Aos acadêmicos/as, futuros professores/as, por disponibilizarem suas histórias, suas *experiências*, para a realização deste trabalho.
- ★ Aos acadêmicos/as do curso de Educação Física e Pedagogia da UFSC, com quem trabalhei os dois últimos anos, pelos ensinamentos, e também pelos embates, que me fizeram crescer profissional e pessoalmente.
- ★ Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, especialmente, às funcionárias da secretaria que sempre se dispuseram a ajudar nas questões burocráticas.
- ★ Ao CNPq pela disponibilidade da bolsa de estudos.

RESUMO

Neste trabalho apresento resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o lugar social da biografia esportiva na formação de professores/as de Educação Física em processo de formação inicial nos cursos superiores da Grande Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). As fontes principais foram depoimentos de acadêmicos/as, assim dispostos: pelo menos dois sujeitos por instituição, entre atletas (filiação a federações esportivas) e não-atletas (com alguma habilidade, mas sem destaque esportivo e/ou contato com a prática esportiva). Trabalhamos com elementos da *história oral*, considerando as *experiências* esportivas de nossos informantes e realizando, secundariamente, um cruzamento com fontes escritas, em especial documentos curriculares. Consideramos que os/as estudantes são pessoas *reais* que vivem e experimentam seus sentimentos e é dessa forma que se constroem pessoal e profissionalmente. Por isso além de *esporte e formação*, *memória*, *experiência* e *narrativa* são conceitos aglutinadores na configuração da pesquisa. Trata-se de valorizar as *experiências* esportivas. As falas dos sujeitos apontam que as *experiências* corporais na infância já se relacionam ao esporte. Revelam também as ambigüidades no trato do esporte no contexto da formação, enveredando por caminhos que dizem respeito ao *uso regrado do corpo* e à exigência de uma disponibilidade corporal para a prática esportiva, assim como a um reconhecimento *moral* em contraposição a um *financeiro* que o esporte possibilitaria. A análise das estruturas curriculares dos cursos indica um conflito na tarefa da formação de professores/as: currículos vinculam-se a um projeto de formação de cunho generalista ligado a uma proposta de formação de educadores, outros para o atendimento às demandas do mercado; ou ainda, ficam entre uma e outra possibilidade. As ambigüidades comparecem no mesmo espaço. Renova-se a pergunta: profissionais (bacharéis) são ou não professores/as, já que atuarão em outros campos que não o escolar? Verifica-se ainda que os cursos se caracterizam por pretenderem ter aporte multidisciplinar, contando com conhecimentos das Ciências Biológicas/da Saúde e Humanas – em alguns casos também com pequenas inserções das Ciências Exatas. Além do discurso da “promoção da saúde”, aparece uma forte referência/dependência ao esporte, um fio condutor das propostas curriculares. As fontes mostram que a valorização das *experiências* esportivas anteriores, desde a infância dos depoentes até a escolha da formação na área, e/ou no próprio curso de formação inicial, são vistas como “formativas”. Podemos dizer que os sujeitos “formam-se”, em grande medida, por suas *experiências*, e em grande escala aquelas vividas no âmbito esportivo.

Palavras-chave: Formação de professores, Memória, Experiência, Esporte, Educação Física.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to research the social role of sport biography in formation of Physical Education teachers during the University attendance in three universities of Florianopolis (SC-Brazil): Federal University of Santa Catarina (UFSC), State University of Santa Catarina (UDESC), University of the South of Santa Catarina (UNISUL). The main sources were interviews (oral history, special attention on sport experiences) with students: at least two of each institution, athletes and non athletes. Written sources, especially curricula documents, were also researched. Sport, formation, memory, experience and telling are the main concepts in organizing the data. The interviews suggest that corporal experiences in childhood were linked to sport. Otherwise, sports transit from the economic using of body to the exigency of body offering, from a moral to a financial recognizing. There is a conflict in the curricula documents: some of them look for a generalist formation, others are linked to market; there is also a mixing of both. The universities suppose to have multidisciplinary approach. Health improvement may be characterized in sport discourse in the curricula propositions. The subjects recognize that they are formed by their (sport) experiences.

Keywords: Teaching Formation, Memory, Experiences, Sport, Physical Education.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	9
1.1 A Formação de Professores/as e o Esporte	9
1.2 Prática Esportiva, Experiência e Formação: Algumas Relações Possíveis	13
1.3 Esporte e Civilização	20
1.3.1 Esporte: Prática Ambígua e “Civilizadora”	26
1.4 Esporte e Educação Física	32
2.0 A “HISTÓRIA” DESTE TRABALHO E OS CAMINHOS TRILHADOS	37
2.1 Impulsos para o Trabalho	37
2.2 Campos/Cursos de Formação Estudados	39
2.2.1 Professores/as ou Profissionais de Educação Física?	44
2.3 Os sujeitos/depoentes	45
2.3.1 As Entrevistas	48
3.0 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA INFÂNCIA	51
3.1 Experiências Corporais: Brincadeiras Esportivas x Brincadeiras de Rua	52
3.2 Experiências Corporais Na Educação Física Escolar	64
4.0 AMBIGÜIDADES DO ESPORTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO	72
4.1 Reconhecimento Moral x Reconhecimento Financeiro	76
4.2 Disponibilidade e Domínio Corporal	82
5.0 VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO	87
5.1 Esporte: Um Fio Condutor das Propostas Curriculares	87
5.2 Experiências Esportivas Anteriores: Na Escolha e Na Própria Formação	90
5.3 Conhecimento Prático/Esportivo x Conhecimento Teórico/Científico	95
6.0 CONSIDERAÇÕES – Longe de Ser – FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
FONTES DOCUMENTAIS	110
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	111

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O ESPORTE

O Esporte é um fenômeno social rico e multifacetado. Ao longo do século XX se configurou como uma prática com grande *papel civilizador*. No Brasil tornou-se já nas primeiras décadas do século XX uma expressão da modernidade, coroando uma sociedade que clamava “por estímulos, emoções, adestramentos, agilidades, impulsos, excitações perspicácia divertimento e gozo, além de transe profundos de expectativa, comunhão e euforia” aos seus praticantes ou entusiastas (SEVECENKO, 1992, p. 48).

Tema de grande relevância na sociedade contemporânea, o esporte não escapa aos debates acadêmicos, o que não acontece sem freqüentes desconfortos e mal-entendidos. Estes debates *esportivos* – que nem sempre obedecem ao “espírito esportivo” – e mesmo nas próprias práticas, geram conflitos, contradições, paradoxos, e isso não é diferente quando o tema da formação de professores/as é protagonista¹. O esporte – sob forma e modelo hegemônicos – tem forte ligação com a identidade dos professores/as de Educação Física, ou com o formar-se professores/as, já que este lida com aquilo que supostamente sabe *praticar*².

Porém devemos esclarecer que temos, sim, na Educação Física o esporte como um dos conteúdos/conhecimentos significativos da área, mas não o único. Podemos considerá-la um espaço privilegiado para o ensino de um conjunto de práticas corporais, como os esportes, os jogos, as danças, as ginásticas e as acrobacias, enfim, os elementos que se configuram como uma linguagem por meio da expressão corporal, lúdica, estética e agonística da cultura humana (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sobretudo, a observamos como um espaço para

¹ Esse debate é aquecido pela presença das chamadas *teorias progressistas* da área, que foram formuladas na década de 80 e 90 do século XX e que, entre outros aspectos, pretendem transformar/redimensionar o esporte no âmbito escolar. Elas pretendem a formação de crianças críticas que possam se apropriar do conhecimento do esporte em seu âmbito mais geral e não somente como uma reprodução da sua versão de alto rendimento, que é seletivo e excludente, não favorecendo os “menos aptos”. Refiro-me aqui as mais conhecidas: Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), Aulas Abertas (HILDEBRANT; LANGING, 1986) e Crítico-emancipatória (Kunz, 1991).

² Tabora de Oliveira (2003) em seu trabalho *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil* (1968-1984) relata que no conjunto de depoimentos por ele colhidos as perspectivas do esporte se confundem no contexto da formação e, das aulas de Educação Física escolar. Dos doze professores escolares entrevistados, cinco deles tiveram a formação esportiva e sete não tiveram essa formação. Enquanto uns apontavam a possibilidade educativa, outros declaravam que era o que estava posto na época. Para alguns, esporte e Educação Física chegavam a se confundir no momento estudado. Para outros há uma apontamento de tensão entre esporte como meio educativo e o esporte como fim em si, ou esporte de rendimento.

a ampla possibilidade de conhecer as *experiências corporais* – aqui se aproximando do que Taborda de Oliveira (2003b) chamou de *corporalidade* –, para a apreensão de uma dimensão fundamental das relações sociais, que se faz presente por meio do corpo e suas expressões. Assim a Educação Física é “[...] uma área de conhecimento que deve tratar, efetivamente, da *cultura corporal*, que é por sua vez, duplamente aprendida: por um lado pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e a corporeidade; por outro, pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação corporal e estética entre sujeito e objeto.” (VAZ, 2002, p. 93).

Frente a este quadro da formação de professores/as de Educação Física, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (VIEIRA, 2004) propus entender um pouco mais acerca dos significados atribuídos ao esporte no contexto desta formação, tomando como objeto os Jogos Internos da Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um evento que se configura como um dos momentos do currículo (vivo)³. Os resultados apontaram para um evento fortemente catalisador, expressando várias ambigüidades inerentes ao esporte e suas expressões na formação profissional, uma vez que se tratava de alunos e alunas da Licenciatura em Educação Física. Estas ambigüidades e significados se relacionam, entre outros aspectos, mas, principalmente, ao lugar da biografia esportiva na formação de cada um. Os significados atribuídos ao esporte no contexto dessa formação eram os mesmos que o legitimavam fora dela – fortemente representadas pelo modelo esportivo hegemônico. As biografias dos acadêmicos/as estudados apontaram o esporte, a prática esportiva, como um elemento significativo na formação profissional e pessoal dos professores/as de Educação Física. Portanto nesta nova pesquisa pretendi investigar o lugar social da biografia esportiva na formação de professores/as, tomando o contexto da formação profissional da Educação Física como eixo fundamental para tal propósito.

Considero que se queremos que haja mudanças na Educação, incluindo a Educação Física, na busca de um ensino de qualidade, é fundamental atuar diretamente na formação de professores/as. Embora isso não seja propriamente uma novidade, merece estar em destaque. Como disse Nóvoa (1995, p. 09) “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Nesta perspectiva não se pode negar que a formação de professores/as ainda se configura como um dos grandes desafios a serem vencidos no campo educacional, se observarmos que, segundo Popkewitz (1995, p. 46), a educação está ligada aos fenômenos

³ Refiro-me a currículo “vivo” entendo-o como tudo aquilo que se passa na formação e com intenção educativa, ao que se coloca para além do que escrito na grade curricular, ou seja, as letras que são, ou podem ser, “mortas”.

sociais que servem de reguladores sobre o que se transmite. Neste caso, as inter-relações entre conhecimento⁴ e sua transmissão são capazes de apresentar uma visão de sociedade, uma maneira de atuar e sentir. Neste sentido o esporte é um dos elementos que está fortemente ligado à Educação, principalmente à Educação Física, e uma abordagem sobre este fenômeno se faz necessária para um maior entendimento e discussão sobre sua presença na formação de professores/as.

Considerando estas questões, propus, para o presente trabalho, a seguinte questão: Qual o lugar social da biografia esportiva na formação dos/as professores/as de Educação Física em processo de formação inicial?

A partir de tal questão, que tenho como objetivo central, elenco, mais especificamente, outras: 1) Identificar e sistematizar memórias esportivas de estudantes em Educação Física; 2) Compreender aspectos dos *etos* esportivo na formação profissional dos professores/as de Educação Física.

Para alcançar tais propósitos tomo como objeto os três cursos de formação de professores/as de Educação Física da Grande Florianópolis/SC, o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)⁵. Selecionei depoimentos/entrevistas de acadêmicos/as (futuros professores/as), considerando suas *experiências esportivas*, trabalhando com alguns elementos de *história oral* (THOMPSON, 1998). Pois esta, como nos esclarece Teixeira (2004, p. 154),

[...]é uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, sustentados em pressupostos teórico-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividades, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências. Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidade, inseridos em territorialidades e em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo.

Os extratos de amostra referentes aos estudantes (futuros professores/as) teriam sido primeiramente aqueles delimitados em meu supracitado trabalho (VIEIRA, 2004): atletas (pertencentes aos quadros de federações esportivas), “anti-atletas” (os sem contato com a prática esportiva), não-atletas (aqueles com alguma habilidade, mas sem destaque esportivo).

⁴ Para o autor, o conhecimento vai além do conteúdo do currículo, mas é representando, sobretudo, pelos “modos de pensar, de ‘ver’, de sentir e de actuar no mundo.” (1995, p.47).

⁵ Siglas que serão usadas daqui por diante.

Porém enfrentei dificuldades em classificar/denominar nesta pesquisa os “anti-atletas”, já que não lidava com um objeto empírico como na investigação anterior cuja singularidade sugeria este grupo⁶. Portanto selecionei depoimentos de acadêmicos/as assim dispostos: pelo menos dois sujeitos por instituição, entre *atletas* (filiados a federações esportivas) e *não-atletas* (com alguma habilidade, mas sem destaque esportivo e/ou sem contato com a prática esportiva), extrato que se tornou mais amplo e abarcador.

Para tentar compreender as questões e relações amplas que estão envolvidas – já que as experiências dos professores/as não estão fora delas – além das falas/depoimentos dos futuros professores/as, estabelecemos um diálogo com fontes escritas: os documentos curriculares dos referidos cursos. Porém é preciso ressaltar que as entrevistas/depoimentos se apresentam com protagonismo na análise dos dados. As fontes escritas – documentos curriculares – servem como um balizamento, até mesmo ponto referencial, de localização – o lugar de onde está falando, ou seja, qual curso de formação – da fala dos sujeitos, bem como um resguardo às questões reveladas nas falas/depoimentos.

Como dito anteriormente trabalho com elementos da *história oral*, considerando as *experiências* esportivas dos informantes, optando pelo cruzamento com as fontes escritas. Penso que ouvir a narração de suas *experiências esportivas*, materialmente vividas, ajudará a refletir sobre suas condições e experiências atuais. Por isso, além de *esporte e formação*, *memória*, *experiência* e *narrativa* são conceitos importantes na configuração da pesquisa.

Vale apontar que as narrativas esportivas são, via de regra, laudatórias. Elas apontam na direção de questões que dizem respeito ao fato de as práticas corporais na infância já se relacionarem ao esporte, quer pela aproximação com escolinhas e treinamentos, quer pelas brincadeiras de rua, nas aulas de Educação Física Escolar ou, ainda, apenas como espectadores esportivos. Os depoentes apontam também que as ambigüidades inerentes ao esporte estão presentes no contexto da formação, e que suas *experiências esportivas*, desde a infância até a formação inicial, compõem certo etos esportivo que contribui na identidade profissional, ou no *jeito* se formar professores/as.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

⁶ No trabalho citado o próprio objeto empírico (jogos internos/de integração da UFSC) possibilitava tal delimitação. Os que se excluía dos jogos chamei de anti-atletas, mas para a investigação atual esta denominação ficou sem sentido, já que não consegui elementos que pudessem delimitar/diferenciar não-atletas e anti-atletas. Mesmo o que chamei anteriormente de anti-atletas, de alguma forma, tiveram, ou ainda têm alguma relação/ligação com os esportes, seja como uma “passagem” na infância, ou como espectador e/ou até mesmo na sua formação inicial, de professore/as de Educação Física. Por isso, além de certo desconforto causado pela denominação anti-atleta, e alertada pela banca de qualificação do trabalho decidi por apenas duas classificações nas amostras dos estudantes: atletas e não-atletas.

O item 1.0, mais especificamente item 1.1, é uma parte introdutória onde apresento uma pequena aproximação com o tema abordado; os itens 1.2 a 1.4, algumas notas de orientação teóricas ricas ao trabalho. Logo após conto a história que teceu o trabalho e os caminhos trilhados. No item 3.0 aparecem as aproximações com a primeira categoria advinda das análises *experiências corporais na infância*. No item seguinte surgem as narrativas que apontam as ambigüidades do esporte o contexto da formação. No item 5.0 ganham força as questões relacionadas à valorização das experiências esportivas na formação. Logo após, concluo o trabalho com as considerações finais.

1.2 PRÁTICA ESPORTIVA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: ALGUMAS RELAÇÕES POSSÍVEIS

Partimos da premissa que os professores/as são pessoas *reais* que vivem e experimentam seus sentimentos e é dessa forma que se constroem pessoal e profissionalmente. E a partir desse olhar, teremos os *sujeitos* – muitas vezes esquecidos pela “prática teórica” – que estão longe de ter uma autonomia absoluta diante das determinações estruturais, mas como homens e mulheres *concretos* que experimentam suas *experiências* materialmente na vida real – sentem frio, fome, sede, dor e prazer, medo e coragem, raiva e alegria, enfim sentimentos bons e ruins – fazem a história, já que a sociedade se faz dessa forma, da construção dos sujeitos e de suas experiências (THOMPSON, 1981, p.188 -189). Nesta perspectiva podemos dizer que os sujeitos, aqui os professores/as, se formam por suas *experiências*⁷ já que são produtos de interações sociais e se fazem por diversas negociações e com os mais variados interlocutores.

Os professores/as precisam se ver como parte efetiva na construção do conhecimento e que o processo de sua transmissão seja, também, promotor de saberes a partir das experiências⁸, sejam elas provenientes da formação inicial ou da prática profissional em si; que estão – ou deveriam – estar articuladas, a fim de superar a idéia de professore/as como mero transmissor/interlocutor do conhecimento produzido cientificamente.

⁷ No caso específico da Educação Física também as vividas no âmbito esportivo.

⁸ A prática esportiva deve ser uma dessas experiências no caso específico dos professores/as de Educação Física, principalmente porque muitos professores/as em processo de formação inicial já têm significativas experiências com os esportes.

Para Nóvoa (1995, p. 25) a formação também tem um caráter individual e desse modo “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” À medida que o professor se apropria da formação, ela, por sua vez, ultrapassa a dimensão profissional e ajuda a construir a história pessoal. Devemos atentar que na formação de professores/as de Educação Física, como outros, podemos ter o inverso: a história pessoal, ou seja, a prática esportiva pode determinar a dimensão profissional.

Temos que considerar que a formação é um processo dinâmico, cujas nuances e contornos se modificam a cada instante. A formação é construída por meio de caminhos que estão interligados e nesse processo não se pode excluir os saberes da *experiência*, cujas práticas são capazes de produzir a “identidade pessoal.” (Ibid, 1995, p. 25).

Nesse sentido

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995, p. 25).

Mas devemos situá-la – a *experiência* – também como possibilidade, e não como um *a priori* desencarnado de concretude histórica, como nos alerta Taborda de Oliveira (2003a), seguindo as contribuições de Thompson. Pois “... a verdade é bem mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor 'conhece' suas estações, o marinheiro 'conhece' seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia.” (THOMPSON, 1981, p. 16).

Mesmo assim seguindo as idéias do autor, concordo que se queremos pensar a sociedade por outros termos que não apenas os da *Crítica à Economia Política*, precisamos nos reportar ao “termo ausente”, ou seja, a *experiência humana*, já que esta

Incluindo a “anti”- estrutura de Marx, não dispunha de termos – deliberadamente, e para os objetivos da sua ciência analítica, *excluíra* os termos – que se tornam, imediatamente, essenciais para que compreendamos as sociedades e as histórias. A Economia Política tem termos para o valor de uso, o valor de troca, o valor monetário e a mais valia, mas não para o valor normativo. Não tem termos para outras áreas da consciência: como ver em termos de valor, preço e lucro os rituais

simbólicos de Tyburn ou do mausoléu de Lenin (...)? (THOMPSON, 1981, p. 181-182, grifos do autor).

Situado numa *tradição marxista*, podemos dizer que, Thompson está numa região de fronteira. Na fronteira entre história social (econômica) e história cultural (de valores e subjetividades), portanto, num *materialismo histórico e cultural* (Ibid, p.182- 188). Penso que estar nessa fronteira é considerar que o econômico não é a determinação última dos fenômenos. Todavia, para Thompson significa observar que podemos compartilhar da teoria de Marx sem, contudo, transformá-la numa teoria mecânica, segundo a qual os conceitos explicariam a realidade, pensando o real apenas por “modelos”.

Diz Thompson, que seu método de investigação pode situar-se na tradição marxista, no sentido que toma as hipóteses de Marx e alguns de seus conceitos centrais e os coloca em operação. Mas que o fim desse tipo de exploração “não é descobrir um sistema conceptual finito (reformado), o *marxismo*”. Já que “não há, nem pode haver nunca, esse sistema finito.” (1981, p. 185).

Lemos em Thompson a crítica à idéia de se pensar por “modelos”, ou melhor, à “prática teórica” dos *marxismos*. Para ele os conceitos servem não para explicar o real ou dizer o que ele é, mas para estabelecer um diálogo com o real, ou seja, com a *evidência*. Para mais bem explicar tal movimento é indispensável o esclarecimento de seu método a *lógica histórica*. Em suas palavras:

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (...); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (Ibid, p. 49).

Podemos dizer, então, que o conceito, não diz o que é a *evidência* (realidade), mas permite o diálogo – que é feito a partir dos conceitos –que não esgota a interpretação, pois a própria *evidência* é rica o suficiente para escapar a tal “prática teórica”.

Diz o autor, que a “prática teórica” cristalizada pelo *marxismo* – a exemplo o pensamento de Althusser – tende a obstruir os sentidos empíricos, a reprimir os órgãos morais e estéticos, a sedar a curiosidade, por isso “todas as evidências ‘manifestas’ de vida ou de arte são desacreditadas como ‘ideologia’, o ego teórico cresce (pois tudo o mais é mistificado

pelas ‘aparências’), e os devotos se reúnem fervorosamente em torno do Modo de Produção.” (THOMPSON, 1981, p.183).

O que temos, seguindo o pensamento de Thompson, é um alerta para o perigo de *racionar* apenas por “modelos”, porque podemos ficar “confinados aos limites da mente” e, aprisionados, nos “descolarmos” da realidade, descartando, dessa forma, o que realmente interessa, as pessoas “reais” envolvidas. Sugere, portanto, que o que faltou ao marxismo foi, justamente, o termo: *experiência humana*. Nas palavras do próprio:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (Ibid, p.182).

Assim, diz Thompson, com a *experiência* “a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história” (1981, p. 188). Temos, então, com a reinserção do sujeito na história, a ampliação de conceitos como o de *classe*⁹ – muito empregado na tradição marxista – e com o termo “experiência” a valorização de uma “anti-estrutura”, considerada por ele como

todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de *classe* peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (THOMPSON 1981, p.189).

Considerando todo esse emaranhado de relações, diz que a *experiência* foi gerada na *vida material*, e que, portanto as pessoas experimentam suas experiências não só como idéias,

⁹ Las clases son formaciones históricas y no aparecen solo en los modos prescritos como teóricamente adecuados. (THOMPSON, 1984, p.39).

mas como sentimentos, e que lidam com esses sentimentos na cultura, com normas, obrigações familiares e de parentesco, com valores ou na arte e nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p.189). Por isso é imprescindível ao pesquisador considerar em suas análises a tentativa de se aproximar ao máximo possível da realidade que quer compreender, já que a produção histórica dos sujeitos está relacionada a valores, inclusive morais. E considerar essas *escolhas de valores* dos sujeitos é observar a possibilidade de pensarem a si e a sua história. Como o próprio descreve,

Isso significa, exatamente, *não* propor que a “moral” seja alguma “região autônoma” da escolha e vontade humanas, que surge independentemente do processo histórico. Essa visão da moral nunca foi suficientemente materialista, e daí ter freqüentemente reduzido essa formidável inércia – e por vezes essa formidável força revolucionária – a uma ficção idealista carregada de desejo. Pelo contrário, significa dizer que toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada “necessidade” há um afeto, ou “vontade”, a caminho de se transformar num “dever” (e vice-versa); que toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores; e que o projeto do Socialismo não está garantido POR NADA – certamente não pela “Ciência” ou pelo marxismo-leninismo – e pode encontrar suas próprias garantias somente pela *razão* e por meio de uma ampla *escolha de valores*. (Ibid, p. 189-190).

Arrisco a incluir aqui a prática esportiva como uma dessas experiências – contraditória, e que não se explica apenas pela *Crítica a Economia Política*. Em seu modelo dominante na sociedade, na sua forma capitalista de ser, de espetáculo, cultiva a fascinação moderna pela máquina, pela técnica e pelo mais alto grau de rendimento (VAZ, 2004, p. 124), além da sobrepujança do adversário. Mas paradoxalmente revela todos seus *rituais* e *infortúnios* (coincidência, sorte e azar, bruxaria, feitiço, destino e poder místico ou sobrenatural) tão presentes na sociedade brasileira (DAMATTA, 2003) e, também uma determinada *força integrativa* (DAMATTA, 1994; GUEDES, 2000; BARBOSA 2003). Essa mesma prática alimenta o desejo do *fairplay* – pautado no *etos* amador, representado pelo ideal olímpico, segundo o qual a importância está no competir, no divertimento, na *excitação agradável* (ELIAS; DUNNING, 1992). Assim como uma possibilidade de reconhecer por intermédio do mesmo *fairplay* o chamado jogo limpo, quando primordial é uma atitude de cavalheiros e o respeito aos mais fracos, um efeito contrário à barbárie e ao sadismo (ADORNO, 2003 p. 127), ou como nos indica Vaz (2004) “um traço emancipador, resistente a barbárie” (p.132). Prática – esportiva – que presente na formação dos professores/as de Educação Física está ligada ao seu jeito de serem ou se formarem professores/as ou, dito de

outra forma, ela contribui para compor um certo *etos* esportivo desses/as mesmos/as professores/as.

A prática esportiva se concretiza nas *experiências humanas*, por isso, optamos por uma investigação empírica, como já explicitado em algum momento, pois dessa forma e com a inclusão do “termo ausente” conseguiremos ter “uma exploração *aberta* do mundo e de nós mesmos. Essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica.” (THOMPSON, 1981, p.185).

Devemos ter claro que a *experiência* se apresenta como possibilidades e nos impõe certos limites, como próprio Thompson nos alertou. Preocupada com tal questão trago também algumas reflexões de Walter Benjamin para compor o quadro. Pois, diz ele, temos de alguma forma, no mundo contemporâneo, mais *vivências* e menos *experiência* no sentido forte e substancial do termo, ou como ele mesmo diz, menos “experiência comunicável.” (BENJAMIN, 1985b, p.198).

Por isso é cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais freqüente o embaraço quando, num grupo, se pede para narrar alguma coisa. É como se nos fosse retirada uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a de intercambiar experiências. (Ibid, p.198).

Segundo Benjamin, este processo de declínio da arte de narrar se deve ao fato das ações da experiência estarem em baixa e, ao que tudo indica, elas continuarão decaindo até que seu valor desapareça de todo (1985b, p. 198). As razões desta desapareção provêm de fatores históricos e culminaram com as atrocidades da Primeira Grande Guerra. Os combatentes, observa ele, os que sobreviveram e voltaram das trincheiras, estavam mudos. Aquilo que vivenciaram não mais podia ser assimilado e anunciado por palavras. Neste ponto é indispensável usar as palavras do próprio autor:

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. (...) nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. (BENJAMIN, 1985b, p. 198).

Temos na própria natureza da narrativa, mesmo que “às vezes de forma latente”, uma dimensão utilitária. Porque o narrador era um homem que sabia dar conselhos. Pois era um

homem que dispunha de sabedoria – tecida na substância viva da experiência – e da autoridade de quem esteve no aqui e agora do fato. Por isso intercambiava suas experiências com um saber de “alguém que vem de longe”, ou do “homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.” (BENJAMIN, 1985b, p. 198-199).

Dessa forma, os primeiros narradores, diz Benjamin, teriam sido os marinheiros que viajavam e tinham muito para contar sobre o que viam, mas também os camponeses que narravam as suas histórias com a sabedoria de quem conhecia suas tradições conservadas pela memória. Mas a arte de narrar foi aprimorada – favorecida pelo sistema corporativo medieval que tinha o mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhando juntos na mesma oficina – pelos artífices, pois estes associavam o saber das terras distantes, trazidos pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Narrar histórias sempre foi uma arte de recontá-las e esta se perde quando as histórias já não são mais conservadas. E se perde porque já não se tece e fia enquanto se ouve histórias. Quanto mais se esquece de si mesmo o ouvinte, tanto mais profundamente se grava nele a coisa ouvida. E quando o ritmo do trabalho o captura, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire o dom de narrá-las espontaneamente. Assim, portanto, se constitui a rede em que está guardada o dom de narrar. Por isso, alerta Benjamin, hoje em dia ela se desfaz por todos os lados, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho manual. (Ibid, p. 205).

Descreve Benjamin, com as palavras de Paul Valéry, que as “... produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.” E o homem, completa Benjamin, “conseguiu abreviar até a narrativa.” (Ibid, p. 206). Temos a narração como a atualização da experiência sensorial do narrador – de quem viveu, ouviu, viu um fato. Trata-se da retransmissão da história narrada pelo ouvinte como condição essencial para a sobrevivência da narrativa, conseqüentemente, condição essencial para se atualizar experiências. Pois “de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (BENJAMIN, 1984, p. 74). Para a criança este retorno não está em fazer duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes, e ao repetir a brincadeira volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. Para o adulto, está na narração de uma experiência, que alivia o seu coração dos horrores, e faz gozar novamente uma felicidade proveniente da coisa vivida (Ibid, p. 75). Dessa forma seria ela própria – a

narrativa – uma experiência, ou melhor, sua atualização. Está o seu declínio intimamente correlato à questão do empobrecimento da memória em nosso meio. Mas se quem escuta uma história está em companhia do narrador, como diz Benjamin (1985b, p. 213), e se a narrativa é condição para se atualizar experiências, é ela mesma uma experiência. Talvez, escutando os futuros/as professores/as narrando suas histórias sobre suas práticas esportivas – considerando que cada narrador viveu, ouviu, viu um fato e mergulhou sensorialmente no esporte – principalmente no caso dos atletas, possamos considerá-las não só práticas esportivas, mas *experiências* esportivas.

Já dissemos que o esporte e sua prática, sob sua forma e modelo dominante nessa sociedade, têm forte ligação com a identidade dos professores/as de Educação Física, ou com o formar-se professore/as. Por isso não devemos simplesmente ignorá-lo, mas tentar compreendê-lo, a partir de sua relevância não só para estes professores/as e sua formação, mas para a sociedade global¹⁰.

1.3 ESPORTE E CIVILIZAÇÃO

O esporte é, sem dúvida, um *campo* expressivo na sociedade contemporânea. Essa expressividade é revelada principalmente, mas não só, em anos de grandes competições como os Jogos Olímpicos e o Campeonato Mundial de Futebol – a Copa do Mundo. Em anos desses eventos as pessoas se movimentam e direcionam especial atenção a ele, mesmo aquelas que não têm uma ligação íntima com tal fenômeno. Isso acontece atualmente no Brasil devido à realização dos Jogos Pan Americanos – versão continental dos Jogos Olímpicos – no Rio de Janeiro, em julho de 2007, que mobiliza a atenção de governantes, a mídia em geral, e de parte da população do país que atua principalmente como espectadora¹¹. Assim, como importante manifestação cultural que é, torna-se tema de grande discussão na sociedade contemporânea e não escapa aos debates acadêmicos. Revela-se ambíguo e contraditório em

¹⁰ Bourdieu já apontava as dificuldades que se encontrou para compor uma Sociologia do Esporte: “desdenhada pelos sociólogos, ela é desprezada pelos esportistas” (1990, p.207). Não que compor tal sociologia seja o objetivo desse trabalho, ao contrário apenas me utilizo de algumas reflexões que possam ajudar no diálogo com os dados empíricos da pesquisa, as narrativas dos futuros professores/as.

¹¹ Mobiliza principalmente o país sede, mas não somente. O Pan de 2007 – Rio de Janeiro (Brasil) acontecerá de 13 a 19 de julho e tem uma estimativa de participação de 5.500 atletas, 42 países, em 28 esportes, com transmissão para todo continente. (cf. www.rio2007.org.br acesso em jan. 2007).

seus ideais, e se apresenta num emaranhado complexo de relações, o que de certa forma mostra a complexidade das sociedades que o acolhem.

Sabemos que a prática de uma determinada modalidade esportiva exige disciplina, e este não se dá se não for pelo corpo. Portanto a disponibilidade, controle e domínio corporal são requisitos primordiais para o esporte. São comuns comentários no meio esportivo do tipo “quem treina entrega o corpo” ou “é preciso chorar no treino para rir na competição”, que mostram o quanto é preciso controle e domínio do corpo na prática esportiva. Para Elias, todo este controle e “domínio corporal” é característica da própria gênese do esporte e revela as marcas de um importante processo: *o processo civilizador*. *Processo* este que pode ser caracterizado, entre outros elementos, pelo aumento da sensibilidade à violência, pelo autocontrole corporal, pela formação do *Estado*, pelo afastamento do homem da natureza e por uma crescente *interdependência* entre os indivíduos – maior nível de divisão de funções e diferenciação social. Assim o grau de violência permitido num determinado ponto da civilização está relacionado a traços específicos da sua organização. E se dá pela contenção, controle social e internalização deste controle, refletidos na diminuição do grau de aceitabilidade da violência e aumentando nossa sensibilidade quanto a ela. A violência permitida numa determinada sociedade em determinado momento está intimamente ligada ao processo de formação do que chamamos *Estado*. Ao indivíduo mais contido corresponde uma organização social na qual a violência é controlada de forma centralizada (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 196).

Elias destaca que este *processo* não tem um “ponto zero”, mas sofre um momento de aceleração na virada do mundo medieval para o mundo moderno. Encontramos, portanto, nas sociedades ocidentais européias a partir do século XV, quando surgem certas transformações sociais – a reformulação de uma nobreza belicosa, guerreira, em uma de característica cortesã, pacífica; o surgimento do Estado centralizado, caracterizado pelo controle da violência e arrecadação de impostos; além da extensão das interdependências – fortes surtos civilizadores.

O que empresta ao processo civilizador no Ocidente seu caráter especial e excepcional é o fato de que, aqui, a divisão de funções atingiu um nível, os monopólios da força e tributação uma solidez, e a interdependência e a competição uma extensão, tanto em termos de espaço físico quanto do número de pessoas envolvidas, que não tiveram iguais na história mundial. (ELIAS, 1993, p. 207).

Dessas cadeias de interdependências surge uma nova ordem social, uma mudança histórica, que é característica deste *processo civilizador*, uma vez que este constitui “uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção específica.” (ELIAS, 1993, p.193).

A sociedade guerreira era caracterizada por uma economia de troca, sem a circulação de moeda, com cadeias de dependências de indivíduos de pequena extensão, sendo que a vida dos próprios guerreiros era ameaçada por atos de violência física, com um baixo grau de controle das emoções, e uma maior espontaneidade das pulsões. Havia, portanto, pouco autocontrole – controle exercido pelo próprio indivíduo sobre seus impulsos, paixões e emoções, quer dizer sobre o seu aparato pulsional. Em consonância com o aumento da complexidade das relações sociais, essa estrutura se modifica.

Na sociedade feudal acontece uma, ainda, lenta, mas significativa mudança. A economia baseada na troca progressivamente vai sendo substituída pela monetária (a moeda), a divisão de funções aumenta (em relação à sociedade guerreira) e as cadeias de interdependência se alargam. Isso faz surgir um novo e diferenciado nível de controle das emoções e pulsões.

Os relacionamentos e as compulsões humanas estabelecidos nesse ambiente não eram tão estritos e contínuos, ou inescapáveis, como mais tarde viriam a se tornar nas cortes absolutistas maiores, que eram estruturadas por relações monetárias. Mas já agiam na direção de um controle maior mais rigoroso das pulsões. No círculo restrito da corte, e encorajadas acima de tudo pela presença da castelã, formas mais pacíficas de conduta tornaram-se obrigatórias. Mas certamente essa situação não deve ser exagerada. A pacificação não era nem de longe tão avançada como mais tarde, quando o monarca absoluto podia mesmo proibir os duelos. A espada continuava solta na bainha, e a guerra e as rixas estavam sempre por perto. Mas a moderação das paixões, a sublimação, tornaram-se inequívocas e inevitáveis na sociedade da corte feudal. (Ibid, p. 74-75).

Como indica o trecho anterior há uma tendência à pacificação que começa na sociedade feudal e que se intensifica na forma de governo absolutista, e com isso um salto no controle das pulsões na direção do autocontrole. Há um grau de diferenciação entre a situação da nobreza feudal e de corte.

Uma série de exemplos demonstra que a formação gradual da sociedade absolutista de corte foi acompanhada por um civilizar da economia das pulsões e da conduta da classe superior. E indica também com que coerência essa maior contenção e regulação de anseios elementares se

associa ao aumento do controle social, e da dependência da nobreza face ao rei ou ao príncipe. (ELIAS, 1993, p. 19).

Quanto mais as pessoas eram obrigadas a conviver pacificamente na sociedade, e o controle social aumentava, mais isso fazia com que os códigos de conduta-padrão de comportamento fossem lentamente se transformando, o que aumentava o controle de seus próprios comportamentos, ou melhor, o autocontrole. Portanto, diz Elias, nessa sociedade “pré-nacional (...) foram modelados ou, pelo menos, preparadas partes dessas injunções e proibições que ainda hoje se percebem” (Ibid, p.18-19). Foi dela que herdamos a maioria dos costumes e padrões de comportamentos “selo comum” que nos constituem – os povos do Ocidente – como uma “civilização específica”.

Mas é com a ascensão da burguesia como classe social dominante dos Estados nacionais – recém formados – que se instalam os mecanismos de autocontrole. O aumento da competição por diversas funções, o aumento da divisão do trabalho, o alargamento das cadeias de interdependência e o incremento da complexidade das relações sociais, fazem surgir a necessidade de um controle efetivo e o monopólio da violência por parte do Estado. Assim o Estado se outorga a capacidade de reprimir atos violentos, bem como o aumento da cadeia de interdependência exige um maior autocontrole dos indivíduos.

À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável. [...] O fato seguinte foi característico das mudanças psicológicas ocorridas no curso da civilização: o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. (ELIAS, 1993, p. 196).

Para Elias, o “aparato de autocontrole” que emerge como traço da personalidade característico de todo ser humano “civilizado” mantém uma relação estreita “com a monopolização da força física e a crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade” (Ibid, p.197). A constituição dos Estados Nacionais constitui, assim, um dos elementos mais importante no que se refere à modificação dos costumes e hábitos, e do controle das pulsões, paixões, emoções e impulsos individuais. O controle exercido pelo Estado sobre os indivíduos, por meio de leis, assim como o controle exercido pelos outros no convívio social,

e o autocontrole – controle do indivíduo sobre si mesmo – explicitam a reestruturação de personalidade dos indivíduos.

Na esteira da pacificação, mudou também a sensibilidade das pessoas à conduta social. Os medos interiores crescem na mesma medida que diminuem os exteriores- os medos de um setor da personalidade no lugar dos de outro. Como resultado dessas tensões internas, as pessoas começaram a sentir experiências uma das outras que haviam sido vedadas enquanto enfrentavam sérias e inescapáveis ameaças de origem externa. Assim, grande parte das tensões que antes se libertavam diretamente no combate de um homem com outro homem tinham que se resolver, convertidas em tensão interior, na luta do indivíduo consigo mesmo. (ELIAS, 1993, p. 247).

Neste sentido podemos dizer que as condutas das pessoas – e o processo do aparato pulsional – mudaram porque as condições humanas e sociais mudaram. Então, como já dito, surge uma nova ordem social, mas que não foi pensada “racionalmente” por qualquer projeto de educação intencional, planejado e/ou aplicado a algumas pessoas ou grupos isoladamente. Evidentemente, diz o autor, também não é irracional, se pensarmos que não surgiu de maneira incompreensível e sim do entrelaçamento, amistoso ou não, de planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas, mas, mesmo assim, resultando num processo para além da vontade individual dessas mesmas pessoas.

Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. (ELIAS, 1993, p.194, grifos do autor).

Embora tais mudanças tenham acontecido sem um planejamento, nem por isso aconteceram sem qualquer tipo específico de ordem.

A coisa aconteceu, de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma idéia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em

sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos “séculos de progresso”. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera seqüência de mudanças caóticas e não-estruturadas. (ELIAS, 1993, p.194).

Então se trata de um *processo* que é cegamente posto em movimento e mantido nele por uma autônoma dinâmica de uma rede de relacionamentos e por mudanças em como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. Esse caminho mostrado por Elias passa pela análise detalhada das relações sociais existentes na sociedade guerreira, pela sociedade feudal e de corte absolutista e culmina na sociedade burguesa. Como *processo* histórico, tem seus avanços, arrancos, assim como crises e recuos (guerras e barbárie), mas que, para Elias, tem uma direção, um sentido: a civilização. Diz ele que atualmente estamos nesse movimento e não no seu fim¹².

Destarte, os padrões vigentes na sociedade, bem como o monopólio do Estado em utilizar a força física, não mais comportam as ações diretamente violentas. Agora precisamos de práticas mais “civilizadas” para canalizar as paixões, mediar a satisfação das pulsões, que não podem mais ser imediatas e precisam ser sublimadas. “Um dos problemas cruciais com que se confrontavam as sociedades, no decurso do processo de civilização, era – e continua sendo o de encontrar um novo equilíbrio entre o prazer e a restrição. [...] O desporto era uma das soluções para este problema.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 244).

A exemplo, segundo Elias, o próprio esporte moderno surge – na Inglaterra do século XIX, pois este país apresenta características favoráveis ao seu aparecimento – do desenvolvimento de práticas bruscas e violentas para práticas mais “civilizadas”. Por isso vem desempenhar um grande papel no *processo civilizador*, pois sublima desejos e impulsos violentos e substitui o prazer da guerra pelo do jogo; e, ao apaziguar emoções e internalizar marcas disciplinares, não só é marca, mas parte importante desse *processo*. Conforme o autor, pode-se dizer que o desenvolvimento dos esportes modernos é um exemplo de processo civilizador. Neste sentido, podemos pensá-lo – o esporte – não só como uma prática disciplinadora ou (con) formadora, mas, em registro semelhante, como uma prática civilizadora.

¹² Vale ressaltar que, embora não concorde com certo grau de “evolução” da sociedade presente na teoria da “civilização”, de Elias, e sem pretensão de julgá-la, penso que é pertinente sua tese, como nos diz Renato Janine Ribeiro no prefácio do livro *O Processo Civilizador* vol.2, de que “a condição humana é lenta e prolongada construção do próprio homem” (RIBEIRO in: ELIAS, 1993, p. 9). E que tal teoria nos leva a pensar sobre esporte como elemento significativo da “civilização”.

1.3.1 ESPORTE: PRÁTICA AMBÍGUA E “CIVILIZADORA”

O esporte *moderno*, como já mencionado anteriormente, tem sua origem na Inglaterra, propagando-se para outros países entre os séculos XIX e XX, devido à sua organização social, ligada à formação do *Estado* centralizado, caracterizado pelo controle da violência e da arrecadação de impostos. “Espera-se que a formação do Estado e a formação da consciência, o nível de violência física socialmente permitida e o limiar de repugnância contra o seu uso ou respectivo testemunho assumam formas específicas em diferentes estádios no desenvolvimento das sociedades.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p.196)

Falamos sobre a gênese dos esportes e não podemos desconsiderar que existem evidências de práticas de algum tipo de “esporte” já na Idade Média e/ou em outros países que não a Inglaterra. Sem falar na Antiga Grécia, que organizava competições de práticas desportivas, locais e interestados, em grande escala. Talvez a organização destas ou daquelas práticas e jogos seja diferente por serem esses mais ou menos violentos, mais ou menos “civilizados”, mais ou menos “rudes”. Como diz Elias, precisamos analisar não só as características do esporte isoladamente, mas as características desta e daquela sociedade.

Os jogos da Antigüidade Clássica – geralmente representados como paradigma do esporte – possuíam numerosas características que são importantes, mas que diferem do esporte moderno no que se refere às regras e desempenho e, principalmente, à diferença entre o *etos* dos concorrentes e praticantes.

Na Antigüidade as regras “esportivas” permitiam um grau de violência bem maior do que no esporte moderno. Eram forjadas e pautadas nos costumes, o que não acontece atualmente, já que temos regras escritas, sujeitas a críticas e revisões, com especialistas para as fazerem ser cumpridas, como árbitros, dirigentes, comissões, comitês, entre outros. O nível de violência admitido em lutas como o pancrário¹³ não era um fato isolado, mas um traço específico da organização da sociedade grega, pois as Cidades-Estado, no que se refere ao controle da violência, permaneciam em estado rudimentar, já que o controle dos meios da violência é característico apenas dos Estados-nação contemporâneos.

Conforme o *processo civilizatório*, o controle social e internalização das regras e condutas diminuíram o limiar de tolerância da violência; em outras palavras, aumentaram nossa sensibilidade quanto a ela. Assim, o *etos* de uma prova esportiva da Antigüidade era

¹³ Uma espécie de luta no solo que constituía um acontecimento popular na Antigüidade, a qual o nível de violência era muito alto e por muitas vezes acabava na morte de um dos lutadores.

bastante diferenciado do contemporâneo. Aquele era constituído a partir da ostentação das virtudes de guerreiro, a vitória glorificava o vencedor e não havia propriamente uma preocupação com “justiça”.

Lutar, nos jogos como na guerra, centrava-se na exibição ostentatória das virtudes guerreira. Que atribuíam o mais elevado louvor e honra a um homem, no interior do seu próprio grupo e para o seu grupo – para o seu grupo familiar ou para a sua cidade – em relação aos outros grupos. Vencer inimigos ou adversários era motivo de glória, mas dificilmente seria menos glorioso ser vencido, como Heitor o foi por Aquiles, desde que se lutasse o mais que se pudesse até ser mutilado, ferido ou morto e não se pudesse lutar mais. A vitória ou a derrota estavam nas mãos dos deuses. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 204).

Já o *etos* inglês de justiça tinha raízes não militares e dava ênfase ao prazer da disputa e das apostas, diz Elias, tendo desempenhado na Inglaterra um papel considerável na transformação de formas “rudes” de confrontos esportivos e no desenvolvimento do *etos* e da justiça. O prazer que se chegava ao final de uma prova se alargara e prolongara pelo prazer e excitação derivados do próprio desafio. Os senhores ingleses gostavam de apostar em uma das partes quando assistiam a lutas e isso podia aumentar a excitação de assisti-la. “Ao presenciar o combate de um jogo efectuado pelos seus filhos, pelos seus serviçais ou por profissionais famosos, os cavalheiros gostavam de apostar dinheiro numa das partes, condimento da excitação fornecida pela própria luta, que já tinha sido temperada por restrições civilizadoras.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 205).

A caça à raposa ao modo inglês é um exemplo desse processo. Um dos primeiros passatempos com características do esporte moderno, era atividade altamente especializada, organizada e com convenções próprias. Enquanto os cavalheiros restringiam-se a caçar raposas, não caçavam quaisquer outros animais que estivessem no caminho. No início, os homens matavam as raposas, com o passar dos tempos essa tarefa foi, no entanto, delegada aos cães de caça, indicando que a excitação e o prazer experimentados anteriormente pelo fato de matar animais, que equivalia à excitação de matar seres humanos em tempos de guerra, havia sofrido os efeitos desse *processo civilizador*.

O aumento das restrições quanto à aplicação da força física e, em particular, sobre o acto de matar, e, como expressão dessas restrições, o deslocamento do prazer de ver a violência cumprir-se, podem ser observadas como sintomas de um impulso de civilização em muitas outras esferas da actividade humana. Como foi demonstrado, todos estão relacionados com

movimentos no sentido da maior pacificação de um país, em ligação com o crescimento ou com a crescente eficácia da monopolização da força física por representantes das instituições centrais de um país. Além disso, estão relacionados com um dos aspectos mais cruciais da pacificação de um país – com a exclusão do uso da violência das lutas periódicas pelo controle destas instituições centrais, e com a correspondente formação da consciência. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 241).

Na forma inglesa da caça à raposa há uma tendência de pacificação da sociedade, uma tendência civilizadora. No momento em que os cavalheiros ingleses tentam resolver suas diferenças pessoais e rivalidades de maneira cada vez mais a evitar confrontos físicos diretos, mostram uma tendência de maior regularidade na conduta de suas vidas, não apenas por controle social externo, mas também por uma internalização e autodomínio determinados socialmente.

Considerando todas as condições de desenvolvimento e evolução do esporte, Elias e Dunning afirmam que ele serve de equilíbrio entre as tensões; as emoções que são proibidas no dia-a-dia podem ser externalizadas por meio do esporte de acordo com regras que controlam a violência. As atividades esportivas passam a ser imprescindíveis para um maior controle das atividades violentas. Se em tempos de guerra os impulsos violentos eram saciados nos campos de batalha, em tempos de paz e com o aumento da sensibilidade à violência, passam a ser canalizados para o esporte, quando já se pode ter um “descontrole controlado” desses impulsos. Nesta direção o esporte é uma representação da guerra, constituindo-se de “uma actividade organizada, centrada num confronto entre, pelo menos, duas partes. Exige esforços físicos de certo tipo e é disputado de acordo com regras conhecidas, incluindo, onde revelar apropriado, regras que definem os limites autorizados de força física.” (Ibid, p. 232).

O jogo é resultante de uma configuração de pessoas (praticantes ou mesmo espectadores) que equilibram entre si um complexo de *tensão-excitação*. Os grupos que se enfrentam precisam equilibrar oportunidades iguais de derrota e vitória, já que o desequilíbrio ou a falta desta tensão pode tornar o jogo maçante, com um empate ou uma vitória “fácil” sem a libertação do verdadeiro clímax na disputa pela vitória. “A peça fulcral da configuração de um grupo envolvido no desporto é, sempre, a simulação de um confronto, com as tensões por ela produzidas controladas, e, no final, com a catarse, a libertação de tensão.” (Ibid, p. 235).

Peter Gay (1995) também partilha da idéia de que a gênese do esporte pode ser considerada uma alternativa da canalização da violência em tempos de paz. Na Inglaterra Vitoriana era notável a preocupação em encontrar um *equivalente moral para a violência*, já

que ao mesmo tempo em que “o homem moderno cultivava memórias de guerra, (...) se opunha energicamente a uma nova guerra iniciada ‘a sangue-frio’.” (GAY, 1995, p. 429). Era preciso encontrar uma prática que desviasse o desejo da guerra, que servisse de “válvula de escape” para os impulsos violentos. Era necessário descobrir saídas “civilizadas”, mas que mantivessem a validade dos ideais de auto-sacrifício, de virilidade, e o esporte era uma das alternativas fundamentais para a formação dos homens na Inglaterra Vitoriana, já que um mundo livre da guerra não podia ser afeminado e autocomplacente (GAY, 1995, p. 429). Aqui vale lembrar que para Rial (1998) o esporte, ainda hoje, contribui para a afirmação da masculinidade, principalmente os violentos como o rúgbi, o boxe e o judô. Estes esportes trazem consigo a idéia contida na frase “homem que é homem não chora”, sugerindo suportar a dor contida na dureza dos treinos e nos confrontos violentos. “A dor aqui é signo, isto é, representação de outra coisa para alguém. (...) A resistência à dor é demonstração para si e para os outros de que ali está um verdadeiro macho.” (RIAL, 1998, p. 236).

Como Elias e Dunning, Peter Gay considera que o controle psicológico ganha força na era vitoriana, tornando-se uma grande arma contra os impulsos violentos e caminhando em direção do autocontrole, internalização de regras, portanto, *civilidade*. Mas era necessário regularizar, também, os hábitos das massas, camadas mais propensas a atos violentos, e para isso era preciso apontar “saídas civilizadas para suas tendências turbulentas” (GAY, 1995, p. 432). Mesmo variando as técnicas, a mensagem era sempre a mesma: “civilizar”. Assim a inculcação de bons modos geraria uma harmonia de classes que traria benefícios não só para os regularizadores como também aos regularizados. Mas, como Gay aponta, “os radicais denunciavam o reformismo burguês como maquiavélico” (Ibid, p. 432) e para eles essa “consciência burguesa” não escondia o desejo imperialista de dominação.

Os opositores da pena capital podiam se dar ao luxo de parecer humanitaristas porque haviam inventado técnicas mais eficientes de garantir a submissão doméstica e pública. E os críticos dos açoites podiam zombar de práticas disciplinares sacralizadas pelo tempo, chamá-las de pouco confiáveis e antiestéticas porque estavam convencidos de que os métodos modernos, mais suaves, faziam o trabalho da repressão com melhores resultados e menos gastos. Se fosse possível capturar as crianças, estudantes, aprendizes e até mesmo os criminosos nos sedosos laços dos sentimentos de culpa, se fosse possível fabricar um amor submisso pelas figuras da autoridade, a artilharia pesada dos castigos cruéis poderia ser substituída, com lucro, pelas armas mais sutis e mais limpas do controle: guerra psicológica. A consciência burguesa era uma fraude à espera de ser desmascarada. Segundo essa leitura, o estilo humanitarista vitoriano, ansioso para colocar a belicosidade de joelhos, era apenas um disfarce para a

voracidade econômica, o interesse na política e o desejo imperialista de dominação. (GAY, 1995, p.432-433).

E certamente para alguns manipuladores, como homens de negócios na Europa e nos Estados Unidos (que douravam seus negócios com discursos humanitários), líderes políticos (principalmente Napoleão III e Bismarck), alguns banqueiros ingleses (que apoiavam o movimento contra a pena capital), “a busca de equivalentes para belicosidade decorria principalmente do apetite de lucro e poder, e da ansiedade que isso causava” (GAY, 1995, p. 433). Ao mesmo tempo, diz o autor, as ordens inferiores não eram simplesmente consumidoras e passivas à doutrina burguesa, nem se deixavam “seduzir por frios manipuladores, cúmplices do sistema capitalista.” (Ibid, p. 435). E

À medida que os mais militantes se organizavam numa rede de grupos de pressão social-democratas, os reformadores burgueses e os proletários radicais muitas vezes se enfrentaram na arena política. Mas no grande esforço para dominar o mundo, dominando a si mesmos, eles eram, com frequência, e às vezes com surpresas, aliados involuntários. (Ibid, p. 436).

Assim o esporte, no final do século XIX e início do XX, torna-se expressivo no mundo ocidental, materializando algumas sutilezas da campanha vitoriana para encontrar emprego pacífico para impulsos agressivos. Como outros fenômenos culturais, era nacional e cosmopolita. Com suas regras universais, com a valorização do mérito, e com seus ídolos e heróis por quem as massas de espectadores podiam suspirar, espelhava a obsessão da cultura burguesa e reforçava o discurso igualitarista da época. Além disso,

Finalmente, como quase todas as experiências, os esportes lançavam mão das emoções sexuais e da agressão aberta: as implicações eróticas da graça ou da força testemunhada, e do movimento experimentado, eram bem reais, a despeito do silêncio polido que as cercava. Em uma palavra, os esportes, como a sociedade da qual eles eram parte tão integrada e tão apreciada, eram cortados por contradições. (Ibid, 1995, p.436).

Elias e Dunning (1992) apontam a direção contraditória e ambígua do esporte e dizem que ao mesmo tempo em que se tenta preservar o *etos* amador – ideologia esportiva dominante da Grã-Bretanha – que, ainda hoje, rege os grupos de dirigentes do esporte mundial, como no caso do Comitê Olímpico Internacional e suas delegações nacionais,

mostra-se um *sério* envolvimento devido às pressões sociais, à profissionalização e sua busca por resultados, satisfações relacionadas em especial com a identidade e o prestígio.

Como disse Peter Gay

O esporte poderia ajudar na integração de classes – caso os esportistas pudessem arcar com ele. (...) Mas os esportes visivelmente esnobes, apenas exacerbavam a divisão de classes. Hipismo, tênis, remo, pólo exigiam acessórios caros e um compromisso de tempo e de mensalidades muito além do alcance das classes trabalhadoras e também dos pequeno-burgueses. (GAY, 1995, p.442).

Em Bourdieu (1983, 1990), que trata do esporte inserido num universo de práticas de consumo, também, observamos um caráter ambíguo do esporte, agravado pelas questões de disputas de classes e pela formação de um *campo de concorrência* no quais os especialistas defendem e confrontam interesses específicos (BOURDIEU, 1983). Para ele, é na relação entre o espaço da prática esportiva e o das posições sociais, que são definidas as propriedades pertinentes de cada prática esportiva. As mudanças são determinadas pela vontade de manter, no nível das práticas, a distância existente entre as posições (BOURDIEU, 1990).

As diferentes apropriações de um esporte pelos distintos agentes sociais e em determinados momento da história devem ser consideradas, diz Bourdieu. Por exemplo, o tênis praticado nos pequenos clubes municipais, com praticantes vestidos de calça *jeans* e agasalho, num chão duro, tem pouco em comum com o esporte de traje branco praticado há anos atrás, mas que se perpetua nos clubes (BOURDIEU, 1990, p. 210).

Aponta, ainda, que a ruptura entre profissionais e amadores, já mencionada por Elias e Dunning (1992), tende a acontecer devido à formação do campo de especialistas e a crescente submissão do esporte à lógica do mercado por meio da comercialização do espetáculo esportivo televisionado, que cortaria a ligação orgânica entre o esporte de alto nível e a prática esportiva de base. E a partir dessa ruptura,

a evolução da prática profissional depende cada vez mais da lógica interna do campo de profissionais, sendo os não-profissionais relegados à categoria de público cada vez menos capaz da compreensão dada pela prática. Nos espectadores são introduzidos cada vez mais aspectos extrínsecos da prática, como a vitória. E com isso a busca dos profissionais da vitória a qualquer preço, o que leva um possível aumento da violência. (BOURDIEU, 1990, p. 218).

Porém diz que o que esporte tem de mais específico é “a manipulação regrada do corpo” e se refletíssemos como se ensina corporalmente, mimeticamente, entenderíamos melhor o uso que os regimes autoritários fazem dos esportes. Por isso afirma: “penso que o esporte é, com a dança, um dos terrenos onde se coloca com acuidade máxima o problema das relações entre a teoria e a prática, e também entre a linguagem e corpo.” (BOURDIEU, 1990, p. 218).

Questões controversas como a presença de uma *força integrativa* (DAMATTA, 1982; 1994; 2003) do esporte e paradoxalmente o processo seletivo e excludente, são encontradas com facilidade nas mais diversas formulações sobre o esporte. Isso até mesmo naquelas mais duras e rigorosas, como encontramos nos escritos de Adorno sobre o tema, como nos lembra Vaz (2004) “Apesar das duras críticas a ele, Adorno distingue-o em duas de suas expressões: o esporte altamente competitivo, *espetáculo*, e um outro, possivelmente praticado sob diferente orientação – na forma de *jogo* – que se refere também ao reconhecimento dos limites, das fraquezas do corpo do outro e, quem sabe, do próprio.” (Ibid, p. 131).

As contradições e ambigüidades do esporte – no seu modelo dominante na sociedade – não escapam ao contexto da formação de professores/as, principalmente, de Educação Física, onde se apresenta uma relação tão íntima com tal fenômeno, e seu caráter civilizador parece ter uma influência tão grande.

1.4 ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Vimos que o esporte moderno se tornou aliado no controle dos impulsos, paixões e emoções na sociedade do século XIX. Teve sua adesão no mundo ocidental e desempenhou, e ainda desempenha, um importante papel *civilizador*, já que se apresentou, e se apresenta, como uma possível solução para as práticas bruscas e intensas, sublimando desejos e impulsos violentos e substituindo o prazer da guerra pelo do jogo. Ao apaziguar emoções e internalizar marcas disciplinares, com suas regras universais, valorização do mérito, e ao produzir ídolos e heróis por quem as massas de espectadores poderiam suspirar (ELIAS, 1993; ELIAS; DUNNING, 1992; GAY, 1995), torna-se fenômeno expressivo no século XX.

Aliados a isso, o espírito de competição, o desejo de vencer crescente nas sociedades contemporâneas do sistema burguês tinham, mais ainda que no passado, sido investidos pelo

esporte (BRACHT, 1999). Que se pense, aqui, numa *esportivização* da sociedade contemporânea, onde os esportes assumem um papel de “ensinar a dominar melhor o corpo, a potencializá-lo” (VAZ, 2002, p. 90). Aqui a Educação é, também, um dos vetores para a preparação do mundo da competição, da *performance* e da velocidade (ibid, p. 90). Por isso essa prática corporal – o esporte – não tardou a ser incorporada pela pedagogia da Educação Física, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais (BRACHT, 1999, p.75-76).

A Educação Física trata de um conjunto de práticas corporais *pedagogizadas*, e o esporte é uma delas, além dos jogos, das acrobacias, das lutas, das ginásticas, das danças entre outras expressões (COLETIVOS DE AUTORES, 1992). Mas como aponta Bracht (2000, p. xix) “pedagogizar o esporte tornou-se um problema para o sistema esportivo, porque coloca nesta prática elementos que acabam entrando em confronto com os princípios, com a lógica que orienta as ações no âmbito do esporte.”

Para Lovisolo (2000) como área de conhecimento, formação, produção de conhecimento e intervenção a Educação Física sofre com problemas de *identidade*, e pode ter perdido “a capacidade de integrar atividades guiadas por valores, objetivos e campos de atuação tão diferenciados como: *educação escolar, esporte competitivo, modelagem corporal, saúde, qualidade de vida, recreação e lazer.*” (Ibid, p.11).

Diante dessa crise de *identidade*, diz o supracitado autor, que na Educação Física de um lado está a *tribo da potência*, centrada no esporte competitivo, que pretende elevar as possibilidades do corpo a seus limites. No outro, a *tribo que trabalha a favor da conservação da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar*, centrada na recomendação do controle do esforço para a realização apenas do necessário e do possível, voltando-se “na direção do tradicional valor da moderação para sua conservação: atividade moderada iguala-se à conservação” (Ibid, p.18). Há ainda a *da modelagem corporal*, centrada na modelagem, desenvolvimento e manutenção da beleza dos corpos. No meio de tudo isso se distingue uma outra: a que se ocupa das escolas e instituições de ensino. Esta almeja “as coisas mais diversas: iniciação ao esporte competitivo, desenvolvimento físico e psicomotor, saúde, recreação, formação moral disciplinadora ou crítica, formação do cidadão e até formação cognitiva, identidades e reconhecimento institucional” (LOVISOLO, 2000, p.19-20). Seus limites de atuação se formam pela tribo da potência e da conservação, quer quando delas se aproxima, quer quando se distancia por meio da crítica.

Para Bracht (2000), o esporte é tema das discussões pedagógicas na Educação Física pelas seguintes razões:

a) o esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno; b) uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e a saúde; c) o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da EF; d) o sistema esportivo via na escola uma instância contribuidora importante para o seu desenvolvimento, uma de suas “bases”; e) com a sociologia crítica do esporte (e da educação) surgem dúvidas quanto ao valor educativo do esporte. (Ibid, p. xiv).

Taborda de Oliveira (2003c) também, nos chama a atenção para esta ligação/tensão entre Educação Física e esporte. Diz que a consolidação do discurso da Educação Física esportivizada se dá a partir de meados da década de 1970, e mais que isso, que desse momento torna-se o esporte um “padrão” teórico na área. E só ao final da década de 1970, com a entrada do discurso da psicomotricidade, começou a se tecer críticas ao esporte. Mas foi a partir da década de 1980 que “essas críticas são enriquecidas com uma crítica radical da própria disciplina no contexto de uma sociedade em conflito.” (Ibid, p. 173).

Mas, concordo com Bassani, Torri e Vaz, (2003), que afirmam que mesmo com as críticas desferidas ao esporte, a celebração das práticas esportivas não apenas sobreviveram como voltaram a ser uma bandeira oficial de inclusão social. E como o discurso oficioso diz que o esporte é um fator fundamental na educação das crianças e jovens, ocupa nos ambientes escolares uma destacada presença. “Tanto como conteúdo central da Educação Física Escolar, quanto como prática extracurricular.” (Ibid, p. 90).

Na concepção de um Coletivo de Autores (1992), cujo texto é resultado da chamada Pedagogia Crítico-Superadora, o esporte deve ser abordado para que se torne o esporte *da* escola e não o esporte *na* escola. Já que

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-los no currículo escolar. [...]. Na escola é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. [...] Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmistificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. (Ibid, p. 70 -71).

Em perspectiva semelhante Kunz (1989, 1991, 2000), apoiado em autores da Pedagogia do Esporte alemã, acredita que o esporte no modelo de alto rendimento, apresenta problemas devido aos seus principais pressupostos, *soprepujança* (vencer os/as adversários/as) e *comparações objetivas* (regras básicas com igualdade de chances para todos). Mas, ainda assim, tem suas possibilidades pedagógicas emancipadoras, e no contexto escolar poderá servir de veículo para uma leitura e compreensão da realidade. Certamente, antes, deve passar por uma *transformação didático-pedagógica* (KUNZ, 2000). Por isso sua “tematização deve ser no sentido dos educandos poderem entender, compreender, este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação prática, mas principalmente pela ação reflexiva” (KUNZ, 1989, p. 69). Dessa forma, sua melhor compreensão auxiliará os educadores e educandos no entendimento da própria realidade social, já que o esporte, além de fazer parte, cumpre um importante papel neste contexto.

Portanto, não é novidade o esporte como elemento central das aulas de Educação Física Escolar, o que coloca em xeque o lugar social da Educação Física como integrante do currículo escolar e como disciplina do conhecimento, já que geralmente não há outro critério senão a vontade própria de professores/as e alunos/as na escolha de um esporte a ser ensinado/aprendido. E sob os efeitos da “crise da legitimidade da Educação Física” (BRACHT, 1992) datada pelos estudos da área na década de 1980, ainda hoje encontramos dificuldades em consolidar a disciplina no contexto da formação.

Lidar com tantas questões e especificidades da Educação Física e do esporte, seja no contexto escolar ou fora dele, é tarefa dos professores/as. Isso requer uma preocupação com sua formação¹⁴.

Mas se desde a década de 1980 temos presente essa discussão¹⁵, principalmente sob forma de denúncia, sobre o esporte na Educação Física ou a esportivização da Educação Física, principalmente a escolar, ele parece ter “resistido ao ataque”¹⁶ de tantas críticas. Por outro lado – e aqui concordo com a indicação de Taborda de Oliveira (2003c) em seu trabalho sobre a Educação Física brasileira nos tempos da ditadura militar – pouco se investigou sobre o lugar que esse mesmo esporte ocupa, ou ocupou, na formação dos professores/as, na perspectiva dos próprios professores/as. Reforço esse aspecto com a ajuda do referido autor:

¹⁴ Aqui também a *esportiva*.

¹⁵ Como já dito em nota anterior, que se dá pela presença das chamadas *teorias progressistas* da área tão conhecidas e estudadas. Sobre a constituição, das teorias pedagógicas da educação física, ver BRACHT (1999).

¹⁶ Como destacam Bassani, Torri e Vaz (2003).

Muito se instituiu, a partir dos anos 1980, na polaridade entre Educação Física e esporte. Para negar uma orientação técnica-pedagógica de cunho esportivo, convencionou-se denunciar a esportivização de Educação Física escolar, como já vimos. Mas pouco se investigou como os professores concebiam essa relação. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003c, p. 347).

Pretendo, portanto, não denunciar mais uma vez o esporte como elemento determinante, ou não, da Educação Física, mas compreender essa relação e influência no contexto da formação inicial, a partir das *experiências* esportivas, ou sua negação, na perspectiva dos que estão “se formando” professores/as.

2.0 A “HISTÓRIA” DESTE TRABALHO E OS CAMINHOS TRILHADOS

2.1 IMPULSOS PARA O TRABALHO

“Puxando pela memória” lembro-me de uma infância e adolescência marcadas pelas brincadeiras de rua: taco, pega-pega, bandeira-salva, bolinha de gude, amarelinha, pipa, elástico, pular corda, entre tantas outras. Mas, também, “pairam no ar” as lembranças das práticas esportivas, principalmente os campeonatos escolares, dos quais sempre participava, tanto nas modalidades individuais, como nas coletivas. Confesso que sempre me interessei pelas práticas corporais, tanto lúdicas como esportivas, e por conta disso me aproximei da área de Educação Física. Primeiro fiz o curso de magistério em Educação Física, o chamado CEF (Curso de Educação Física), em nível médio ligado à UDESC¹⁷. Mais tarde a graduação, *licenciatura ampliada*, em Educação Física na UFSC.

Penso que a mola propulsora desta investigação começa aí, na minha formação inicial de professora de Educação Física. Passei por um dos cursos que hoje compõe o objeto desta pesquisa, o de licenciatura *ampliada* da UFSC. Toda a minha formação inicial foi permeada por discussões e entraves acerca do fenômeno esportivo, sua prática, seu aprendizado, sua forma hegemônica e as formas de apropriação deste conhecimento. Como já destacado na introdução, todas essas discussões eram vividas com intensidade e aquecidas pela formulação e defesa de algumas *teorias progressistas* da área sobre uma possível reformulação do esporte em âmbito escolar – um dos campos de atuação dos professores/as de Educação Física. Por outro lado muitos apresentavam uma discordância e/ou resistência a este discurso. Por conta de observações não sistemáticas do cotidiano, percebia que o esporte parecia ser um elemento significativo na formação de professores/as de Educação Física e que os acadêmicos se identificavam com uma ou outra modalidade. Sem identificação com nenhuma prática esportiva, em especial, vi-me intrigada com tais observações. Como já foi dito, propus, em meu trabalho de conclusão de curso tomando os Jogos Internos/de Integração da mesma

¹⁷ Fiz o CEF depois de já ter concluído o ensino médio “normal”. Era um curso em nível médio profissionalizante, como o magistério comum, gratuito e mantido pelo governo do estado de Santa Catarina, que formava para ministrar aulas nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental.

instituição como objeto, a estudar acerca de alguns significados atribuídos ao esporte no contexto desta formação¹⁸.

As biografias esportivas dos acadêmicos estudados apontaram, além, das questões relacionadas à contribuição do esporte na formação inicial, o esporte como um forte elemento formador desses mesmos professores/as, ou seja, uma forma de identificação com a prática esportiva, o que contribuía com um jeito de se formarem professores/as. O que se relacionava, mais intensamente, com o lugar social da biografia esportiva na formação de cada um. Os resultados de tal investigação resultaram num novo problema de pesquisa. Portanto se tornou o objetivo desta nova pesquisa: investigar o lugar social da biografia esportiva na formação de professores/as de Educação Física em processo de formação inicial. Agora em forma de dissertação de mestrado, o objeto foi ampliado para os demais – outros dois – cursos de formação da Grande Florianópolis devido à importância e curiosidade de se estudar como se dão essas relações em outros cursos de formação de professores/as. Vale ressaltar que as fontes da presente investigação não mais são os Jogos Internos, mas o conjunto que apresento a seguir.

Selecionei dois conjuntos de fontes: depoimentos/entrevistas de acadêmicos/as (futuros professores/as) dos cursos de formação de professores/as da Grande Florianópolis, UFSC, UDESC, UNISUL, e análise dos documentos curriculares dos mesmos cursos. Durante o ano de 2006, ouvi a narrativa dos sujeitos/atores da pesquisa interessada nas *experiências* esportivas de cada um. Todo processo das entrevistas foi encaminhado por um roteiro¹⁹ que tinha como corte temático o esporte na formação inicial. Saber o lugar da biografia em suas trajetórias de vidas, desde aspectos da infância, a escolha da formação profissional, as memórias esportivas, foi o objetivo. Por isso dizia na introdução que utilizei elementos da *história oral*, optando pelo cruzamento/balizamento com as fontes escritas. Aproximando-me do que diz Paul Thompson (1998), diria, com ele, que

¹⁸ Refiro-me aqui ao trabalho monográfico de conclusão de curso de Licenciatura Em Educação Física, sob o título “Sem grana para ir à Atenas...a olimpíada é aqui: um estudo sobre os jogos internos/de integração de Educação Física da UFSC”, apresentado em 2004, cujo objetivo foi identificar alguns dos significados atribuídos ao esporte no contexto da formação inicial de professores e professoras de Educação Física. Para tanto, tomei como objeto os Jogos Internos/de Integração do referido curso, semestralmente organizado pelos/as estudantes, como atividade de uma disciplina curricular. Como fontes, foram selecionados regulamentos de seis edições dos jogos, além de depoimentos de participantes intencionalmente escolhidos: atletas federados, não-atletas, anti-atletas e organizadores/as, além de um conjunto de observações durante a XVII edição do JINEF do primeiro semestre de 2004. Os resultados apontaram para um evento fortemente catalisador, expressando além de várias ambigüidades inerentes ao esporte e suas expressões na formação profissional, o reconhecimento de uma legitimidade moral do esporte, bem como a disponibilidade corporal necessária a sua prática e a tensões entre o moderno e o tradicional. As ambigüidades e significados atribuídos ao esporte se relacionavam, entre outros aspectos, ao lugar social da biografia esportiva na formação.

¹⁹ Ver anexo.

A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo. Porém, para tornar possível a generalização, temos que extrair a evidência sobre cada tema de uma série de entrevistas, remontando-a para enxergá-la de um novo ângulo, como que horizontalmente em vez de verticalmente; e ao fazê-lo, atribuir-lhe um novo significado. (p.302).

Continuo com as aproximações, já que no trato com as fontes e análise do material me relacionei de tal modo que me aproximei do indicado pelo autor referenciado, e com o que chamou de “análise cruzada”, segundo a qual,

A evidência oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo. (...). Porém, sempre que o objetivo primordial passe a ser a análise, a forma global já não pode ser orientada pela história de vida como forma de evidência, mas deve emergir da lógica da exposição. Em geral, isso exigirá citações muito mais curtas, comparando a evidência de uma entrevista com a de outra, e associada à evidência proveniente de outras fontes. (THOMPSON, 1998, p. 304).

Nesse sentido, esse “cruzamento” das fontes, as falas dos entrevistados/depoentes – futuros professores/as – cruzadas entre si e, balizadas pelas fontes escritas, documentos curriculares – que representam aqui os discursos das instituições de formação – permitiu a articulação de diferentes níveis de discurso. Disso foi possível produzir categorias oriundas das análises, organizadas a partir de aspectos reincidentes na própria fala de um/a mesmo/a depoente e/ou nas dos/as demais, além do anteparo de alguns desses aspectos aparecerem nos documentos curriculares analisados.

2.2 CAMPOS/CURSOS DE FORMAÇÃO ESTUDADOS

A UFSC²⁰ conta com o curso de *licenciatura ampliada* desde 1991 e que, conforme diz de si mesma, pretende que

²⁰ A UFSC conta com o curso de Educação Física desde 1975 e teve sua primeira turma formada em 1978. Mas o Centro de Desportos já contava com professores desde 1973, vinculados à prática desportiva, obrigatória para o ensino superior. Descreve o professor Vilmo Francisco de Farias, em seu livro de 1998, sobre os 25 anos do Centro de Desportos da UfSC (CDS) “O Curso de Educação Física da UFSC, criado através da Portaria 470/GR de 07/10/74, foi reconhecido pelo decreto lei n° 81.759 de 06/06/78. Em 1978 foi incorporado a este o Curso de Habilitação Desportiva, para alunos formados, com duração de um ano. Com a Portaria 03/CEF/87, a partir de 1989, foi extinguido o currículo mínimo e criado áreas de conhecimento com um percentual de: Formação Geral

O profissional graduado em Educação Física obterá [obtenha] o título de Licenciado por meio de uma formação de cunho generalista que o habilita [habilite] a exercer prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares. (cf. currículo do curso, p.01).

Apresenta-se com a seguinte estrutura: oito semestres com carga horária total de 3240 horas/aula, com opções de aprofundamentos – a partir do sétimo semestre – em *Esportes*, em *Educação Física Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, em *Educação Física Especial*. Envolve disciplinas das Ciências Biológicas, Humanas e Sociais.

A partir do primeiro semestre de 2006²¹, passa a contar também com o curso de bacharelado que formará o “diplomado em Educação Física” com a titulação “bacharel em Educação Física”. Esta versão está estruturada em oito semestres, com carga horária obrigatória de 3840 horas/aula com disciplinas das Ciências Biológicas, da Saúde, Humanas e Sociais. Aparece também, com alguma novidade, a Estatística (ciências exatas). Vale lembrar que, no momento da coleta de dados, não tínhamos estudantes propriamente neste curso, somente aprovados no vestibular (2005), com início das atividades em 2006. A implantação do currículo tem sido gradativa, assim como a da nova estrutura curricular do curso de licenciatura²².

Com a nova estrutura curricular, o curso de *licenciatura ampliada* passa ser somente de licenciatura, já que não se propõe mais a formar professores/profissionais para atuarem para além do ambiente escolar. Ocorre com isso uma significativa mudança no que concerne à prática de ensino, ou seja, ao estágio supervisionado. O que hoje é responsabilidade do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências de Educação da UFSC e, acontece na sexta e sétima fase do curso, sob a denominação de Prática de Ensino de

80%; Aprofundamento 20% e o curso passou para 4 anos. Na formação geral incluiu-se áreas de conhecimentos filosóficos, humanísticos, técnicos e sociais, enquanto que na área de aprofundamentos deu-se destaque a: Esporte e Dança, Educação Física Pré-escolas e Educação Física Especial – da primeira a quarta série. Em 1991, houve uma adaptação curricular à proposta da UFSC, eliminando o sistema de créditos e adotando o sistema de horas semanais, ampliando assim o número de semas de 15 para 18.” (FARIAS, 1998, p. 47). Esta estrutura curricular é a que está em vigor. Mas, a partir do primeiro semestre de 2006 já está em implantação progressiva dois novos currículos (bacharelado – licenciatura).

²¹ Com o estabelecimento de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física (Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 e Resolução nº 07/CNE/2004), o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física resolveu designar uma comissão para montar proposta de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física e proposta de criação do Curso de Bacharelado em Educação Física (cf. projeto de reformulação do curso, p. 02).

²² O novo curso de licenciatura da UFSC passa a formar exclusivamente para a atuação escolar. Como consta no projeto de reformulação e, no novo documento curricular seu objetivo passa a ser “formar professores qualificados para intervir, acadêmica profissionalmente, em instituições públicas e privadas, componente curricular de Educação Física da Educação Básica Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Profissional.” (cf. projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física, p. 29; cf. currículo do curso, p. 01).

Educação Física Escolar I e II, respectivamente, passará a ser compartilhado entre esse Departamento e o Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da UFSC, agora sob a denominação de Estágio Supervisionado em Educação Física I e II, também localizadas nas mesmas fases que o currículo anterior (sexta e sétima). A novidade é a implementação da carga horária ao longo do curso, chamada de Prática como Componente Curricular (PCC)²³, além de Seminários Pedagógicos, Metodologia de Ensino e Didática que passam a compor o quadro de responsabilidades da prática de ensino, compartilhadas pelos referidos departamentos.

No novo curso todas as disciplinas parecem se tornar objeto da prática de ensino. O que parece apontar para o que Pinto (2002) chamou de “articulação político-pedagógica e a superação da fragmentação curricular” (ibid, p. 29), onde a prática de ensino é eixo articulador para “um projeto de ensino comum de formação de professores” (ibid, p.30). Destaque-se que o Autor não concorda com as propostas de diretrizes curriculares nacionais, assinalando o seguinte em seu texto, em nota de rodapé, sobre o assunto:

Recentemente, em 4 de abril de 2002, tivemos a aprovação das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física. Destacamos que tanto a forma de elaboração do documento final quanto o seu conteúdo refletem uma política deliberadamente verticalizada, em que o diálogo entre os pares é substituído pelas decisões tomadas nos bastidores, atendendo a demandas localizadas e pouco ou nada democráticas. (Ibid, p.30, nota de rodapé 4).

Cabe lembrar que analisar as mudanças ocorridas no curso de licenciatura da UFSC, assim como a implantação dos novos currículos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, a partir do primeiro semestre de 2006 da referida instituição, não é o objetivo da presente pesquisa, por isso não são detalhados de maneira suficiente para uma melhor compreensão. Mas o apontamento de tais modificações é importante para a compreensão do próprio campo e objeto da investigação, uma vez que se propõe aqui pensar elementos da formação docente.

Os cursos da UDESC²⁴, por sua vez, envolve

²³ Atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão – abarcando as tantas polêmicas que envolvem o assunto – que devem ser apresentadas na maioria das disciplinas cursadas ao longo do curso, excetuando-se o Estágio Supervisionado I e II. (cf. Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física, p.74-77).

²⁴ A UDESC apresenta o histórico do seu curso de Educação Física da seguinte forma: “O Centro de Educação Física e Desportos foi implantado no 1º semestre de 1973 sob a denominação de Escola Superior de Educação Física/ESEF. Inicialmente, o Curso tinha duração de três anos, em consonância com a Resolução 69/69 – CFE. Atendendo as exigências do parecer 215/87 – CFE, a partir de 1988, o Curso sofreu ajustes curriculares, inclusive alteração de 3 para 4 anos de duração e, de 1992 para cá, oferece as habilitações LICENCIATURA em

Formam profissionais em Educação Física com formação geral, com opções de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física e Esportes, com possibilidades de aprofundamento nas áreas de Educação Física Escolar e Educação Adaptada, no caso da Licenciatura em Educação Física, esporte e saúde, no caso do Bacharelado. (cf. Currículo do curso, p. 01).

A folha de apresentação do curso que consta na página virtual da instituição diz sobre seu objetivo:

Objetivo do Curso: Licenciatura e Bacharelado. O profissional licenciado terá formação que lhe permitirá atuar no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e particulares. O Bacharel em esportes poderá atuar em academias e como técnico desportivo das modalidades cursadas. (cf. folha de apresentação do curso, p.01).

Estrutura-se da seguinte forma: “Núcleo Básico – 1ª a 4ª Fases (Matutino) e Núcleo Profissionalizante – 5ª a 8ª Fases (Noturno)”, com disciplinas das Ciências Biológicas, Humanas e Sociais (cf. Currículo do curso). Portanto todos acadêmicos cursam o núcleo básico e a partir da 5ª fase optam por cursar licenciatura ou bacharelado. Tem a seguinte distribuição de horas aula (cf. currículo do curso): Habilitação Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física e Esporte: total de 3.000 h/a mais trabalho de conclusão de curso (monografia), sendo na licenciatura 2.400 h/a (80%) de formação geral (975 h/a formação humanística, 145 h/a formação técnica), e 300 h/a (20%) de Aprofundamento de conhecimentos (I: Educação Física Escolar 300 h/a; II: Educação Física Adaptada 300h/a). No bacharelado também 2.400 h/a (80%) de Formação Geral (960 h/a formação humanística, 1.440 h/a formação técnica), e 270 a 330 h/a (20%) no Aprofundamento de conhecimentos (I: Educação Física, Esporte e Saúde I, 330 h/a; II Educação Física, Esporte e Saúde II, 270 h/a).

O curso da UNISUL²⁵ “... é caracterizado por ser multidisciplinar, sendo composto por disciplinas da área de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais, exigindo o convívio com a pluralidade de concepções segundo as características das

Educação Física e BACHARELADO em Educação Física e Esportes. Tais alterações ocorreram devido à procura pela adequação curricular às necessidades do mercado de trabalho, às peculiaridades regionais, ao contexto institucional e às características, interesses da comunidade docente e discente, bem como atender às exigências de uma sociedade em permanente transformação.” (cf. histórico do curso).

²⁵ O Curso de Educação Física da instituição é recente, e seu início data de 2001. Até o momento formou duas turmas no período noturno, sendo que o matutino é ainda mais recente (não formou nenhuma turma), mas segue a mesma grade curricular.

disciplinas de cada área” (apresentação curso/UNISUL). E “ao término do curso será conferido, ao aluno, o título de Bacharel em Educação Física e Esporte”. Assim se estrutura (horas-aula): Núcleo base: 1.980, Núcleo de concentração: 420, Núcleo Orientado: 360, Núcleo Livre: 120, Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais: 120. O referido curso é oferecido em duas turmas no período matutino e noturno. (cf. currículo do curso).

As duas primeiras universidades são públicas e gratuitas, sendo o ingresso via concurso vestibular das respectivas instituições. A última é uma instituição também pública, mas de caráter comunitário e o ingresso pode ser via concurso vestibular unificado da ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais²⁶ – ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os cursos²⁷ aqui estudados se estruturam de maneiras variadas e isso os vincula a projetos de formação – professores/as de Educação Física – diferenciados, indicando para um conflito nessa difícil tarefa. Conflitos estes que se inscrevem no enfoque que cada curso dá a formação de seus acadêmicos/as, inclusive na ênfase nessa ou naquela área de conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Humanas). Nos documentos curriculares encontramos claramente este conflito já na definição do que formam ou deveriam formar: professores/as ou profissionais de Educação Física?

Como aponta Lovisolo (2000) essa preocupação é evidente nos estudos da área. E se “talvez – [as pontes entre as *tribos* estão quebradas] – os distanciamentos que se estão processando levem na direção da especialização em termos de instituições, de currículos e de diplomas com específicas habilitações.” (Ibid, p. 25).

²⁶ Conforme site oficial da ACAFE a associação foi fundada em 1974, pelos presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado. A Associação Catarinense das Fundações Educacionais diz ser “uma entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal” (www.acafe.org.br acesso em jan. 2007).

²⁷ Embora nosso objeto de estudo perpassasse apenas os três cursos de formação da Grande Florianópolis (UFSC, UDESC, UNISUL), constatamos que no estado de Santa Catarina temos dezoito (18) universidades com cursos de Educação Física. São elas: UDESC (Florianópolis), UFSC (Florianópolis), UNISUL (Tubarão e Palhoça), Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE (Joinville), Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB (Blumenau), Universidade do Extremo Sul de SC/UNESC (Criciúma), Universidade do Contestado/UNC (Concórdia, Mafra, Curitiba, Caçador), Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC (Lages), Universidade do Oeste de SC/UNOESC (São Miguel do Oeste, Xanxerê, Videira, Joaçaba), Universidade Comunitária regional de Chapecó/UNOCHAPECÓ (Chapecó), Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/IELUSC (Joinville), FACVST (Lages), Centro Universitário de Brusque/UNIFEBE (Brusque), Universidade do Vale do Itajaí/ UNIVALI (Itajaí), Faculdade Jangada (Jaraguá do Sul), centro Universitário Leonardo Da Vinci/UNIASSELVI (Blumenau), Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí/UNIDAVI (Rio do Sul), Instituto Blumenauense de Ensino Superior/IBES (Blumenau). Sendo que algumas instituições oferecem o curso de licenciatura, outras de bacharelado, ou ainda os dois são oferecidos numa mesma instituição. (cf. site do CREF/SC: www.crefsc.org.br acesso em jan. de 2007).

2.2.1 PROFESSORES/AS OU PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

Dois dos cursos de formação analisados não são de licenciatura e sim de bacharelado. Isso quer dizer que alguns desses professores/as e/ou profissionais a serem formados não atuarão na escola, propriamente. Mas, sim, como os próprios cursos anunciam, nos mais variados ambientes: academias – de ginástica, hidroginástica, natação, musculação, dança etc. – clubes, federações e ligas esportivas – com treinamento esportivo, escolinhas de esporte –, empresas – com programas especiais de atividade física na promoção da saúde, recreação e lazer, ginástica laboral, esportes na natureza etc. –, e até mesmo como profissionais liberais – *personal trainers* –, e, no caso específico da UNISUL, como gestor esportivo. Além disso, há sempre a possibilidade de atuação em ambientes aparentemente inusitados, como hospitais e prisões, mas que aos poucos estão se tornando profícuos campos profissionais²⁸. Não podemos negar que os cursos de formação aqui abordados formam – ou deveriam formar – professores/as e/ou profissionais capazes de atuar com a educação do corpo em muitos ambientes para além da escola.

Esse quadro da formação segue de alguma forma a lógica do mercado de trabalho, como assume o curso da UNISUL criado em 2001, na sua página de apresentação:

É notório o crescimento dos investimentos públicos e privados na área de marketing esportivo e no incentivo ao esporte de maneira geral. Este crescimento criou uma grande demanda por profissionais que tenham, além da experiência prática, uma visão de gestão e gerenciamento do esporte. Com o objetivo de formar esse novo profissional a Unisul criou o curso de Educação Física e Esporte, cujo currículo mescla disciplinas práticas com uma sólida formação teórica com ênfase nos aspectos ligados à gestão do esporte.

Agravada pela recente regulamentação da profissão (lei 9696/98), temos na Educação Física uma discussão – o que aparece claramente nos enunciados dos currículos – sobre a denominação da pessoa que se forma e o quanto de “professores” e/ou “profissionais” somos. Então nos deparamos com um questionamento: Todos os cursos de Educação Física formam

²⁸ Destaco que tenho uma grande aproximação com a Educação, em especial a Educação Física, em ambientes hospitalares. Realizei a Prática de Ensino de Educação Física Escolar II – disciplina obrigatória do curso por mim freqüentado – na Classe Hospitalar (5ª a 8ª séries) do Hospital Infantil Joana de Gusmão, durante o segundo semestre de 2003. Também participei do projeto *Convergindo Olhares para Alunos Hospitalizados: Conteúdos, Metodologia e Práticas*, entre os anos 2003-2004 no mesmo local, sendo que no ano de 2004 (abril a agosto de 2004) atuei como professora no referido ambiente educacional.

professores/as? Já que alguns não necessariamente se destinam a preparar para a atuação na escola, melhor, na educação formal/institucional (escolar)?

A pergunta se renova a cada discussão, pois, como diz Taborda de Oliveira (2003b),

Está longe de haver consenso sobre quem é o professor de educação física (seria o licenciado? O bacharel? O recreacionista? O técnico esportivo? O animador cultural? O psicomotricista?): todos eles podem atuar como *professor* de educação física, porque nada “impede” que assim seja. Além disso, não raramente as políticas e programas oficiais ou são inexecutáveis, ou são tão confusos quanto o diálogo entre as diferentes concepções acadêmicas que os informam. (p.159-160, grifos do autor).

A questão é paradoxal e complexa e os próprios cursos têm opiniões diversas, o que é revelado no documento da UNISUL quando diz que seus **profissionais** podem também atuar como “**professores em academias**” (folha de apresentação do curso/UNISUL, grifos meu).

Longe de querer resolver tal questão – não é o objetivo deste trabalho –, mas tentando destacá-la, consideramos que ambientes educacionais vão para além dos muros escolares e professores/as e/ou profissionais que trabalham em outros ambientes que não a escola também lidam com a educação – do corpo – e dessa forma se envolvem em relações pedagógicas²⁹. Embora sabendo de algumas distinções que se tem entre um e outro segmento profissional, considero, nessa investigação, todos os profissionais/bacharéis também professores/as.

2.3 OS SUJEITOS/DEPOENTES

Os sujeitos entrevistados, no total de oito, são acadêmicos/as de um dos três cursos de formação da Grande Florianópolis (UNISUL, UFSC, UDESC). Era condição para participar da pesquisa ter cursado no mínimo a sexta fase dos referidos cursos, devido à importância para a discussão de algum tempo de permanência na formação inicial³⁰; por isso, ainda, assinalo a preferência pelos acadêmicos/as das últimas fases (sétima e oitava). Foram pré-categorizados em *atletas* (filiação a federações esportivas) e *não-atletas* (com alguma

²⁹ Aqui ambientes educacionais “entendidos como um amplo espaço de desenvolvimento e aplicação de técnicas corporais e de cuidados com o corpo.” (VAZ, 2002, p. 93).

³⁰ Também foi importante neste aspecto, saber de antemão – devido à incursão nos documentos curriculares – que na UDESC é a partir da quinta fase que se escolhe licenciatura ou bacharelado.

habilidade, mas sem destaque esportivo e/ou sem contato com a prática esportiva), sendo que em cada instituição foi ouvido no mínimo um sujeito de cada pré-categoria. No caso dos atletas era a clara a condição pré-existente para ser ouvido, ser filiado a alguma federação esportiva e competir, pelo menos, em nível estadual. No entanto no caso dos não-atletas, não existia uma pré-condição, excetuando-se a de cursar, no mínimo, a sexta fase de um dos cursos. A escolha foi aleatória e pela disposição que cada um demonstrasse em colaborar com a investigação.

Não procurei sujeitos específicos, mesmo no caso dos atletas. Em todas as instituições apresentei o tema da pesquisa nas últimas fases dos cursos (quintas, sextas, sétimas e oitavas), em salas e no momento de aulas. Considerei essa a maneira mais adequada de apresentar e selecionar os sujeitos para a coleta de dados. Todos os depoentes se prontificaram a narrar suas histórias e não houve nenhum veto de minha parte a pessoas que supostamente tivessem interesse em participar da pesquisa; ao contrário busquei com afinco os/as entrevistados/as. A dificuldade foi no caso dos atletas que, ao contrário do que pensava, que não eram em grande número nos cursos e, muito ocupados, dividiam a rotina entre treinos e a academia/universidade. No caso dos não-atletas, que eram a maioria³¹, o problema era com a disponibilidade e forma de encarar o tema, cheguei a ouvir que não concederiam as entrevistas por que “não tenho muito a falar, não sou atleta”. Aqui reaparece, reproduzido, o “senso comum” que diz que os atletas são muito importantes, a idéia da essencialidade do esporte na formação de professores/as de Educação Física. Mas enquanto alguns não-atletas pareciam se constranger quando abordados sobre o tema da pesquisa e disponibilidade na cooperação, outros, igualmente, se propuseram a falar sem maiores problemas.

Depois desse primeiro contato com os acadêmicos/s em geral, agendei as entrevistas com os que se encaixavam nas pré-categorias e que estavam dispostos a contar suas histórias e contribuir na discussão do tema proposto. Apresento a caracterização dos sujeitos entrevistados logo abaixo.

Ouvi três depoentes do curso de formação da UNISUL, assim especificados: Roger³², acadêmico da 8ª fase do curso, 22 anos, **atleta** de atletismo, que compete nacionalmente na modalidade 3.000m com obstáculos, atualmente na busca de índice para os Jogos Pan-americanos de 2007, a serem realizados no Rio de Janeiro. Dois **não-atletas**: José, também

³¹ O que não era de se estranhar, já que a categoria era abrangente desde aqueles sem habilidades ou contatos com o esporte até os com muito contato com alguma modalidade ou esporte em geral.

³² Todos os nomes aqui veiculados são fictícios. Optei por essa forma, mesmo tendo o consentimento da maioria dos depoentes para divulgação de seus nomes, por uma questão ética, já que não é o objetivo a identificação, mas sim as histórias em si.

acadêmico da 8ª fase, 20 anos, praticante/instrutor de yôga, e Tita, acadêmica da 6ª fase, 22 anos, com habilidades com alguns esportes, especialmente, surfe, atuante também como professora de hidroginástica e natação para bebês. As condições sócio-econômicas são diferenciadas. Roger é de uma família de agricultores e feirantes, caracterizando-se ele mesmo, como oriundo, de uma camada baixa economicamente: “Toda minha família tem aquela visão de trabalhar na roça, sabe, de plantar pé de batata. [...] Minha família é muito simples, para não dizer pobre” (Roger, atleta UNISUL). Ganha bolsa atleta para cursar a universidade. Já Tita diz que o pai continua pagando a universidade, mesmo ela tendo optado por trocar de cidade para morar sozinha: “como meu pai já pagava a faculdade lá [sua cidade] ele continuou pagando aqui, sabe, por isso a UNISUL” (não-atleta, UNISUL). Embora admita que não seja de uma camada econômica mais alta, mas que se trata de um investimento na formação: “imagina, a gente fica pagando quatro anos, é o meu carro zero, assim. Então a gente espera o retorno” (não-atleta UNISUL). José também é de uma família pertencente às camadas médias, mas trabalha como instrutor de yôga para se sustentar. “A princípio eu estaria quase concluindo o curso, mas por eu ter uma carga horária de trabalho muito intensa... é a minha profissão ela faz com que eu tenha muita disponibilidade de tempo, pra doar para minha profissão, [...] então eu tive que fazer durante alguns semestres, menos matérias” (não-atleta, UNISUL).

Os depoentes da UDESC se dispuseram da seguinte forma: Marcela, acadêmica da 7ª fase de Licenciatura, 35anos, **atleta** de basquetebol, que (ainda) compete em nível estadual³³. Natural do interior do Paraná é de família “simples” e ingressou no curso por meio do esporte “Na verdade eu comecei a fazer Educação Física na FURB, em Blumenau, através do basquete, também,[...] tinha bolsa e tudo. E daí eu vim jogar basquete aqui. Fui chamada pela equipe de frente de Floripa”. Conseguiu a transferência entre universidades “devido ao relacionamento com o esporte” (atleta UDESC). Do Bacharelado: dois **atletas**, Gilberto, 21 anos, acadêmico 7ª fase, jogador da equipe UNISUL de voleibol, que disputa campeonatos no cenário nacional. Gilberto sempre frequentou escola privada e diz que mesmo sendo atleta a opção pela formação acadêmica era uma condição familiar “é que na minha casa sempre teve o negócio de muito estudo, de cobrar assim, a família, uma tradição de família” (atleta, UDESC). Chegou a cursar um ano de Ciências da Computação na UFSC, concomitante com o curso de Educação Física na UDESC, mas desistiu em prol desta e da profissão de atleta. E Adilson, 23 anos, também acadêmico da 7ª fase, atleta de escalada esportiva, participante de

³³ Marcela diz que está quase aposentando, largando o esporte, por causa da idade.

campeonatos estaduais. Diz não ter nenhuma ocupação assalariada, mas ao mesmo tempo exerce sua ocupação como atleta: “ocupação remunerada não, só treino”. Mas se mantém com a ajuda da família e patrocínios quando compete “eu sou patrocinado, mas eu não recebo salário”, mesmo assim sempre que tem tempo viaja para acompanhar a modalidade, mesmo como espectador. “Sempre que eu posso, eu acompanho” inclusive competições em outros estados “no Paraná, no Rio Grande do Sul. Sempre que tem uma competição eu procuro ir.” (atleta UDESC).

Também entrevistei o **não-atleta** Marcos³⁴, 23 anos, 8ª fase, habilidades com handebol e basquetebol, mas atuante na área de recreação em hotéis. É do interior de Santa Catarina, Joaçaba, mora em Florianópolis há quatro anos, desde que começou a cursar as universidades. Ainda no interior do estado cursou Eletromecânica, em Luzerna, cidade vizinha a sua, em nível pós-ensino médio, curso técnico profissionalizante. Também cursou um ano de Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda na UNOESC, em sua cidade natal. Mas desistiu dessas outras possíveis carreiras para se dedicar à Educação Física. Recebe ajuda da família, mas trabalha com o *free-lancer* para se manter em Florianópolis: “trabalho em dois hotéis na área de recreação” (não-atleta, UDESC).

Na UFSC ouvi Régis, 29 anos, acadêmico do curso desde 1997, agora na 8ª fase, **atleta** de destaque de uma equipe de futsal da cidade de Florianópolis. Atleta profissional vive de seu trabalho, mas desde criança teve incentivo e apoio financeiro da família. Hoje tem sua estabilidade econômica e diz que ser jogador de futsal lhe é rentável: “se eu tivesse no mercado trabalhando eu não ganharia o que eu ganho aqui”. Mas como já está próximo da “aposentadoria”, também investiu em outro ramo, abriu um restaurante. E o **não-atleta** Marcos, 23 anos, da 7ª fase do curso, que, também, cursa bacharelado na UDESC, conforme apresentado acima.

2.3.1 AS ENTREVISTAS

Todas as entrevistas foram realizadas durante o ano de 2006. Como já indicado, foram orientadas por um roteiro que tinha como eixo o tema do esporte na formação inicial. A partir do corte temático foi organizado um bloco de questões que se aplicava tanto aos atletas como

³⁴ Marcos é acadêmico da 8ª fase de bacharelado da UDESC e concomitantemente da 7ª fase de licenciatura da UFSC.

aos não-atletas, com aspectos que indicaram saber o lugar da biografia esportiva em suas trajetórias de vidas, desde aspectos da infância, as brincadeiras, a escola, as aulas de Educação Física, suas memórias esportivas, até à escolha da formação profissional, e à relação do esporte com tal formação. A segunda parte do roteiro indica questões específicas para os atletas e para os não-atletas. Para aqueles, a ênfase foi o histórico da vida esportiva, desde a iniciação, motivos e influências para tal iniciação, momentos de avanço ou recuo na vida de atleta. Também sua situação atual é importante, sua relação com a formação de professores/as de Educação Física, rotinas de treino e competições, e suas relações com atividades acadêmicas, além de suas expectativas com a prática esportiva e com a formação docente. Para os não-atletas o roteiro buscava explorar a relação, visão, envolvimento com uma competição esportiva, com o esporte, tanto como praticante como espectador, assim como na formação acadêmica, mais especificamente nas “disciplinas esportivas”³⁵. Todo processo de realização das entrevistas e sua transcrição foram pessoalmente por mim efetuadas. O contexto das entrevistas foi o mais variado possível. A maioria delas foi realizada nas próprias instituições/universidades. Apenas duas fugiram a esta regra, a da acadêmica e não-atleta Tita da UNISUL, e do acadêmico e atleta Régis da UFSC.

Nas acomodações da UNISUL foram realizadas duas das três entrevistas, com Roger e José, em salas vazias ao lado das que estavam em aulas, já no primeiro contato efetuado no curso. Com a não-atleta Tita a entrevista foi realizada em minha casa, moramos no mesmo bairro e foi considerado o mais conveniente para ambas, principalmente para a entrevistada.

Quanto aos depoentes da UDESC, todos, excetuando-se o acadêmico Marcos, ouvido na UFSC, foram realizadas nas dependências daquela instituição, na biblioteca e/ou na sala de estudos. A de Régis foi a única que aconteceu no local de trabalho, do entrevistado, no local de treinamento de seu clube. Vale ressaltar que local, dia e horário foram sempre determinados pelos próprios depoentes. Quanto ao tempo de duração, variaram, em média, entre uma e duas horas, dependendo dos desdobramentos das falas, da disposição dos entrevistados – tempo, cansaço, ou por fechar a biblioteca no caso do depoente Gilberto da UDESC, que só pode conceder a entrevista após 21:00h, por conta de horários de treinos, aulas e outros compromissos³⁶.

³⁵ Refiro-me, principalmente, as disciplinas obrigatórias em todos os cursos investigados: Atletismo, Basquetebol, Futebol de Campo, Handebol, Natação, Voleibol. Mas, também, outras possíveis oferecidas como optativas: Judô, Karatê (as Artes Marciais), Tênis, Futsal, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica Desportiva, entre outras.

³⁶ Apesar de a entrevista ter sido finalizada pelo fechamento da biblioteca, considere importante mantê-la pela impossibilidade de ser refeita, já que o referido acadêmico/atleta não apresentava disponibilidade de horários devido ao ritmo intenso de treinos e atividades acadêmicas. Ela foi mantida por dois motivos: o acadêmico foi

A seguir apresento os itens agrupados em categorias que surgiram das falas/depoimentos e que compõe a análise de dados. As categorias foram estruturadas da seguinte forma:

O item 3.0 aborda as *Experiências Corporais na Infância* que perpassam as práticas corporais presentes nas *Brincadeiras de Rua x Brincadeiras Esportivas*, tema desenvolvido no item 3.1, bem como na *Educação Física Escolar*, item 3.2.

Logo a seguir se revelam no item 4.0 *As Ambigüidades do Esporte no Contexto da Formação*, que apontam um *Reconhecimento Moral* versus um *Reconhecimento Financeiro* que o esporte possibilitaria, o que é aprofundado no item 4.1. Tais ambigüidades enveredam, também por caminhos que dizem respeito ao *uso regrado do corpo* e à exigência de uma *Disponibilidade e Domínio Corporal* desenvolvido ao longo do item 4.2.

No item 5.0 as análises indicam para uma *Valorização das Experiências Esportivas na Formação*, o que aponta o *Esporte como um fio condutor das propostas curriculares*, item 5.1. No item 5.2 surgem as questões relacionadas à *Valorização das experiências esportivas anteriores*, desde a infância até a escolha da formação na área, e no próprio curso de formação inicial. No item 5.3 ganham força às questões sobre uma polarização entre o *Conhecimento Teórico/Científico x Conhecimento Prático/Esportivo*.

Mas se agrupo as falas dos depoentes em categorias, não quero com isso aprisioná-las, mas de alguma forma apresentar o que mais se evidencia nelas, organizando-as de maneira a contribuir para a discussão do tema proposto. Dessa forma uma narrativa pode atravessar as demais categorias, e ou apresentar outros aspectos por mim não agrupados e/ou desenvolvidos. Portanto, o que discutirei a seguir não são os depoimentos em sua totalidade, mas trechos destes. Em cada fragmento escolhido não debato todos os elementos contidos, mas o que se torna primordial na construção do meu texto em função da problemática estudada.

apontado por colegas do curso por sua posição como “atleta de ponta”, ou seja, atleta de uma equipe de alto rendimento, o que é significativo para a pesquisa. E também por conseguir, mesmo que um tanto atropelada na parte final – de comentários finais – do roteiro, chegar ao seu fim. Portanto não se trata de uma entrevista interrompida e/ou mal feita, e sim de uma peculiaridade da própria forma que me propus a pesquisar e do objeto sobre o qual me debruço neste trabalho.

3.0 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA INFÂNCIA

Diz Benjamin que na brincadeira infantil há uma dimensão da experiência e uma grande possibilidade de experimentar a liberdade, algo que se torna difícil na contemporaneidade entre os adultos, porque “as ações da experiência estão em baixa” por terem experimentado os horrores da guerra. Mas as crianças ainda têm essa possibilidade, pois quanto mais a criança se perde na brincadeira, mas ela se “encontra” com vitórias, triunfos, mas também frustrações, pela experiência da própria brincadeira. Por isso os brinquedos podem atrair tanto os adultos,

Não se trata de uma regressão irresistível à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto para brincar. Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra. (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Essa experiência infantil se apresenta por uma determinada capacidade/faculdade *mimética* de experimentação, que de certa forma foi solapada na “formação”. “A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (ibid, p.70). Mas se os jogos infantis estão repletos de comportamentos miméticos, estes não se restringem, ou se limitam de modo algum “à imitação de pessoas”. Pois “A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moínho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1985a, p.108).

Se os jogos e brincadeiras infantis têm essa capacidade, não são de forma alguma desvinculadas do mundo adulto, já que a criança não “brinca numa ilha deserta” (BROUGÈRE, 2000, p. 97). Portanto, voltando às considerações de Benjamin,

Se a criança não é nenhum Robson Crusóé, assim também não constitui nenhuma comunidade isolada, mas sim parte de um povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (1984, p. 70).

3.1 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS: BRINCADEIRAS ESPORTIVAS X BRINCADEIRAS DE RUA

Nas falas dos depoentes o diálogo ao qual se referiu Benjamin, conforme citado no item anterior, aparece claramente e as experiências esportivas na infância são uma boa representação disso. As narrativas trazem a contradição, as dimensões e influências sociais quando são rememoradas as brincadeiras das suas infâncias, tanto na escola, como fora dela.

Foi bem isso que eu falei desde nova eu fui introduzida ao esporte. Tenho primos gremistas³⁷ que a gente brincava...eu era a única mulher...ia ao estádio com meu pai...sempre joguei no time da escola...já...já...já joguei uma pá de coisas. Já joguei o municipal de vôlei. Fiz vários esportes, mas isso era quando eu era criança...hoje em dia não. Joguei vôlei muito tempo porque eu gosto, assim. Jogo também handebol, futebol, mais...isso assim...por isso fiz Educação Física [...] Fiz vôlei tudo, mas individual...quatro anos de curso...eu fiz capoeira...quatro anos...eu fiz capoeira. Adoro. [...] De vôlei...tipo era um clube...eu e a minha irmã nós éramos atletas do clube, da escolinha de vôlei. E handebol era pela escola. As duas juntas. (não-atleta Tita, UNISUL).

Mas quando indagada sobre outras brincadeiras fora da escola, ou das escolinhas, logo se apressou em falar “brincava de bola com meus primos, de tudo o que eu queria. Como eu te disse eu era muito moleque” (não-atleta Tita, UNISUL). Mesmo que pudesse brincar “de tudo o que queria” na infância, optava pelos “campeonatos com os primos”. Fica expressa a influência do meio vivido, ou melhor, das práticas esportivas, algo evidenciado também nas práticas escolares.

A fala de Tita nos remete a pensar sobre uma possível prevalência do modelo esportivo nas práticas lúdicas. As brincadeiras em forma de competição aparecem tanto nas atividades infantis no âmbito informal, brincadeiras de rua, como no espaço formal, nas práticas escolares. Aqui podemos observar o relevante papel do esporte como fenômeno cultural significativo na atualidade. Devido a sua hegemonia, não é de se estranhar que exerça grande influência sobre as mesmas já na infância. Pois, como afirma KUNZ (2000, p. 96),

A prática de atividades lúdicas tanto de crianças como de adultos se relaciona sempre à cultura do movimento hegemônica na sociedade a que pertencem. [...] Nos estudos da Educação Física, as atividades lúdicas da criança e do adolescente são, muitas vezes, analisadas com vistas à melhoria

³⁷ Torcedores do Grêmio de Foot-baal Porto-alegrense, equipe da primeira divisão do futebol brasileiro.

do rendimento do aluno, seja nas atividades esportivas de competição no futuro, seja nas demais atividades escolares.

Mas como bem observa Benjamin (1984) “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada” (p. 70) e por isso as brincadeiras, também, são expressão do mundo adulto. “Aprende-se a brincar” diz Brougère (2000, p.98). Talvez se possa que dizer essas brincadeiras esportivas carregam os códigos do esporte no modelo hegemônico na sociedade (sobrepujança do adversário, seleção, competição, exclusão, performance, entre outros) ao que poderíamos atribuir um aspecto negativo. Aqui a brincadeira aparece como prática conformadora, de adaptação à cultura e parece perder seu intuito lúdico ou deixá-lo tornar-se funcional para práticas conservadoras. Mas, segundo Brougère (2000) são faces da mesma prática:

[...]aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. [...] Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade.[...] ela pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura tenham sempre um papel importante. Como consequência, temos valores educativos que não podem se contentar com a brincadeira. Não se pode confiar na brincadeira, mas não se pode evitar um convite para a brincadeira. (p.103-104).

Concordo que a exacerbação das práticas esportivas ofusque a dimensão lúdica nas brincadeiras infantis, face tão enaltecida nas críticas desferidas ao esporte, tanto no contexto escolar como fora dele. Mas isso não deixa o convite à brincadeira ser menos atraente e não quer dizer que ele – o esporte – não carregue em si uma dimensão lúdica, se considerarmos que “o comportamento lúdico não existe na sua forma pura, ele está mais ou menos presente em uma série de práticas humanas, portanto, moldado culturalmente” (BRACHT, 2000, p. xvii). Nisso podemos incluir a prática esportiva, principalmente, por portar a possibilidade de ser exercida com componentes lúdicos. O depoimento de Tita mostra que sua ligação com o esporte sempre foi marcante, desde a infância, e por isso escolheu a formação na área³⁸. Outro exemplo, dessa determinante aparece na fala de Marcos:

³⁸ Ponto discutido em outro item 5.0: A valorização das experiências esportivas na formação, mais especificamente no item 5.2: Experiências Esportivas: fator determinante na escolha da formação.

Eu sempre fui muito ligado ao esporte, talvez por isso, por tá ligado, me deu vontade de fazer a faculdade de Ed. Física. Ham...o que eu faço no esporte...ham...inicieei por volta dos 7 anos, já treinava pra competições, sempre fui alto, aí parei basquete por algum tempo e treinei futebol, competições de futebol, aí voltei pro basquete por volta dos 14 anos, aí competi 14, 15, 16, 17, até 18 anos, competia em nível estadual. [...] Meus pais sempre me incentivaram a fazer o que eu queria desde pequeno até a universidade, agora. Eu tive sempre certa liberdade pras escolhas que eu fiz, eu percebi o que eles naquela época fizeram por mim, sou muito grato por isso. Ham...sempre me achei muito ligado ao esporte, talvez até muito mais do que eu deveria ser. (não-atleta, UDESC/UFSC).

No depoimento de Marcos, também, vemos uma marcante referência ao sistema esportivo oficial desde sua infância. E quando se lembra disso revela que sua ligação com o esporte é “mais do que deveria ser”. Iniciado no esporte desde criança, sempre ligado a escolinhas, a federações, ao sistema oficial do esporte, hoje revela que não precisaria “ser tão esportivo”. Isso me leva a pensar na preocupação que Bourdieu (1983) teve em algum momento de seus estudos sobre o esporte e a sociedade, dedicando sua atenção a responder a pergunta “como é possível ser esportivo?”. Que arrisco a completar no caso de Marcos: *como é possível ser esportivo* mais do que se gostaria, ou, como o próprio diz, “mais do que deveria”?

Para Bourdieu (1983) os esportes aparecem como uma “**oferta** destinada a encontrar uma certa **demanda social**” (ibid, p. 136, grifos do autor). As práticas e o consumo de produtos esportivos passam por transformações ao longo do tempo e o princípio delas deve ser buscado na relação entre as transformações na oferta e na demanda (Ibid, p.136-152). As práticas esportivas são resultantes da relação entre a oferta, produzida por toda a história anterior, ou seja, um conjunto de *modelos*, de práticas (equipamentos, regras, instituições especializadas) e uma procura inscrita nas disposições: “A própria oferta tal como se apresenta num dado momento, sob a forma de um conjunto de esportes passíveis de serem praticados (ou vistos), já é produto de uma longa série de relações entre modelos de práticas e disposições para a prática.” (BOURDIEU, 1990, p.213).

Bourdieu (1983) aponta, portanto, que compreender o esporte é entender “as condições sociais que tornam possível a constituição do sistema de instituições e de agentes diretamente ou indiretamente ligados á existência de práticas e de consumos esportivos” (Ibid, p. 137). Aqui vale uma atenção especial às federações esportivas, disseminadas em toda sociedade contemporânea. São organizações, associações, dos mais variados esportes, que visam reunir participantes, atletas, de uma mesma modalidade esportiva e que organizam e possibilitam campeonatos nos mais diversos níveis (amador ou profissional, mirim ou adulto)

a qual a participação é facultativa aos “federados”, ou, dito de outra forma aos associados. Regulamentam a disputa dessa mesma modalidade em um determinado Estado. Vale lembrar que são subordinadas, e/ou ligadas as confederações³⁹. Portanto, são as instituições que regulamentam e oficializam a prática de um esporte, que legitimam a prática esportiva na sociedade. Como disse Bourdieu, “[...] o campo das práticas esportivas é o lugar de lutas que, entre outras coisas, disputam o monopólio de imposição da definição legítima da prática esportiva e da função legítima da atividade esportiva.” (Ibid, p. 142).

Como Marcos treinava nas escolinhas para participar de campeonatos oficiais chegou a ser “federado”. Diz em outro trecho posterior da entrevista “Fui federado só em basquetebol. [Competia em nível] Estadual federado só [no] basquetebol” (não-atleta, UDESC/UFSC). E com toda essa ligação e identificação desde a infância, com o sistema oficial desse esporte, Marcos foi virando “basqueteiro”, mas não atleta.

Diz Bourdieu (1983, p. 148),

É óbvio que a cada momento, cada recém-chegado deve contar com um estado determinado das práticas e consumos esportivos e de sua distribuição entre as classes, estado que não lhe compete modificar e que é o resultado de toda a história anterior da concorrência entre os agentes e as instituições engajadas no “campo esportivo”. Mas se é verdade que, neste caso como em outros, o campo de produção contribui para produzir a necessidade de seus próprios produtos, resta o fato de que não se pode compreender a lógica através da qual os agentes adotam uma ou outra prática esportiva, uma ou outra maneira de realizá-la, sem levar em conta as disposições em relação ao esporte, que, sendo elas próprias uma dimensão de uma relação particular com o próprio corpo, se inscrevem na unidade do sistema de disposições, o *habitus*, que está na origem dos estilos de vida.

Em outras narrativas encontramos essas mesmas *marcas esportivas*, e as influências sofridas pelo meio, para a “escolha” dessas ou daquelas práticas,

As minhas duas paixões são, com certeza, o futebol, né?... obviamente o futebol, né? (risos), eu acompanho, eu jogo e tudo, mas não profissionalmente, é claro, só aquela famosa “pelada” com os amigos. E eu gosto muito do surfe também. É uma coisa que eu surfo, que...que eu conheço bem desde pequeno. O futebol, o futebol, também, é a primeira coisa que tu aprende, conhece, que tu tem conhecimento, assim, tem contato. Mas o surfe, também, foi uma coisa que eu tive contato desde pequeno por morar ali na Lagoa [da Conceição/bairro]. Aí eu já morava de frente para a Lagoa e, a água, e já ia pra praia desde pequeno com o pai. Aí observava de longe e dizia “isso daí eu quero fazer também”. Aí acabei

³⁹ As federações em nível federal, nacional, passam a se denominar confederações.

tendo contato com o surfe. Mas por competição nada. Só algumas competições de surfe que eu participei na época do colégio, só [...] Era praticamente jogar bola na rua. Jogar bola, assim, tinha vários campinhos e a gente fazia golzinho fechado. Jogava taco. Jogava...jogava...nossa muitas coisas...o que mais... tinha uma época que andava de skate, quando a gente já ficava mais...mais maduro, sabe. Acredito que é isso. Era jogar bola. Era correr. Era brincar. Era tomar banho na Lagoa. Era umas coisas mais assim, nadava, mergulhava e tal. (não-atleta José, UNISUL).

Assim oh: quando eu era menor, mesmo, eu brincava muito na rua, de correr, de esconder, de pegar, de jogar bola, de andar de bicicleta, só me lembro, que a brincadeira preferida era jogar bola, sempre gostei de jogar bola, futebol, principalmente, mas vôlei, na minha casa tinha uma quadrinha de vôlei, tinha uma tabelinha de basquete pra brincar de basquete. Então eu sempre gostei de esporte em geral, claro, gosto e sempre gostei muito mais de futebol de salão, e com 7, 8 anos eu já entrei no futebol de salão..., pode ser pra qualquer outra escolinha só que já pra competição [...] Era o mirim, 10 pra 12 anos, na época que eu entrei a minha categoria era pré mirim, nem tinha a minha idade, eu jogava com o pessoal mais velho que era o mirim, a minha idade era 8 a 10 anos, e o mirim era de 10 pra 12 anos, então eu já fui direto pro mirim, pra competição. Hoje não, hoje já tem campeonato até pra fraldinha, chupeta, mamadeira (risos). (atleta Régis, UFSC).

José se lembra das brincadeiras de rua “jogava taco⁴⁰”, contudo se diz apaixonado, mesmo, pelo futebol e pelo surfe, já que foram as práticas com as quais mais conviveu desde criança. Mesmo assim, a ênfase na narrativa de suas paixões é “obviamente o futebol”. Revela que suas brincadeiras “eram praticamente jogar bola na rua”, brincar do que chamavam “golzinho fechado⁴¹”, o que revela a preferência pelo futebol. Assim como Régis que, igualmente, enfatiza sua *paixão* pelo futebol. Isso nos remete a reflexões sobre o peso que o futebol tem na sociedade brasileira. Sabemos que uma final de campeonato mundial “pára” o país. Que o futebol, de alguma maneira, está presente em nossas vidas desde a infância, principalmente nas dos meninos, que na sua maioria já têm “seu time” desde criança. Fica expressa aqui a conhecida máxima “o futebol é a paixão nacional”. Vale ressaltar que as

⁴⁰ O jogo de taco, também conhecido por *bete*, é relativamente conhecido entre as brincadeiras infantis, principalmente de 20, 30, 40, anos atrás. É jogado com uma bolinha pequena (tipo de tênis) e dois tacos (de madeira ou bambu), entre duas duplas que se revezam na posse da bola e do taco. Somente a equipe que tem a posse do taco pode marcar pontos, por isso o objetivo da dupla que está com a bolinha é tomar o taco, que ocorre se conseguirem derrubar a “casinha” (um tripé de madeira, bambu, o outro material qualquer), que os da posse do taco devem proteger. Marca-se ponto quando arremessada a bolinha, por um da dupla que visa acertar a “casinha” do lado oposto, uma das pessoas com a posse do taco consegue rebater, ou dar uma “tacada” como dizem as crianças, jogar a bolinha para longe, então precisam trocar de lugar entre si, sem deixar que alguém da dupla oposta pegue a bolinha e com ela consiga derrubar a “casinha” desprotegida. Alguns dizem que este jogo deriva do “cricket” inglês, outros dizem que sofre influência do “beisebol” americano, ou que, ainda, lembra o atual hóquei.

⁴¹ É um jogo de futebol, onde o gol é bem pequeno “fechado” e se joga sem goleiro. Muito comum nas práticas lúdicas do futebol, geralmente, acontece quando se tem poucos jogadores, até mesmo “um contra um”.

representações dos depoentes sobre essa “paixão” nos remete às elaborações de DaMatta (1982) sobre o assunto, para o qual toda essa “paixão” do futebol no Brasil se explica porque

Ele permite expressar uma série de problemas nacionais alternando percepção e elaboração intelectual com emoções e sentimentos concretamente sentidos e vividos. Numa sociedade internamente dividida em múltiplas esferas, cada qual com uma ética diferenciada, e até mesmo opostas (embora complementares entre si), instituições que permitem essas junções da **casa** com a **rua**, do **cidadão** com o **pai-de-família** do **membro do governo** com a **massa de pessoas da cidade**, dos **deuses** que tudo sabem e podem com os homens que pedem aqui em baixo, são instituições fadadas ao sucesso e a servir como meios privilegiados pelos quais a vida se define com sua força e sua plenitude em sociedades como a brasileira.[...] No futebol, pois, somos também conduzidos ao reino da igualdade e da justiça social. (p. 40, grifos do autor).

Diz que o futebol é um produtor de *dramas sociais* porque é um formidável “código de integração social”, ele representaria um desrecalque para um povo periférico, colonizado, proporcionando a experiência da vitória, do êxito, sobretudo, a um povo pobre e destituído como o brasileiro, até mesmo sobre nações econômica e politicamente poderosas (DAMATTA, 1994, p.16-7 apud GUEDES, 2000, p.128).

Podemos até mesmo recusar todas essas razões, mas não podemos negar que existe uma “cultura” extensiva desse tipo de prática lúdica – o futebol – incluindo o “golzinho fechado”, como diz José, no Brasil. Uma “cultura” baseada no futebol como brinquedo, que se joga independente do resultado. As crianças jogam na rua, em praias, campos, se divertem com a bola. Aqui é possível não tomar o resultado tão a sério, uma gratuidade, uma “atitude” lúdica. E são justamente essas atitudes que provam que as atividades humanas não são todas redutíveis ao resultado, ao efeito final, ao valor de mercado. Poranto nem tudo se explica pelos termos da “economia política”, diria Thompson (1981). E é essa “atitude” que podemos presenciar no depoimento de Régis, já que apesar das brincadeiras de sua infância terem sido mediadas pelo modelo esportivo, não necessariamente, estava ausente um caráter lúdico, o que vale reforçar que o próprio esporte pode carregar esse elemento lúdico, como vimos acima.

Todavia se os dois depoentes se revelam apaixonados pelo futebol desde a infância, o primeiro optou pelo esporte como diversão e o outro como profissão. Como lembra Benjamin, “Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos” (1984, p. 75). Outro hábito que adquiriam,

ainda, na infância foi torcer pelo Avaí⁴² “seu” time. Assim, como Tita, lembram-se de como eram torcedores e freqüentavam os estádios, e apontam mais *marcas esportivas* em sua infância, agora com destaque para o esporte de rendimento, como espectadores/a,

[...]eu já fui...já fui muito gremista, assim, de ir e acompanhar os jogos, assim, quando eu era menor. Ainda bem que eu já vi ganhar um título. Era a minha diversão brincar de campeonatos. Todos [assistia], na época eu lembro que o Grêmio ganhava tudo. Eu já vi o time campeão do mundo...eu era bem antenada, eu sabia quais eram os jogadores, os jogos que iam passar na tv,... hum...agora nunca mais vi, nem vejo mais tv, não me interessa mais. (não-atleta Tita, UNISUL).

Assisto. Às vezes vou assistir lá meu Avaí lá, perder...(risos). É. Avaiano é assim sofredor. Ah...o Avaí ...(risos) e o São Paulo, também, o São Paulo agora. [...] Tinha uma época que o pai me levava [ao estádio], depois ele meio que parou de levar. Ele começou a achar que era perigoso. É muita violência. É tinha em torno de 10 anos, ou 12 anos. É, parou. Ele torcia pro Figueirense e eu pro Avaí, daí era meio complicado. (não-atleta José, UNISUL).

Eu era, sou Avaí, desde pequenininho. Eu lembro dos jogos aqui no centro de Florianópolis, tu lembra do Adolfo Konder? Onde é o shopping Beiramar. Eu era pequeno e o pai avaiano, ele ia pro estádio isso em 81 eu tinha uns 4 anos, 82, ele me levava sempre com ele. Então desde pequeno eu tinha, tenho uma relação com o esporte, sou avaiano...é...vou ao estádio, freqüente, onde tem jogo eu vou ao jogo, quando dá tempo [...]Acompanho...é...vou a jogo...é...que eu joguei 3 anos no Avaí. É, joguei 3 anos. Então eu fiz bastante amigos lá. Eu passei anos indo ao estádio e não pagava, porque jogadores, Cedenyr é um exemplo, que tu conheceste, meu amigo, então eu entrava sem pagar. Mas mesmo assim, após isso, eu continuei indo, continuo acompanhando, continuo gostando a mesma coisa. (Atleta, Régis).

Os depoentes apontam que são torcedores/espectadores desde crianças. Tita, José e Régis dizem que continuam torcendo pelo mesmo time de sua infância. O que aparece também nos depoimentos abaixo:

Desde pequeno eu sempre gostei. Até na televisão, de madrugada um jogo lá, qualquer coisa, de futebol, eu ia assistir. Então desde pequeno eu sempre tive... qualquer coisa, então “ah! vai passar atletismo”, eu ia assisti. Hoje eu já...“ah! vai passar futebol” não sendo o meu time, não sou mais de assistir, agora, porque fica uma coisa chata. Mas sempre gostei de todos os esportes,

⁴² Avaí Futebol Clube, equipe da primeira divisão do futebol catarinense e segunda divisão do futebol brasileiro.

de participar e coisa...de vivenciar. Eu tinha uma adoração grande pelo basquete. Antes de jogar vôlei eu jogava basquete. Joguei durante 5 anos. [...] mas é...desde pequeno eu gostei e queria acompanhar tudo.[...] É. Eu torço pelo Figueirense. [...] Então eu ia ao campo. Ao ginásio assistir. Adoro ir aos ginásios. (Atleta, Gilberto, UDESC).

Eu sempre fui Flamengo. [...] Acompanhava os campeonatos. Eu era fanático pelo Flamengo...ham..sei lá...muito novinho eu tinha uns 10 anos, assim a ser realmente fanático. Na época eu era fanático não, eu era extra fanático. Eu ficava na frente da tv ansioso, tremendo, suando, nas competições, foi bem na época que eu tinha 9, 10 anos que o Flamengo foi campeão brasileiro. Então até meus 16, 17 anos eu era bastante ligado ao Flamengo. Mas fui assisti o primeiro o jogo do Flamengo, até agora só um, aqui em Floripa contra o Figueirense, eu tava na torcida do Figueira. Eu assisti independente do resultado, pra mim não interessava o resultado que ia dar. Mas eu deixei de ser um torcedor fanático, sou só um torcedor agora. (não-atleta Marcos, UDESC/UFSC).

Na contramão das indicações de DaMatta, Gumbrecht (2001) aponta que é frágil o argumento de que gostamos tanto de esporte porque eles nos levam a “descobrir traços de identidade nacional nos diversos modos com que os diversos países interpretam o jogo (Ibid, p. 06)”, o que levaria o Brasil a se identificar tanto com o futebol. Ainda há a tentativa de explicar tal fascínio – de assistir a um esporte – que diz que “os ‘perdedores na vida’ gostam de se identificar com ‘vencedores no jogo’ (Ibid, p. 06, grifo do autor)”. Mas como explicar a aceitação e popularidade do futebol também na Europa? Ou como desconsiderar que perder e ganhar fazem parte da experiência de atletas e espectadores?

De acordo com Gumbrecht (2001), o esporte fascina tanto porque envolve uma outra questão, a da estética. Para ele

Levar esportes a sério como um fenômeno estético pode tornar conscientes a nós [...] como tem sido inertes nossas conjecturas sobre os locais sociais da beleza. [...] É lícito dizer que não há outro fenômeno na cultura contemporânea que leve o prazer da beleza a mais gente do que os esportes. Se deixamos de reconhecer esse fato é porque temos enormes dificuldades para separar a fruição da beleza dos rituais da “cultura elevada.” (Ibid, p. 06).

Não tratar os esportes como um fenômeno também estético seria desconsiderar o fato, “[...] que os fãs sabem muito bem (e nisso concordam facilmente com os fãs do time adversário) se um jogo foi feio ou bonito ou só divertido independentemente da vitória ou derrota de próprias cores?” (Ibid, 2001, p.06).

Para Welsch (2001) “[...] talvez seja possível ir ainda, mais longe, não apenas conectando o esporte à estética, mas até mesmo considerando-o arte” (Ibid, p. 142). Diz ele “Os eventos esportivos acionam traços bastante básicos da condição humana, e o modo como fazem isso é admiravelmente autocriativo. Assim fazendo, o esporte é semanticamente intenso e intrinsecamente artístico.” (Ibid, p. 155).

As considerações de ambos os autores, citados, talvez possam mais bem explicar a “paixão” pelo futebol na fala dos depoentes, e as ações de José que continua indo ao estádio assistir o “seu Avaí perder”, ou as de Gilberto que “assistia qualquer coisa”, ou ainda Marcos que foi assistir seus dois times – Figueirense e Flamengo – sem se importar com o “resultado que ia dar”. Pois ao que tudo indica, os depoentes estavam, ou ainda estão, preocupados, mesmo, é com o *espetáculo* – esportivo – em si, com o prazer da beleza, independente das modalidades ou do resultado. Contudo não podemos desconsiderar as especificidades do “campo esportivo” (BOURDIEU, 1983, 1990), o que explica de certa forma as preferências por esta ou aquela prática esportiva em diferentes contextos.

De fato essa assistência ao espetáculo esportivo é uma questão difícil de se resolver, porém como não é meu intuito resolver nada, apenas aponto sobre mais essa *marca esportiva* – a de espectador – que aparece nas falas dos depoentes, e que apontam tal complexidade inerente ao esporte. Vale enfatizar que tais *marcas* aparecem quando lembram de suas infâncias, ao mesmo tempo em que os remetem à situação presente. Como nos lembra Benjamin (1985c) “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (ibid, p.229, grifo do autor).

As *marcas esportivas* também se apresentam na fala de Adilson, a não ser por um contraponto quanto ao gosto pelas brincadeiras e ao que se refere a ser espectador,

Olha!!As brincadeiras, eu gostava de brincar muito de bonequinhos. Eu lembro que eram os comando em ação os nomes dos bonequinhos. O meu primeiro contato com escalada foi com 11 anos. Quando eu te falei que escalava há sete, porque foi a época que eu comecei a escalar de verdade. Porque na idade que eu comecei eu era muito baixinho. Então eu não conseguia escalar muito porque a distância de cada...garra era muito grande [entre as garras, pontos de apoio]. Mas meu contato foi com essa idade e já serviu pra me ambientar, tanto com os equipamentos, quanto com o convívio com o pessoal. Saber mesmo. Sentir o que é. [...] Eu gostava muito de subir: em árvore, em muro. Até cortei a mão...eu tenho uma cicatriz de quando tinha 11anos. Antes de eu começar a escalar eu cortei a mão caindo de um muro de pedra, assim. É, mas eu tinha poucos amigos, assim, não era muito de...não sei...até por eu não ter essa afinidade com esporte coletivo, desde criança eu não gostava. E é o que a maioria das crianças faz nessa época: Jogam futebol, ou outros esportes. Até na própria escola eu sempre

procurava ficar como goleiro. Eu tinha preferência de ficar como goleiro, porque eu não tinha muita habilidade com os pés e com a bola [...] Nunca fui num estádio de futebol. Nunca. Até o pessoal pergunta, “ para que time tu torce?”. Eu não torço pra nenhum time. [...] Ahhmm!!! A seleção brasileira a gente naturalmente, a gente acaba torcendo. [...] Claro vendo um time com a tua bandeira, não importa se é basquete, se é ginástica olímpica, se é natação, você sempre vai torcer. Mas eu não tenho afinidade não. (atleta Adilson, UDESC).

Adilson aponta que, talvez, o gosto por brincadeiras individuais o tenha levado a praticar um esporte individual, já que além da dificuldade de se relacionar com as outras crianças, não tinha habilidade nas práticas coletivas, o que o excluía ainda mais, mesmo na escola⁴³. Também, se diz espectador apenas quando a idéia de nação está em jogo, quando o esporte representa não um time, mas uma pátria. No sentido que aponta DaMatta, quando existe um elo com a coletividade, quando de alguma forma o time, o país, a sociedade, os jogadores e a torcida englobam-se mutuamente (Ibid, 2003, p.31-34).

Mas ao contrário do depoimento de Adilson, e das *marcas esportivas* dos depoimentos anteriores, para Roger, que também se tornou atleta – e de um esporte individual – as lembranças, das experiências corporais, da infância são marcadas por um sentimento de liberdade e pelo prazer das brincadeiras de rua,

[Brincava] de tudo... Não tinha isso de vídeo-game. Meu pai me deu liberdade para eu brincar de tudo. Tudo que imaginava eu fazer, eu brincava. Passava o dia correndo com pneu, assim, sabe, aquelas rodas de bicicleta? Com pauzinho, puxando latinha com cordinha, rodando, rolimã, roler, depois quando estava quase ficando adulto, comprei um roler. Brinquei de tudo. Tudo o que eu pude fazer, eu fiz. De pegar, de esconder, polícia e ladrão. [...] Só brincadeira mesmo, bolinha de gude...nunca fiz escolinha de nada, aula de nada. Aí quando eu tinha 15 anos minha professora me descobriu numa aula de Educação Física, ela me levou pro técnico de atletismo no Instituto e aí começou tudo. (atleta UNISUL).

As lembranças remetem à infância simples de uma cidadezinha do interior de Santa Catarina, com menor influência das mídias, o vídeo-game, por exemplo, mas com a liberdade das práticas corporais, das brincadeiras de rua. Tem uma lembrança da infância como um momento bom, feliz, quando tinha liberdade, “só brincadeira mesmo”, o que acabou quando iniciou no esporte “e aí começou tudo”. Mesmo como espectador, revela-se distante do esporte no momento de sua infância, e indagado várias vezes se torcia por algum time, ou se

⁴³Mesmo não tendo verbalizado isso, deixou transparecer num certo jeito de falar, na entonação da voz, quando conduzia a resposta sobre sua iniciação no esporte.

ia a estádios, foi sempre enfático: “Não. Não torço. Nunca fui a um estádio”. Curioso que mesmo com toda essa negação do esporte em sua infância, hoje é atleta profissional, mas acentua que iniciou no esporte pensando mesmo “em retorno financeiro, só retorno financeiro, só retorno financeiro”. O que acabou acontecendo, segundo ele, além de um reconhecimento moral⁴⁴.

Também essa referência da liberdade, das brincadeiras de rua, aparece na narrativa de Marcela,

Na minha infância? A minha infância foi o esporte. Eu sou de uma cidade do interior, do Paraná. Desde pequena eu era bem sapeca. Tinha, assim, uma liberdade total, pra ir pra rua, pra brincar na rua, pra essas brincadeiras de pega-pega...nada de...assim [esporte]. Então a minha infância foi maravilhosa. E o esporte mesmo em si eu comecei tarde. Eu comecei com 16 anos, porque é cidadezinha do interior, então não tinha ninguém que trabalhasse com o esporte [...] (atleta, UDESC).

Embora faça uma referência, louvação ao esporte, diz que só começa mesmo no esporte aos 16 anos, já na adolescência, como o que acontece com o Roger. Mas ao contrário deste louva o esporte já na infância, e vê na escola um local para sua prática. Então, completa:

[...] Só tinha uma equipe de basquete masculino. E daí eu sempre tive vontade, ...na escola, assim. Eu sempre praticava na escola. Nada de competição. E daí o técnico do basquete masculino, ele montou uma equipe feminina. E aí foi...pra mim...pra mim não importava se era basquete, se era vôlei. Era a única opção que eu tinha. Então eu comecei a jogar. Foi bem legal, assim. Porque eu tinha muita vontade, e com seis meses de treinamento, muito extenso [intenso], eu fui convocada pela seleção do Paraná. Seis meses. Aí foi [...] (atleta, UDESC).

Na seqüência de sua narrativa, Marcela reforça o desejo de praticar esporte como treinamento, de participar de uma escolinha, já na infância, mesmo sem conhecer uma, não importando a modalidade, o que importava realmente era a prática esportiva sistematizada, o que não aconteceu somente por falta de oportunidade. Continuamos ouvindo-a,

[...] Eu já te falei, por isso: desde criança eu sempre fui muito espoletinha, e não podia ver uma bola. Só queria bola, bola, bola. Adorava uma bola (riso). Na minha cidade não tinha nenhuma prática, assim, esportiva. Não tinha escolinha. Não tinha nada. Na minha época não tinha...oh! Foi em

⁴⁴ Aspecto aprofundado no item 4.1: Reconhecimento Moral x Reconhecimento Financeiro.

oitenta...oitenta e cinco, oitenta e seis não tinha nenhuma escolinha. Nem de futebol. Aí só existia uma escolinha de basquete que era masculina. Daí, o professor abriu pro feminino “a primeira”. Se tivesse futebol, eu ia jogar futebol. Se tivesse handebol, eu ia jogar handebol. (atleta UDESC).

Todas essas *marcas esportivas* aparecem tanto na condição de praticantes, na forma de brincadeiras, treinamentos, competições, ou apenas como espectadores, e ocupam um lugar de destaque na infância dos depoentes.

Na forma de brincadeiras aparecem tanto nas esportivas, como nas de rua, o que não quer dizer que a primeira exclua a última. Às vezes as brincadeiras de rua eram esportivizadas e vice-versa, contudo não quer dizer que não eram, de forma alguma, lúdicas. As brincadeiras de futebol, “golzinho fechado”, os campeonatos que Tita brincava com seus primos, até mesmo o “jogo de taco”, dão um belo exemplo disso.

As *marcas* também aparecem pela presença do esporte de rendimento, como espectadores, ou mesmo competidores, especialmente no caso de Régis, de Marcos, e Adilson, até mesmo de Tita. Isso nos induz a pensar que o espetáculo, sua assistência e mesmo a participação efetiva (em campeonatos infantis) levaria a prática profissional desses ou daqueles esportes, o que realmente aconteceu em alguns casos com os nossos depoentes. Todavia não podemos afirmar que essa seja uma condição *a priori* para se tornar um atleta. Como vimos Marcos e Tita, assim como José não se tornaram atletas, já Roger e Marcela sim. O que se apresenta como um contraponto na lógica *o espetáculo leva a prática*. Os depoimentos de Roger e Marcela demonstram que eles não tiveram tão marcante a presença do esporte em sua infância – claro que de alguma forma também foram permeadas pelo modelo esportivo – Roger por conta do que podemos chamar de uma *infância do interior*, marcada pelas práticas lúdicas de rua, Marcela também embora não tenha se aproximado do esporte apenas por falta de oportunidade. Porém, o que é marcante é que ambos se tornaram atletas profissionais, o primeiro de atletismo e a segunda de basquetebol.

As *marcas esportivas* também aparecem nas experiências corporais na Educação Física Escolar, item que passo a desenvolver a seguir.

3.2 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como vimos no item 1.4, não é novidade o esporte como conteúdo central nas aulas de Educação Física escolar, o que emerge claramente na fala dos depoentes quando são inquiridos sobre sua infância na escola, e, mais especificamente, sobre as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Aqui também encontramos as *marcas esportivas* impressas nas lembranças dos entrevistados, mas não há consenso quanto às perspectivas do esporte na escola e seu papel. Vejamos alguns depoimentos,

Na escola? Era futebol. Futebol, futebol, futebol, futebol e futebol. [...]Futebol e tinha um professor chamado Aderbal⁴⁵ que de vez em quando ele botava...Tinha 1º semestre ele botava...tinha quatro semestres...1º era futebol, vôlei, handebol e basquete. Foi o que fez uma coisinha diferente. [...] É Aderbal...(risos), memória boa...(risos). (atleta, Roger, UNISUL).

Na escola era basicamente, digamos, em forma da Educação Física, na Educação Física da escola acredito que era o básico: a gente jogava bola. A gente tinha vôlei. A gente tinha handebol. Todas aquelas iniciações. Mas a maioria das vezes era o professor que dava a bola e a gente...a gente...a aula era nossa. A gente fazia o que bem entendesse. (não-atleta José, UNISUL).

Se a Educação Física Escolar, ainda, tem se configurado dessa forma, tendo o esporte como elemento central, é o futebol que ganha destaque na fala dos depoentes. Parece que também temos que nos preocupar com a falta de organização, planejamento da própria aula. Isso também nos leva ao questionamento de quais seriam os conteúdos/temas da Educação Física. Os depoimentos nos levam as reflexões já feitas por Tabora de Oliveira (2003b):

A aula de educação física na escola tem se configurado como um tempo de “passar o tempo”. É freqüente nos depararmos com “aulas” em que o professor observa ou participa de “peladas”, enquanto um conjunto de alunos, em muitos casos, majoritário, apenas observa à margem o que se passa. Essas atividades se desenvolvem sem qualquer preocupação com organização, conteúdos, ensino, aprendizagem, etc. [...] Mas aí cabe: perguntar ao serem desenvolvidos dessa maneira, o espaço tempo da aula de educação física não prescindem de um professor? Há necessidade de um professor acompanhar as atividades espontâneas dos alunos, sem um mínimo de diretividade naquelas atividades? Não raro o professor atua como árbitro dos conflitos ou zelador dos bons modos. Ou seja, atua, de

⁴⁵ Como já mencionado todos os nomes veiculados são fictícios.

qualquer maneira, formando. Mesmo que pela restrição, coação, inibição. Mas não há intencionalidade de quem pretende formar nesse seu papel de fiscalizador das atividades dos alunos. (Ibid, p. 160).

Essa preocupação – com a organização e conteúdos da aula – aparece na fala de Marcos, mas não uma crítica e sim um enaltecimento do esporte como um meio educativo por excelência. Vamos ouvi-lo,

Então era assim, durante esse período que eu estou na faculdade a gente tem essa noção de como a gente fazia Educação Física e como ela deveria ser feita. Então eu sempre sinto muito prazer assim, em falar que a minha educação física em geral foi educativa. A professora nos fazia ter respeito, e dava respeito, e ela exigia muito isso da parte pessoal mesmo, não em gestos, algumas coisas talvez hoje podem ser condenados, mas na época eram coisas normais, eram ligadas ao esporte, essa coisa assim, mas nada muito exagerado, tipo, se era expulso de qualquer coisa já tava rodado. Mas eu tive muita felicidade de lembrar a minha Educação Física, era separada em bimestres, quatro bimestres, um pro basquete, um era vôlei, um handebol, um de atletismo. Então a gente tinha muitas coisas, que eu aprendi, que até hoje a gente vê, que a gente já fazia, o teste de Cooper⁴⁶, o teste 12min., coisas que hoje a gente vê em fisiologia que serve pra medir a capacidade aeróbica da pessoa, a gente já fazia naquela época. A gente fazia tiro individual de 50 metros, tinha prova de 50 metros, a prova de 12 min., salto em altura, salto em distância. Tinha uma coisa de, sempre teve teoria, regras, todas as matérias, todos os bimestres sempre teve teoria, regras, história, até hoje eu lembro da história do...da maratona, a história do revezamento, eu tava sei lá 8ª série, 7ª série, 1º ano do 2º grau uma coisa assim. Até hoje eu lembro porque estudava naquela época, aí ficou marcado, aquela história. Tinha teoria, tinha teoria na maioria das escolas. E foi bem dado, bem geral assim. Não tinha essa coisa de largar a bola, nem quando a gente ia jogar alguma coisa, assim, nem quando a gente esperava “ah hoje nós vamos jogar”, nem nesse momento ela dava a bola, assim, tinha sempre atividade. (não-atleta Marcos, UDESC/UFSC).

A Educação Física centrada no esporte e na aptidão física é lembrada com prazer. Porque as aulas aconteciam, “tinha sempre atividade”, e não “tinha essa coisa de largar a bola”. Mas o que pautava mesmo as aulas era uma valorização “moral” do esporte, um certo aprendizado de valores⁴⁷ (como respeito, disciplina, o *fairplay*) chegando uma expulsão de “qualquer coisa”, ou seja, de um jogo ou brincadeira, principalmente as esportivas, por algum tipo de desrespeito ou desacato à professora ou aos colegas, significar risco de reprovação.

⁴⁶ Teste de aptidão física, bastante popular, desenvolvido pelo Dr. Cooper em 1968, serve para avaliar a capacidade cardiorespiratória das pessoas. Deve-se correr ou caminhar a maior distância possível durante 12min. A partir da distância percorrida (em metros), pode-se estimar o VO₂max (ml/kg/min). (NAHAS, 2006, 67).

⁴⁷ Esse mesmo aspecto foi também encontrado na pesquisa de Bassani, Torri e Vaz (2003).

Para além do enaltecimento ao esporte, e a influência da aptidão física nas aulas de Educação Física, encontramos no depoimento de Marcos um elogio aos dispositivos disciplinares, que encontram na educação tradicional sua realização.

Isso nos remete ao que disse Adorno (2003) em sua conferência *Educação Após Auschwitz*, ao tomar a tese “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (Ibid, p.119). Adorno insiste, as questões educacionais não podem esquecer o problema de Auschwitz e o que o levou a ocorrer. É preciso lembrar, discutir como o horror foi produzido, instalado e disseminado. O esquecimento – do fato – pelas pessoas, ou o querer esquecer, em si, já é um problema para a sociedade. Pois o “perigo que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados” (Ibid, p. 125). E o papel da educação seria justamente o contrário, evitar que Auschwitz se repita. Então, Adorno diz que, toda educação que esqueça o ato da barbárie e o que a tornou possível não propicia a formação do indivíduo esclarecido. Indica, assim, alguns caminhos para essa formação esclarecedora. Sugere o que chamou uma “inflexão em direção ao sujeito”, já que as possibilidades de mudanças nas condições objetivas, os pressupostos sociais-econômicos-políticos que geram a barbárie se mostram “congeladas” (ibid, p.121). Por isso como ele mesmo descreve:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (Ibid, p.121).

Contudo, esta tese, segundo Adorno, encontra dificuldade de afirmação porque esbarramos no problema da educação tradicional, que não prevê a reflexão sobre a memória e tem como princípio central a severidade, por conseguinte, uma educação para a disciplina e por meio da dureza (Ibid, p. 128). Esse tipo de educação coloca em risco o que denominou de

“formação cultural” e contribui para a produção de uma consciência produtora de barbárie, já que está centrada apenas nos elementos disciplinares.

A fala de Marcos revela a forte ligação que teve na sua educação escolar com esse tipo de educação, centrada em aspectos disciplinares, que pode ser expressa na frase “a professora exigia respeito e dava respeito”.

A própria Educação teve, e ainda tem, em sua história, a marca dos pressupostos esportivos (de sobrepujança, comparações objetivas, valorização da técnica, da performance) que ganham nos aspectos disciplinares, na educação pela dureza, sua expressão maior. O que ganha destaque na Educação Física, já que esta trabalha com o que mais se pode, ou se deve disciplinar, o corpo. Por isso não é de estranhar que os aspectos disciplinares, “se era expulso de qualquer coisa, já tava rodado”, eram os que reinavam na aula que Marcos frequentou na infância e adolescência. O que, de acordo com Adorno, impossibilita qualquer formação numa direção esclarecedora e para a emancipação⁴⁸.

Esse aspecto – da centralidade das aulas serem os dispositivos disciplinares – é agravado porque a Educação Física sofre além da *crise de identidade* (LOVISOLO, 2000), com a *crise da legitimidade* (BRACHT, 1992). Isso dificulta identificar o que seria o conhecimento próprio da Educação Física, principalmente, numa tradição escolar que preza pelo “cognitivo”, onde o corporal é, ou deve ser, dominado, disciplinado. Dessa forma é possível que a *teoria* nas aulas de Educação Física se reduza ao que Marcos relata, a discutir as regras e histórias destas ou daquelas modalidades esportivas. Talvez, por isso, só agora cursando Educação Física, e disciplinas como fisiologia humana, consegue entender para que “serviam” as atividades desenvolvidas na aula. Se de fato a Educação Física sofre com essa falta de *teorização*, mesmo quando o fio condutor é a aptidão física – que faz prevalecer conhecimentos fisiológicos, biológicos o que poderia ser explorado –, ela acaba reduzindo-se às regras do esporte que deve ser aprendido/ensinado.

Na esteira deste depoimento, evidenciamos aquilo que Adorno chamou de um elogio à Educação – e, por conseguinte a uma Educação Física Escolar – baseada na força e voltada a disciplina (Ibid, p. 128). Uma educação que impossibilita o reconhecimento dos limites do corpo, do seu e do outro. Encontramos a distância de uma prática educativa que realmente

⁴⁸ As principais críticas atribuídas ao sistema escolar, e mais especificamente à Educação Física Escolar, na literatura aqui utilizada, indicam esse caminho: uma educação escolar pautada apenas nos princípios esportivos (de sobrepujança, comparações objetivas, valorização da técnica, da performance) que ganham sua expressão maior nos aspectos disciplinares, na educação pela dureza, impossibilita qualquer dimensão esclarecedora, de emancipação, dessa mesma educação (BRACHT, 1992; 1999; 2000; BASSANI, TORRI e VAZ, 2003; COLETIVO DE AUTORES, 1992; HIDEBRANDT; LAGING, 1986; KUNZ, 1989, 1991, 2000; VAZ, 2002; 2004; TABORDA DE OLIVEIRA, 2003a; 2003b; 2003c;).

esteja preocupada com o que Adorno falou, o esclarecimento, que caminhe na direção de um projeto de formação humana.

É Régis que nos aponta uma ruptura entre o esporte e o lúdico – uma outra possibilidade – nas práticas corporais escolares:

Eu lembro que sempre no primário era muito lúdico, é correr e tirar a bola e deixar a massinha, fazer a volta...pegar e vestir o bambolê, era lúdico, não tinha essa visão do esporte, até a 4ª série. Após isso a 5ª série era a iniciação do esporte, cada semestre era um...era um semestre vôlei, um handebol, um basquete e um futebol, em geral é assim, não sei se ainda é, era assim. [...] A mesma coisa no 1º, 2º e 3º, então...agora o que eu me lembro a Ed. Física, no primário principalmente, era muito lúdico, muita brincadeira, é...uma fila aqui e outra fila ali, com competição entre as filas, essa parte aí que eu me lembro. Até a 4ª série era muito raro [o esporte], até mesmo porque as meninas e meninos faziam juntos, então era muito raro. Mas o pessoal curtiava muito mais o futebol em geral, em geral, mas até a 4ª série era muita brincadeira, era muita brincadeira. [...] A partir da 5ª série a gente tinha uma aula vaga, duas aulas vagas por semana, geralmente a gente aproveitava pra jogar bola. Eu não era muito ligado à skate..., nunca fui, nunca tive muita destreza, nunca tive curiosidade de brincar de skate, essas coisas, nunca tive, apesar de achar legal, achar bastante até, mas nunca tive, nunca tive essa destreza, nunca consegui. Mas pior que futebol não tinha manobra difícil de fazer, era uma bola e dois golzinhos fechados ali. (atleta, Régis, UFSC).

Mas se observarmos com a atenção o que ele chamou de lúdico era “a competição entre as filas”, ou seja, era um modelo esportivizado, pautado no princípio da competição;

[...] princípio básico que norteia as aulas de Educação Física ainda hoje: o princípio da competição. Esse princípio tem orientado uma prática escolar calcada na força, na superação constante de limites e obstáculos, na eliminação do outro, enfim, nas várias formas manifestas de dominação. E tem sido justificativa de manutenção de procedimentos incapazes de levar a cabo a formação humana em sua plenitude. Por muito tempo se convencionou relacionar a competição com o esporte, relação lógica na medida que o esporte se funda basicamente no enfrentamento, seja com outros indivíduos ou equipes, seja com obstáculos naturais, seja com os próprios limites do indivíduo. Ocorre que, com a recuperação pela Educação Física de outros saberes até então secundarizados – a dança, a ginástica, a acrobacia, a dramatização –, demonstrou-se que a ênfase na competição não tem sido prerrogativa das práticas esportivas. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2000, p.12-13).

O modelo das estafetas⁴⁹ é lembrado em outro depoimento, o de Gilberto. Mas levados pelas *marcas esportivas* e pela falta de consenso no que seriam os conteúdos específicos das aulas de Educação Física Escolar, as lembranças, em alguns momentos, misturam-se ao contexto extra-escolar. Vejamos nos depoimentos:

Desde pequeno, as aulas de Educação Física eram uma coisa linda. Eu adorava brincar. Jogava futebol todo dia. Chegava da aula e jogava a mochila e ia jogar futebol. Aí o primeiro esporte que eu comecei a treinar mesmo no colégio foi o futebol. Depois veio natação e coisa e tal. Mas sempre desde pequeno eu adorava uma bola, qualquer coisa. Então onde tinha eu tava no meio. Jogava taco. Sabe? [...] Quando eu era mais novo mesmo, eu lembro que tinha muita corrida, estafetas de uma equipe contra a outra. Sempre gostei, também. Aí quando foi 5ª série, final do fundamental e médio, assim, que eu lembro...eu fiz Catarinense, a gente jogava muito futebol. A gente tinha Olimpíadas, inter-séries que era antes das Olimpíadas. Aí a gente se reunia. A gente tava sempre brincando. E na própria Educação Física a gente tinha preferência de jogar basquete. Tinha um grupinho na minha sala que era o pessoal do basquete. Vôlei era mais difícil, até porque a gente assim...engraçado, eu sempre gostei mais do basquete. Final do colégio que eu comecei a jogar vôlei.[...] Tudo que pudesse eu...na praia, futebol do jeito que desse. Sempre. Meu pai também sempre gostou, sempre jogou. A minha irmã também, ela é três anos mais velha que eu, mas sempre fez algum esporte, também. Meu pai sempre junto. [...] Quando eu tava na 5ª série eu fazia 2 ou 3 horas de futebol, de manhã. Como eu morava em São José e tinha que ir até o Catarinense, e de manhã eu acordava muito cedo, aí eu não gostava muito. Era um espaço muito grande antes de começar a aula. Aí eu fiz um mês e parei. Aí na metade do ano...nosso professor de Educação Física era treinador de basquete, ele abriu uma escolinha de basquete. Aí eu comecei no basquete, na 5ª série. Isso foi até o 2º ano, terceiro... Eu estudava lá e fazia basquete, às vezes vôlei, no final eu comecei vôlei. Aí eu treinava lá todo tempo eu tava no basquete. A infância foi de basquete. (atleta Gilberto, UDESC).

Lembro que nas aulas eu tinha muitas possibilidades, sempre muito ligado à atividade física, uma gama de atividades físicas. No momento extra-colégio sempre, em paralelo uma atividade. Eu passava o dia inteiro na rua, a cidade era pequena e não tinha problemas com carro, não passava mesmo. Eu saía do colégio ia pra casa, depois ia direto pra rua, sempre com meus vizinhos, a gente sempre se encontrava, aí andava de bicicleta, jogava taco, brincava de esconde-esconde, brincava de...nossa (!!) Muita coisa...jogava vôlei, futebol, direto, e eram muito sazonais, lá, as atividades física. Eu lembro, assim, que de uma hora para outra a gente “inventava” uma brincadeira, e era a brincadeira da estação, aí gente passava um mês fazendo, jogando aquilo lá, enjoava, não ficávamos mais do que 2, 3 meses não levava muito tempo sem, [...] a gente cansava e vinha uma outra idéia melhor, alguém dava uma idéia de uma coisa nova, aí virava a estação de outra brincadeira, aí ficava bastante dias com aquela brincadeira que alguém inventou. Dentro

⁴⁹ Brincadeiras pautadas na disputas entre duas filas, as quais os integrantes têm que cumprir uma determinada tarefa e um determinado percurso.

disso eu freqüentava a escola, o futebol era o principal, mas a gente brincava mais de outras coisas tinha muita atividade prática, era muito ligada a atividade física, muita corrida, muitos jogos. (não-atleta Marcos, UDESC/UFSC).

Vale lembrar que os jogos e brincadeiras são autodeterminadas, como bem nos lembra o depoimento de Marcos, e seguem ou mudam de acordo com o interesse de seus participantes. Como afirma Brougère (2000, p.100),

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares.

Lembremos que a maioria das aulas de Educação Física segue “aquele” modelo que é por nós – professores/as de Educação Física – conhecido como o “rola a bola” ou “solta a bola”⁵⁰. Aqui é válido retornarmos ao segundo depoimento deste item, o de José, que diz que o professor apenas “dava a bola” e a aula era dos alunos. Aquele que diz, também, que as aulas acabam sendo *autodeterminadas*. Talvez porque quase não haja uma linha demarcatória nas lembranças dos depoentes entre um e outro espaço – o formal e o não formal – ou seja, as brincadeiras e jogos que aconteciam nas aulas de Educação Física ou no contexto extra-escolar. As lembranças aqui transitam livremente pelos espaços, sem maiores preocupações com o que poderia ser, ou não, conteúdo da Educação Física Escolar.

Nesta perspectiva poderíamos questionar o papel dos professore/as de Educação Física, além da legitimidade da disciplina na estrutura escolar. Os jogos e brincadeiras são autodeterminados, por que nas aulas de Educação Física não seriam? É porque não há diferença entre uma coisa e outra, certo? Portanto, como já perguntou Taborda de Oliveira (2003b) “há necessidade de um professor acompanhar as atividades espontâneas dos alunos sem um mínimo de diretividade naquelas atividades?” (Ibid, p. 160). Concordo plenamente, com o autor, que dessa forma que tem acontecido, às aulas sequer são pensadas, minimamente, como tempo/espaço de formação dos alunos O que é lamentável, pois se negligencia uma importante dimensão – a experiência corporal, ou a corporalidade, termo cunhado pelo autor – capaz de levar a cabo um projeto de formação humana (Ibid, p. 161).

⁵⁰ Modelo de aula a qual o professor/a apenas disponibiliza a bola para que os alunos joguem, sem o mínimo de direcionamento e/ou interferência por parte deste/a durante o jogo, ou seja, a aula.

Paradoxalmente, os depoimentos, e as reflexões acima nos remetem a outra importante questão: mas se trabalhamos – na Educação Física – com jogos e brincadeiras, principalmente nas séries iniciais como indicam os depoimentos e a literatura da área, porque não pode haver autodeterminação? Destaquemos que “sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca.” (BROUGÈRE, 2000, p. 100).

Talvez aí residam as possibilidades das crianças “fugirem” de tanta determinação dos conteúdos, e principalmente dos disciplinamentos, escolares, ou como assinalou Wendhausen (2006), poderemos em algum momento pensar “a constituição do espaço da Educação Física na escola como espaço de transgressão” (Ibid p.79). A autora, justificando sua constatação, se apropria de um trecho do texto de Ramos (2003) que considero pertinente em parte transcrever:

[...] A sensação que parecem ter ao sair para um pátio ou para uma quadra é a de que os grilhões que as prendiam passivas, caladas e imóveis na carteira da sala de aula foram quebrados. [...] Curiosamente ao menos nestes contextos, parece passar por nossas cabeças a idéia de que faltam limites quando, na verdade, os excessos podem estar dizendo que os limites já são demais e que os espaços que representam liberdade precisam se aproveitados com a máxima intensidade. (RAMOS 2003, apud, WENDHAUSEN, 2006, p. 79).

Não quero afirmar que o modelo “rola bola” deva se perpetuar nas aulas de Educação Física. Ao contrário, é preciso indicar que se queremos que essas mesmas aulas contribuam na formação dos alunos é preciso, além de não “rolar a bola”, também, não nos deixar levar pelos pressupostos cristalizados nas aulas de Educação Física – o enaltecimento ao esporte e a aptidão física, o que encontramos em alguns depoimentos anteriores – ou seja, um elogio a uma educação disciplinar, ou seja, uma *educação pela dureza* (Adorno, 2003). É preciso não só nos reportarmos à *experiência humana* – aqui também experiência corporal – como diz Thompson (1981) e, por conseguinte, à *corporalidade*, como nos sugere Taborda de Oliveira (2003b), mas considerá-las o próprio eixo norteador de nossas ações educativas.

4.0 AMBIGÜIDADES DO ESPORTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO

Como importante manifestação cultural, o esporte se revela ambíguo e contraditório em seus ideais, apresentando-se num emaranhado complexo de relações, o que de certa forma mostra a complexidade das sociedades que o acolhem. Se como já vimos, questões controversas são encontradas com facilidade nas mais diversas formulações sobre o esporte. Isso não é diferente no contexto da formação. Essas mesmas questões controversas sobre o tema são encontradas com facilidade nas falas dos depoentes:

Mas meu contato foi com essa idade [11 anos] e já serviu pra me ambientar, tanto com os equipamentos, quanto com o convívio com o pessoal. Saber mesmo. Sentir o que é. Porque uma das grandes barreiras pra quem pratica esse tipo de esporte é confiar no equipamento. Porque a gente se pendura em fitas assim finas, estreitas, mas que seguram 2 toneladas. Então você pra confiar numa coisa tão...que parece ser tão frágil. E a gente ta sempre colocando a vida...confiando a vida no equipamento. Então isso valeu muito pra mim ter tido essa...esse contato logo cedo, assim. Pra não perder a confiança. Então agora eu só me preocupo com a performance. Não tenho mais preocupação. Claro que a gente sempre prima pela segurança. Mas eu não tenho mais o medo. O que muita gente ainda tem de ficar meio receoso assim, se toma uma queda. Porque a queda é uma consequência, porque a gente ta sempre buscando um nível um pouco mais alto de dificuldade. Então não tem como tu não cair. Mas é cair pra tentar progredir de novo, e trabalhar, o movimento mais difícil pra evoluir. [...] Então! Na escalada...ela tem uma filosofia. Cada um encontra...porque a sua filosofia...sabe...porque a escalada trabalha muito com ego. Por ser esporte individual tu é o centro das atenções. Tu tá escalando lá tem 10 embaixo te olhando. Então se tu fizer uma coisa difícil, todo mundo vai ficar “oh!!muito bem!!”, mas se tu não escalar nada, o pessoal não vai dar a mínima bola pra ti. Isso eu tô generalizando, depende do...da Região, ta. Mas o que eu acho legal é o companheirismo. Por exemplo, pra tu escalar precisa de alguém te dando segurança. Tu tá confiando a tua vida no teu parceiro que tá embaixo. Então tu é obrigado a ser amigo da pessoa. Tu não vai ficar lá com uma pessoa que tu não vai com a cara, ou que tu não gosta, certo. É muito raro. Ou com um desconhecido. Até acontece, mas aí já é bem mais arriscado. Outra coisa é da perseverança, porque se tu não persevera, tu nunca vai conseguir evoluir, nem que seja um pouquinho. Sabe, se tu vai lá escalar num certo local e tu mal consegue sair do chão e aí se tu pensar “não vou conseguir, não mais vou voltar aqui”, aí tu não vai conseguir, mesmo. Só isso já serve pra muita coisa. (atleta Adilson, UDESC).

Aqui aparece uma referência a uma *força integrativa* (DAMATTA, 2003) do esporte, e paradoxalmente o processo seletivo, excludente, de sobrepujança do adversário, além do cultivo a fascinação moderna pela máquina, pela técnica e pelo mais alto grau de rendimento

(VAZ, 2004). Ao mesmo tempo em que Adilson fala que “está sempre confiando a vida no equipamento”, alega em momento posterior que “tu [ele] está confiando a vida no teu [seu] parceiro” o que revela nuances na percepção do próprio depoente. Além da marcante busca por reconhecimento, pela performance, pelo rendimento melhorado, mas ao mesmo tempo revela, a seguir, que

Os valores [morais] que se fala, trabalha também. Eu acho muito interessante, assim, a concentração, o controle do medo, o equilíbrio trabalha muito. E...esses valores eu acho muito importante, mais do que as valências físicas que são trabalhadas: a força, a resistência, a flexibilidade. Eu acho bem mais interessante e mais importante, esses outros valores dos aspectos psicológicos (atleta Adilson, UDESC).

Na fala de um outro depoente, mais ambigüidades e contradições,

Com certeza. Acredito que o esporte ele, é um caminho que muitas pessoas com certeza deveriam seguir, porque é um caminho que traz saúde. É saudável. Aprimora nossa qualidade de vida. Tem coisa melhor que isso? Só que é difícil às pessoas terem essa percepção e levarem seus hábitos...suas coisas para este caminho. Aí o nosso papel [professor de Educação Física] eu acredito, fazer com que a gente modifique a cabeça das pessoas. É...com certeza...é...óbvio que passa daquele nível que gera competição...e...e treinamento, acredito que isso daí já é um...um módulo que pode gerar outros...outras conseqüências, digamos assim. Além da saúde, já...já passa assim, já passa do estado da saúde. Já é uma coisa mais agressiva... de rendimento...É acredito que só...só dessa forma, se não gera lesões, e tal... eu acredito que [é] bom: sempre ele é bom... É o de rendimento é bom, mas é como eu te falei, até certo ponto... até certo ponto, mas acredito que sempre passa desse ponto (não-atleta José, UNISUL).

Aqui José deixa transparecer a influência do discurso oficioso, que diz entre outras coisas que o esporte pode ser redentor das mazelas sociais, como o afastamento das drogas e da violência, proporcionando também uma experiência da igualdade e justiça social (DaMatta, 1982; 1994; 2003). O esporte, nesse registro, apontaria um caminho para a qualidade de vida, a exemplo dos projetos sociais apresentados pelo atual Ministério dos Esportes⁵¹, justificados pelo seguinte discurso:

⁵¹ O Ministério dos Esportes desenvolve atualmente os seguintes projetos neste sentido: O Segundo Tempo e o Esporte e Lazer da Cidade. Segundo o discurso do Ministério do Esporte “O Segundo Tempo, que atende um público de crianças e adolescentes [...], já é considerado o maior programa sócio-esportivo do mundo, desenvolvendo atividades esportivas em um segundo turno escolar, com reforço alimentar e escolar gratuitos.” Já o programa Esporte e Lazer da Cidade “[...] Implantado e gerenciado pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer [...] visa, em síntese, suprir a carência de políticas públicas e sociais que atendam às crescentes necessidades e demandas da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo daquelas

O esporte e a prática regular de atividades físicas são instrumentos de desenvolvimento humano e de melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. O acesso a atividades de esporte e lazer, em nosso país, deve ser assegurado a todas as pessoas, independente de idade, de gênero ou de raça. ([http:// www.portal.esporte.gov.br](http://www.portal.esporte.gov.br)).

Esse discurso que acaba sendo o mesmo do senso comum, ou seja, da maioria das pessoas, sem maiores preocupações e/ou reflexões sobre a prática esportiva de alto rendimento, e que recai também no contexto da formação. Mas não podemos desconsiderar que essa mesma prática esportiva, como o próprio José reconhece, é “agressiva”, traz lesões, sofrimento físico, além da constante necessidade do consumo de substâncias, medicamentos, inclusive os ilegais.

Além disso, seria inocência não dizer que o treinamento esportivo⁵² eleva o corpo à *condição de máquina* (VAZ, 1999). Que passa a ser, apenas, um instrumento que deve ser potencializado e "da mesma forma que uma máquina, posto em ou tirado de funcionamento" (ibid, p. 101), ou melhor, deve ser transformado em objeto, para poder ser manipulado, operacionalizado pela lógica do treinamento esportivo e com isso se chegar ao rendimento, à melhor performance.

Assim sendo, penso que não é tão fácil, como indica o depoimento, saber o limiar entre o esporte “que gera saúde” – se é que o esporte “gera saúde” – e um outro “que pode gerar outras conseqüências”. A meu ver aqui cabem algumas perguntas: qual seria o ponto em que ele – o esporte – é bom? Como saber e controlar? Como indica Adorno (2003): como não pensar no esporte numa prática, também, de barbárie e sadismo – uma vez que supõe a falta de sensibilidade à dor do *meu* corpo e, conseqüentemente, à do corpo do *outro*? Do mesmo modo, como desconsiderar todas as intenções de manter um limite de respeito – do meu corpo e do outro? Algo nesse sentido aparece na fala abaixo. Vejamos:

Além dessa parte de está conhecendo, tu conheces muita gente, tu te dá bem com todo mundo, não posso dizer que é uma forma de saúde, porque aí é complicado, tu tás sempre machucado, com lesão e tal, ta exigindo o teu máximo. É uma coisa que tu consegue fazer bem. Tu poder saltar e atacar, forte, ou dar uma bola boa. Isso é legal. Isso é bom pro time. Ganhar. Tudo isso é bom. Conhecer novas pessoas. Ter novos desafios. “Ah! Domingo que vem tem esse campeonato. Vamos pegar a...vamos treinar todo mundo”. Tem essa cooperação de grupo. Todo mundo junto em tudo. Então

em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão social a que estão submetidas.” ([http:// www.portal.esporte.gov.br](http://www.portal.esporte.gov.br)).

⁵² Pode-se definir treinamento esportivo como “conjunto de procedimentos e meios utilizados para se conduzir um atleta à sua plenitude física, técnica e psicológica dentro de um planejamento racional, visando executar uma performance máxima num período determinado.” (DANTAS, 1998, p.24).

é uma coisa que gratifica, diferente (...) Tem essa parte de lesão, que todo mundo tá propenso, acontece. As pessoas dizem “ah, tenho uma lesão e fiquei um ano parado”. É muito complicado, isso. Eu machuquei o joelho e senti isso na pele. É uma coisa que a gente não deseja pra ninguém. É diferente que eu...as vezes a gente torce pro cara errar uma bola. Mas tu não vais torcer pro cara se machucar. É uma coisa que está fora da ética. A gente nunca vai...o cara tacou uma bola, e tu diz que não tocou no bloqueio, agora eu não vou pegar e dar um soco na cara do cara e quebrar o nariz dele, entende? (atleta Gilberto, UDESC).

Portanto a exemplo de toda essa teia de complexidade e contradições o desejo de alimentar o *fairplay* – jogo limpo – pautado no *etos* amador, representado pelo ideal olímpico (ELIAS; DUNNING, 1992), segundo o qual a importância está no competir, no divertimento, na *excitação agradável* (diria Elias), mas que não consegue se firmar totalmente, também aparece, como no depoimento a seguir:

É com o esporte, assim, eu acho que eu cheguei num ponto não de acomodação, mas cheguei num ponto que a simples prática me deixa satisfeito. Lógico que a gente quer mais, o que é que é mais? É ser campeão. O alvo é ser campeão. Mas o simples fato de ta praticando, ser profissional disso, ser profissional, na palavra profissional mesmo, eu já fico muito satisfeito. (atleta Régis, UFSC).

Tudo isso, ou melhor, todas essas contradições e ambigüidades, fizeram-me lembrar da indicação de duas possíveis expressões de um mesmo fenômeno, como apontadas, até mesmo nas mais rigorosas críticas de Adorno:

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambigüidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma. (2003, p. 127).

Essas contradições e ambigüidades apontam também para um *reconhecimento moral* em contraposição ao *reconhecimento financeiro* que o esporte possibilitaria, desenvolvido a seguir no item 4.1.

4.1 RECONHECIMENTO MORAL X RECONHECIMENTO FINANCEIRO

Esse aspecto contraditório do esporte – reconhecimentos moral em contraposição a um reconhecimento financeiro – aparece consideravelmente nas falas dos depoentes. Mas vale ressaltar, principalmente na fala dos atletas, seja no início da carreira ou já no seu fim.

Tive outro...tive uma vivência assim bem...bem independente...sem estar dependendo de pai, de mãe. Então eu tive oportunidade, também, através do esporte de ter a faculdade de estudar. Através do esporte eu consegui é...cursinhos, pré-vestibular, pra poder fazer o vestibular. Então...tudo ligado à isso [esporte]. E fora assim que a gente teve isso de viajar, de conhecer outros lugares. A bagagem, assim, espiritual [cultural], mesmo, que eu tive. A gente conhece esse monte de coisa, porque senão eu iria ficar somente ali naquele mundinho, que se não fosse pelo esporte eu não ia ter nada que eu tenho agora. (atleta Marcela, UDESC).

Toda a minha família tem aquela visão de trabalhar na roça, de plantar pé de batata. Ninguém, que eu me lembre agora tem curso superior, ninguém. Um ou outro saiu de Santa Catarina, um ou outro, que eu me lembre assim de cabeça. Então minha família é uma família muito humilde, assim vamos dizer, pra não dizer pobre. E eu através do esporte já conheci seis países. Conheço o Brasil todo. Tô me formando agora. Tenho perspectiva de fazer mestrado, lá...lá...lá...doutorado. Então, deu um rumo diferente pra minha vida...e se eu não tivesse fazendo esporte, eu estaria trabalhando com o meu pai na feira. Porque meu pai é feirante e acorda 3:30h da manhã... Até um ano e meio atrás eu trabalhava na feira também, ganhava... tudo...trabalhava...trabalhava na feira...acordava 3:30h da manhã. Era uma rotina assim maluca. Acho que eu devo ter envelhecido, assim, uns 10 anos, nesses 4 anos de treinamento. Acordava 3:30h da manhã...ia pra aula de manhã, depois voltava [e] fazia os trabalhos, ajudava ele, treinava, corria, dormia 6h por noite. Uma loucura. Então o esporte deu uma virada na vida, foi o ponto auge, o ponto inicial de tudo, assim. Foi tudo [...] Tudo. Social. Financeira. A partir do conhecimento, adquiri muito conhecimento...social, assim, o convívio com as pessoas diferentes, de outro nível, de outra faixa. Reconhecimento do público. Tem bastante gente que me conhece, tem pessoas que me admiram, porque eu tenho um histórico grande, que depois tu vai me perguntar de títulos e coisa e tal[...] (atleta Roger, UNISUL).

Nas narrativas acima dos dois atletas que são provenientes de camadas sociais mais baixas, do interior – ela do Paraná e ele de Santa Catarina – vemos que eles encontraram no esporte um meio de ascensão social, cultural, de “conhecimento”, já que tiveram oportunidade de ascensão. Numa sociedade em que as oportunidades são raras o esporte assume um importante papel nesse aspecto. Roger, que participa de um programa chamado *Universidade*

*do Esporte*⁵³, desenvolvido pela UNISUL, tem esse aspecto exaltado, pelo discurso da própria universidade. O programa, segundo a universidade “abriga exemplos de jovens que têm perspectivas sociais ampliadas a partir da inserção, da cidadania e da qualidade de vida” (Revista UNISUL, 2006, p.18). Vejamos o que a UNISUL diz de um de seus atletas, no caso Roger:

A Universidade do Esporte mudou também a vida de... [Roger], 22 anos. [Roger] é aluno de Educação Física e esporte da Unisul, atleta de ponta nos três mil metros com obstáculos, que busca índice para os Jogos Pan-americanos de 2007 no Rio de Janeiro. [...] Acordava de madrugada todos os dias para ajudar a família na feira livre. Ainda acorda cedo, mas agora para treinar e estudar. (Revista UNISUL, 2006, p. 18-19).

Como já dito, o discurso oficioso aponta a solução de problemas sociais pela participação na prática esportiva, e uma grande perspectiva de ascensão social. O que no caso de Roger parece se confirmar e, isso precisa ser divulgado. Também Guedes (1982, p. 64) em seu trabalho “Subúrbio: Celeiro de Craques”, que trata de uma pesquisa sobre a trajetória de vida de alguns operários de uma indústria têxtil do Rio de Janeiro, aponta que a ascensão social é uma importante fase que motiva a tentar a carreira de jogador profissional:

É então que começa o sonho. O sonho de ascender socialmente tornando-se um jogador de futebol profissional que, muitas vezes, é partilhado pela família, em especial o pai. Sonha-se de tudo a que se tem direito, isto é, tornar-se um jogador da primeira divisão, num “clube grande”, ter salários elevados, fama e tudo o daí deriva. A história de vida de muitos jogadores profissionais bem sucedidos, difundida amplamente pelos meios de comunicação de massa, dá credibilidade ao sonho, na medida em que muitos deles originam-se das classes trabalhadoras urbanas. (Ibid, p. 64).

No caso dos depoimentos dos atletas Marcela e Roger, temos a expectativa do profissionalismo e o sonho da ascensão social (GUEDES, 1982), o que se confirma, ainda que no caso de poucos, e embora aqui não se trate de pessoas provenientes de “classes trabalhadoras urbanas” (Ibid, p. 64), mas ao contrário, de camadas trabalhadoras rurais. Este aspecto do sonho da carreira também aparece no depoimento de um outro atleta, Gilberto:

⁵³ O programa Universidade do Esporte desenvolvido pela Unisul segundo a própria universidade “contém proposta políticas-pedagógicas baseadas no Projeto Pedagógico Institucional da Unisul, para o desenvolvimento do esporte formativo e de lazer, com base em princípios de participação, cooperação e ludicidade e prevê uma ligação com o esporte de rendimento, em que a conquista de resultados é o maior objetivo” (www.unisul.br, acesso em fevereiro de 2007).

Olha! Não vou dizer pra ti que vou ficar rico jogando vôlei. Hoje...tem casos e casos, ta bem amplo assim, tem 16 times, 15 times, em torno disso, com 18 atletas, então é um mercado...não como o futebol, não paga bem como o futebol, mas ele não paga mal também. Então 20 ou 15 jogadores sobrevivem do vôlei e **bem**, agora é...tem uma coisa. (...) Mas é um esporte também que não te dá uma vida muito longa, em torno de 30 anos, a pessoa já ta terminando. Então a gente consegue sobreviver do vôlei, mas por aquele período, o espaço de tempo, a vida de atleta ela é curta. (...) São poucos atletas que dentro do vôlei, que eu vou dizer pra ti...muitos que vão pra fora jogar no campeonato italiano, é só os melhores jogadores do Brasil, que se sustentam muito bem e podem juntar uma fortuna pra...pra... (...) É! consegue viver bem assim. Mas não consegue acumular fortuna. Mas ganham muito mais do que outras profissões eu acredito. (...) Eu espero seguir e chegar lá, mas tem que ter mérito. Então eu vou botar o mérito como um aí...pra crescer, aí te facilita a vida pro futuro. (atleta Gilberto, UDESC).

Encontramos a concordância de uma legitimidade pelo resultado, da valorização do esforço, do mérito, além da justificativa para a seleção que acontece no esporte. Nesta situação emerge a crença que o mercado é “justo”. O que parece reforçar o que GAY (1995) já havia dito, que o esporte com suas regras universais, seus ídolos e heróis e com a crença na meritocracia, reforça o discurso igualitarista da época vitoriana e espelhava a cultura burguesa. Discurso que é perfeitamente atual, ao que tudo indica.

Vale ressaltar, ainda, que traduzido na esperança e aposta no retorno financeiro, o sonho da carreira ganha, mais uma vez, destaque no depoimento de Gilberto: “eu espero seguir e chegar lá”. Portanto o sonho da carreira é ponto importante para impulsionar a prática esportiva, como apontado por Guedes (1982). Carreira que para ter sucesso e proporcionar reconhecimento precisa do esforço do treinamento, sacrifício. Vejamos como isso se dá na narrativa de Roger:

Porque eu não tenho muito talento natural. Eu tenho muito esforço e treinamento. Então pra mim dói demais treinar. Dói demais treinar e competir, porque eu vejo...eu sou corredor de resistência, numa prova de 10km, eu to no 5km, já to morrendo, assim, aí eu olho pros adversários, eles tão tudo inteirão, tudo. Eu to me arrastando...arrastando...e vai...e vai...acabo ganhando. Só que eu vejo que eu me esforço muito mais do que eles, entende? E dói demais. Mas se fosse só pela dor eu largava tudo e ia trabalhar, só que tem aquela parte que vem um pai... o pai das crianças e diz assim: “oh! meu filho gosta muito de ti”, “ele quer ser igual a ti quando crescer”. Aí dão aplauso. A velhinha chega e abraça e diz: “como é bom tu ganhando”. Esse reconhecimento é bom, é legal, assim...(Roger, UNISUL).

A fala de Roger é significativa no sentido que a aproximação da lógica do treinamento é relacionada ao domínio do próprio corpo – movimento necessário e irrenunciável para uma *prática civilizadora*. Para tanto é imposta ao corpo uma relação com a violência numa dimensão superlativa. É preciso conviver com a dor e o sofrimento para potencializar o corpo e seu rendimento. Sobre isso podemos dizer que não só Roger, mas os atletas em geral, assim como os pugilistas estudados por Wacquant (1998) "devem também aprender a controlar e a conviver com o desconforto físico, com a dor e com os ferimentos" (Ibid, p. 82). Já que

[...] A dor é um correlato inevitável do exercício profissional adequado, e um meio indispensável para atingir os fins perseguidos. Sua aceitação a contragosto e seu metódico adestramento (“Não é *gostar*, é ser capaz de *agüentar*”) são interpretados como uma boa evidência da crescente capacidade de compor seu próprio destino, recompondo o senso e as capacidades do corpo. (Ibid, p. 82).

No esporte de rendimento é preciso aprender a conviver e suportar a dor, que é parte integrante do treinamento, e do próprio esporte; é preciso vivê-la com sacrifício para então desfrutar do reconhecimento. Aqui o sacrifício é visto como meritório. E são as duas pontas, o futuro e o passado, a criança e a idosa, que reconhecem o sacrifício do atleta. E quem se sacrifica no treinamento e/ou na própria prova, como no caso de Roger, merece aplausos, e mais, merece incentivos morais, enfim, merece ser reconhecido. Entre outros aspectos esse reconhecimento passa, também, pelo envolvimento de certo *capital corporal* adquirido (WACQUANT, 1998; 2000). O que me leva a pensar que o caso de Roger não deixa de ser interessante: oriundo de uma família de trabalhadores braçais torna-se atleta, uma *profissão corporal*.

Portanto, há um capital simbólico importante, na legitimação do esporte, que é adquirido pela performance, por isso quem “joga” melhor é reconhecido e valorizado. E nesta relação, como o corpo é instrumentalizado, passa a ser encarado pelos atletas da mesma forma que no caso dos pugilistas de Loïc Wacquant (1998), “como meio que eles podem empregar para fins monetários” (ibid, p. 79), e, desta forma, podemos dizer, “se tornam cúmplices de sua própria comercialização” (Ibid, 2000, p. 140), ou seja, a legitimam. O que se confirma na fala de Régis:

Também, e é assim: são muitos altos e baixos. Hoje tu tá bem, amanhã tu pode não tá. Então tu pode ir um pouquinho melhor, ou igual, ou se eles acharem que ta na hora de tu sair e não renovarem o teu contrato, a gente

trabalha por contrato. Então muitas vezes tu tem que...tu tem que focar, te esforçar muito no hoje pra fazer tudo certo hoje pra poder ter. (...) E além do que eu acho que é muito rentável pra mim. Se eu tivesse no mercado trabalhando eu não ganharia o que eu ganho aqui, entendeu. Então é uma coisa que eu gosto e acho que dá pra eu levar mais uns 3,4,5 anos, mas como eu to dizendo é um caminho longo não dá pra contar...hoje eu to empregado, amanhã posso não ta. (atleta, Régis, UFSC).

Mas, também, em contraposição a todo reconhecimento financeiro alcançado e/ou desejado, a presença de um reconhecimento moral, de um *etos* moral do esporte está nos discursos e nas representações no contexto da formação, muitas vezes atribuindo a ele certo desenvolvimento e formação de um “bom caráter”, principalmente pela disciplina ensinada.

Então comecei a treinar, o primeiro ano eu tinha um técnico, não puxando o saco, mas que tem a visão de formar a pessoa, se aparecer de surgir um atleta, não vamos dizer que é coincidência, mas ele...o primeiro ponto é a pessoa, formar a pessoa, ele quer que estude, que seja uma pessoa honesta, que seja uma pessoa de caráter. (atleta Roger, UNISUL)

Hoje o esporte eu considero uma educação, até porque eu fui levada aos esportes desde muito cedo, até hoje. Acho que é assim, um dos papéis bastante importante, assim... tipo levar ao caminho certo a seguir até as escolhas. [...]É... eu acho que a sociedade, é muito, muito envolvida com esporte, sabe, estádios, essas coisas. Eu acho que isso é super importante, que ajuda bastante, pelo fato das pessoas tarem incorporando mais isso. Isso valoriza mais a nossa área...e...nossa! O esporte é tudo, eu acho. Hum... o que a gente falou antes, a disciplina. Porque o esporte gera isso, disciplina, educação. O esporte gera disciplina, então, a disciplina...se tem duas crianças ali brigando... e tendo o esporte, na adolescência a disciplina ajuda muito...acho que o esporte nessa área ajuda bastante. Então trabalhando nessa área eu acho que o esporte é muito importante, tem tudo haver com disciplina, ajuda bastante. (não-atleta Tita, UNISUL).

É...o que eu aprendi é assim: é que em tudo na vida tu tem que ter disciplina, e o fato de eu ser atleta exige uma disciplina muito grande, e o fato de eu ser atleta e ta cursando pra ser professor eu tenho que tentar passar essa disciplina pros meus alunos. Mas como? Através do respeito, porque respeito não se impõe, se adquire. Tentar conseguir que eles me respeitem, não impor, através...desse respeito conseguir passar disciplina, organização, foi as coisas que eu sempre aprendi na minha vida: organização, disciplina e perseverança, ir sempre atrás do que se quer e nunca passar por cima de ninguém, mas nunca deixar que ninguém passe por cima de você também. (atleta, Régis, UFSC).

A experiência esportiva poderia não só desenvolver respeito, organização, como o através do esporte e da disciplina aplicada, o professor/treinador conseguiria proporcionar

grandes chances de uma educação “moral” aos seus alunos/atletas, continuamos ouvindo Régis,

É eu só tenho a dizer é assim, é a minha experiência no esporte, eu acho é uma maneira mais fácil de educar, uma criança é através do esporte. Por quê? Pra disciplina, pra organização, pra tu poder fazer a criança respeitar até onde ela pode chegar, e que o limite dela vai até onde começa da outra criança. [...] Eu acho que é...é o caminho mais fácil pra tu ser educado, pra colocar objetivos, traçar metas, eu acho que é através do esporte. Eu acho que pra mim, eu que o esporte só sempre vai ser uma coisa, uma das coisas mais importantes da minha vida. E se conselho fosse bom não se dava, se vendia, mas acho que se todo mundo pudesse vivenciar um pouco do que eu vivenciei na minha vida, eu acho que ia ser bem legal, ia ser muito legal.

Novamente a aproximação com o discurso oficial é evidente. Aqui se atribui ao esporte papéis grandiosos, como bem lembram Bassani, Torri e Vaz (2003): “O discurso oficioso diz que esporte é um fator fundamental para a educação das crianças e jovens, atribuindo-se a ele freqüentemente papéis admiráveis, como livrar as pessoas do consumo de drogas” (Ibid, p.90). Esse discurso muitas vezes justifica inquestionavelmente o esporte na escola e nas aulas de Educação Física. Um exemplo do programa idealizado pelo Ministério dos Esportes chamado *Descoberta do Talento Esportivo*, cujo objetivo é “de identificar jovens e adolescentes matriculados na rede escolar que apresentam níveis de desempenho motor compatíveis com a prática do esporte de competição e de alto rendimento.” (<http://www.portal.esporte.gov.br>).

Presente em todos os ambientes educacionais – para além dos espaços escolares institucionalizados – o esporte é forte aliado, como bem lembra Tita, na luta pela valorização da “área”, que sofre com a crise da *legitimidade* (BRACHT, 1992). Apoiados no discurso oficial dos governos, os depoentes atribuem e reconhecem aspectos positivos na prática esportiva. Para mais bem descrever a questão, vejamos o que o Programa *Segundo Tempo*, do Ministério do Esporte, diz de si mesmo:

O Segundo Tempo é um programa idealizado pelo Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades esportivas e de lazer realizadas no contra-turno escolar. Tem a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania. O programa caracteriza-se pelo acesso a diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários,

tendo como enfoque principal o esporte educacional. (<http://www.portal.esporte.gov.br>).

O que temos aqui é a indicação do esporte como redentor de todos “males sociais”. Mas se não podemos negar que em alguns momentos seria justificável e positivo desenvolver Programas Sociais neste sentido, pois por meio do esporte seria possível não só desenvolver respeito e cooperação, mas como já dito, por meio da disciplina aplicada, promover, por exemplo, o afastamento, principalmente de adolescentes e jovens “carentes” do vício de drogas e promover alguma ascensão social⁵⁴. Podemos afirmar que tal discurso enaltece a pedagogização do esporte, ponto extremamente paradoxal, como bem disse Bracht (2000), já que, ignora não só a lógica esportiva, mas a discussão das próprias mazelas sociais.

Neste sentido, o discurso oficial me leva a pensar no seu inverso: se existe tanta “exclusão social” que precisa ser combatida, talvez não seja por falta de prática esportiva, mas o seu contrário: quiçá a falta de prática esportiva, digo, aquela praticada com possível “efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco” (ADORNO, 2003, p. 127), seja um resultado das atuais relações sociais estabelecidas.

Outro ponto, igualmente paradoxal, diz respeito ao disciplinamento exigido por uma determinada prática esportiva, o que não se dá se não for pelo corpo, ou por sua, “manipulação regrada” (BOURDIEU, 1990, p. 218), o que é específico do esporte e, movimento necessário e irrenunciável ao *processo civilizador*. Tema que passo a desenvolver a seguir no item 4.2.

4.2 DISPONIBILIDADE E DOMÍNIO CORPORAL

A disponibilidade, controle e domínio corporal são requisitos primordiais para o esporte. São comuns comentários no meio esportivo do tipo “*quem treina entrega o corpo*” ou “*é preciso chorar no treino para rir na competição*”, que mostram quanto é preciso controle e domínio do corpo na prática esportiva. Para Elias, todo este controle e “domínio corporal” é característica da própria gênese do esporte e revela as marcas do *processo civilizador*.

⁵⁴ Neste sentido, ver o trabalho de Alba Zaluar (1991).

Portanto, podemos dizer que o que está em jogo, e expresso no treinamento desportivo, é o domínio do próprio corpo como instância necessária para tal *processo*. Entre os depoentes, atletas e futuros/as professores/as, todo este domínio e disposição corporais se apresentam como *normais*, e são considerados somente uma parte da prática esportiva. Vejamos a fala que segue:

Então comecei a treinar, o primeiro ano eu tinha um técnico, não puxando o saco, mas que tem a visão de formar a pessoa, se aparecer de surgir um atleta, não vamos dizer que é coincidência, mas ele...o primeiro ponto é a pessoa, formar a pessoa, ele quer que estude, ele quer que seja uma pessoa honesta, ele quer que seja uma pessoa de caráter. Então ele viu uma facilidade minha, [...] daí ele foi... e começou a aparecer um pouquinho de dinheiro aqui e um pouquinho de dinheiro ali [patrocínio]. Lógico que todo mundo pensa em desistir em tudo. Eu acordava todo dia de manhã e pensava “putz!! mais uma surra”, porque dói demais treinar. Mas eu pensava não, dinheiro. Treinava no esforço (...) isso dói no corpo. Dói demais. Tipo voltava do treino, assim, só comia e puff deixava acabado. Vinha pra aula parecia que tava dentro de um túnel assim [gestos com a mão] rodando a cabeça. Mas tinha o reconhecimento que ajudava muito, daí começou a surgir todos os títulos. (atleta Roger, UNISUL).

A narrativa expressa as contradições entre uma possível *formação humana* por meio do esporte e o seu objetivo último, ou seja, o rendimento, a performance. O que revela um impasse, pois, embora no primeiro momento o professor/técnico, como o próprio Roger diz, tenha “a visão de formar a pessoa”, não se pode dizer “que é coincidência, se surgir um atleta”, já que é esse o objetivo concreto do treinamento. Ao mesmo tempo e que se apóia no discurso atribuidor de um valor educativo, um aspecto de “formação integral”, “total do ser humano” no esporte (TORRI, ALBINO, VAZ, 2004), também presente como já visto, no discurso oficial, nos Programas de Governo, revela, no entanto, um descontentamento com seu treinamento esportivo, por conta da “surra” que precisa levar todos os dias e, da dor que precisa suportar. Esta, pela lógica do próprio treinamento, deve ser *esquecida* e/ou *dominada*, como todas as pulsões corporais devem ser funcionalizadas em nome do *processo civilizador*, já que o corpo é tomado "como objeto de controle e manipulação" (VAZ, 2000, p. 72).

Em nome da performance exigida pela prática esportiva, é preciso o controle e domínio corporal, assim como uma *entrega corporal* ao treinamento e ao esporte, aspecto encontrado em outras narrativas:

Eu só pratico musculação pra compensar a...digamos as assimetrias que a escalada causa. Porque a escalada ela tem puxada...então tanto flexão de

punho, como flexão de cotovelos, adução de ombros. Tudo isso eu procuro compensar fazendo um pouco de musculação, pra evitar lesões, por essas assimetrias. E um pouco também pra melhorar a performance na escalada. Outros esportes eu não pratico, porque a escalada também requer uma dedicação meio que exclusiva assim. Se tu quer atingir um nível, continuar a nível de competição e procurar evoluir, tem que ter muito tempo livre, pra poder praticar alguma outra modalidade.(atleta Adilson, UDESC).

No vôlei é complicado porque o trabalho...o trabalho...tu tem que trabalhar sempre no limite, o que tem um grande risco de lesão, mas o vôlei tu trabalha “ah! hoje eu vou mais ou menos, vou dar uma segurada”, geralmente quando tu faz isso é que te lesiona. No vôlei acontece bastante isso, quando a pessoa ta “ah! Hoje ta mais ou menos”, aí acontece de sobrar um pé embaixo da rede e pisar encima, aí torcer o tornozelo, vai com a mão mole no *bloq* e toma uma bolada no dedo. Então é preferível...vai no máximo, se machucar no máximo paciência, mas é melhor do que se machucar por omissão. (atleta Gilberto, UDESC).

A questão da disponibilidade corporal, a *entrega* do corpo, passa pela dedicação à modalidade escolhida/praticada, o que é expresso, principalmente, na fala de Adilson. Passa também por uma exposição a lesões, consideradas parte integrante do esporte, já que o treinamento leva o corpo ao seu limite máximo, para potencializá-lo em busca do seu rendimento máximo e os prejuízos corporais são mais um elemento integrante desse processo.

No entanto, a fala de Gilberto nos coloca mais uma vez o enfrentamento com a questão *moralizante* do esporte, que por sua vez encontra no esforço, no domínio corporal, na *entrega* por inteiro do corpo, uma expressão singular. Se for preciso se machucar, não pode ser por omissão, falta de esforço, mas sim por seu excesso. Aqui o sacrifício exerce um papel central nas representações dos atletas; na preparação do *meio* – corpo – para o esporte, o sacrifício é legitimado. Então o aprendizado deve ser o de severidade consigo para também ser com os outros. O que parece envolver a assertiva de uma educação *pela dureza* (ADORNO, 2003), já que os atletas precisam ser indiferentes à dor que deve ser suportada, e as lesões, que devem ser *normatizadas*.

Claro, no esporte, chega uma hora que tu ta muito tempo, tu sentes, tu sentes muitas dores, nos joelhos, tornozelos, hoje inclusive eu sinto muita dor no tornozelo, dores musculares assim, normal, coisa normal, muitas vezes te deixa um pouco meio chateado esse lado, não é bom. É mais o outro lado, o lado da competição, tem o lado da falta que tu sente quando tu ta de férias, quando tu fica de férias tu sente falta da rotina e tal. (...)O lado negativo, o lado negativo do esporte, mesmo, eu acho que é que todo mundo associa “esporte e saúde”, e o esporte de rendimento geralmente não é saúde. Porque o atleta ta sempre no seu limite. Eu duvido um atleta que não sinta dor, um atleta de rendimento que não sinta dor, que nunca tenha

tomado uma injeção para segurar um campeonato importante, uma coisa que ele tenha um papel importante. Isso eu acho que é o lado negativo do esporte. Mas é uma coisa que tu pode escolher, tu como atleta, ninguém vai chegar lá e obrigar tu a fazer isso. (atleta, Régis, UFSC).

Régis retorna a um ponto paradoxal inerente ao esporte, já discutido num dos trechos da narrativa do não-atleta José da UNISUL⁵⁵: a ligeira associação entre “esporte e saúde”. Porém, num sentido um tanto diferente do outro, diz que essa associação é equivocada, e considera que chega a ser este o “lado negativo do esporte”. No esporte de rendimento seria preciso conviver com a dor, com o sofrimento constante e com as lesões, portanto com a *não saúde*, mesmo que por iniciativa própria. O que se torna possível porque está posto, nas narrações, que os atletas devem conviver e resistir à dor, ou seja, dominar o corpo de algum modo, caso contrário não há rendimento e reconhecimento (não apenas pela performance, mas, também, moral).

Isso nos leva às indicações de Gay (1995), segundo o qual o esporte deve manter os ideais de auto-sacrifício e virilidade, para não se tornar afeminado e autocomplacente. A resistência à dor demonstra que o atleta não é apenas homem, mas *macho* (RIAL, 1998), o que passa por um aprendizado da masculinidade. Esse aprendizado no esporte, conforme Rial (1998), se dá por uma *incorporação* (WACQUANT, 1998, 2000), na qual o *etos* é encarnado e corporificado. Em muitos esportes esta corporificação/incorporação se dá por meio da dor intensa, evidenciando que *dor* e *masculinidade* estão relacionados e são elementos importantes para o entendimento do esporte. A derrota não desonra o derrotado se este for capaz de suportar a dor. Nos esportes o corpo sacrificado é sinal de resistência à dor. Portanto, é preciso sofrer, resistir, lutar, ser digno da vitória, pois a vitória fácil culpa o vencedor. “A dor mantém a honra do derrotado. Para merecer a vitória, é preciso sofrer, se não no ringue, nos treinos.” (RIAL, 1998, p. 248).

Do mesmo modo podemos dizer os atletas sentem prazer no que fazem, já que praticam a modalidade por vontade própria, ou pelo menos na maioria das vezes, o que mostra uma delicada linha demarcatória entre sofrimento e prazer, entre *dor* e *prazer*, destacada por Rial (1998). Isso nos remete à idéia de certo *gozo* no sofrimento. “Há prazer na dor do esporte”. E este pode representar, além da “feminização” do adversário e uma afirmação da masculinidade por meio da resistência à dor, uma vivência simbólica da morte, uma vivência mimética da perda. (RIAL, 1998).

⁵⁵ Refiro-me ao discutido na página 74.

A dor – *experiência* intransferível – imposta ao corpo exerce papel fundamental nos processos esportivos. Portanto a disponibilidade, o controle e domínio corporal são evidentes para o evento esportivo. O que nos leva a refletir, no âmbito da formação, se realmente é possível uma modificação nesta utilização *destemida e regrada* do corpo na prática esportiva ou se é necessária.

5.0 VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO

Como sabemos o esporte, com seu importante papel no *processo civilizador* (ELIAS; DUNNING, 1992; GAY, 1995), aliado ao espírito de competição da sociedade burguesa (BRACHT, 1999), “[...] torna-se expressão hegemônica da cultura de movimento do mundo moderno” (BRACHT, 2000, p. xiv), e ganha destaque na educação como vetor de preparação para um mundo da competição e velocidade, ou seja, *esportivizado* (VAZ, 2002). Ele tem na Educação Física seu interlocutor mais forte, pois quase sempre ambos estiveram interligados, seja como “padrão” teórico da área (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003c) ou nos discursos oficiais, no qual o esporte ganha uma dimensão “salvadora” rumo à “qualidade de vida”, ou ainda na própria valorização e determinação dos conteúdos da Educação Física Escolar (KUNZ, 1989; BASSANI, TORRI, VAZ, 2003).

Quando lidamos com as narrativas dos depoentes, a ligação entre Esporte e Educação Física fica evidenciada, assim como nos documentos curriculares. As análises indicam não só esta ligação/relação, mas a valorização das *experiências esportivas* no âmbito da formação docente em Educação Física. Nas falas dos narradores tal valorização aponta que a íntima relação com o esporte foi fator determinante para a própria escolha da formação inicial. As propostas curriculares, por sua vez, indicam o esporte como um dos fios condutores dessa mesma formação, o que algumas vezes pode acarretar uma polarização na valorização do conhecimento *prático* – prática esportiva – em detrimento do conhecimento *teórico* – científico/acadêmico.

5.1 ESPORTE: UM FIO CONDUTOR DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Fica claro nos documentos analisados o anúncio de um perfil profissional desejado e/ou idealizado, assim como aparece certa valorização das experiências esportivas anteriores e/ou no próprio processo de formação inicial. Essa referência e valorização do esporte⁵⁶ nos

⁵⁶ Tal valorização também se evidencia se observarmos que as chamadas disciplinas esportivas (basquetebol, voleibol, atletismo, natação, handebol, futebol, entre outras) não só estão presentes como são obrigatórias, quer nos cursos de licenciatura, ou bacharelado.

currículos são acentuadas em alguns cursos, principalmente nos de bacharelado – o que de alguma forma era de se esperar – já que a formação visa, essencialmente, mas não só, o esporte. Vejamos algumas transcrições:

Licenciatura e Bacharelado. O profissional licenciado terá formação que lhe permitirá atuar no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e particulares. O Bacharel em esportes poderá atuar em academias e como técnico desportivo das modalidades cursadas. (objetivo do curso/ UDESC, p.01).

Possibilitar aquisição integrada de conhecimento e competência técnicas que permitam uma atuação na gestão dos diferentes níveis do esporte [...]; Desenvolver competências e habilidades para a participação em processos administrativos, bem como atitude crítica no que se refere à relevância, e à aplicação da administração no setor esportivo; Formar profissionais capacitados para desenvolver pesquisas na área de gestão esportiva, buscando conhecimentos sobre os pressupostos básicos da administração e marketing esportivo; Despertar nestes profissionais o espírito empreendedor para o desenvolvimento do Esporte. (Objetivo do curso/UNISUL).

Se a valorização do esporte é central nos documentos, ainda encontramos, unindo-se a essa, outra referência, enfática, a da atividade física com fins da “promoção da saúde”, renovando uma “velha” função da Educação Física – que continua buscando sua legitimação tanto na escola como fora dela – e, ao mesmo tempo, atendendo a um discurso em vigor, novamente o do mercado. Para Lovisolo (2000) a Educação Física sofre com problemas de identidade, por isso além da *tribo da potência* – esporte de rendimento – a *tribo da conservação da saúde* ganha destaque na luta pela legitimação, e no âmbito escolar seus limites de atuação se dão pela aproximação ou distanciamento aos discursos de outras *tribos*. Para outros (GUEDES e GUEDES, 1993; NAHAS, 2003), a atividade física com fins de promoção da saúde é, sem dúvida, o ponto central para a própria Educação Física, o que legitimaria a aptidão física como proposta para o ensino escolar ou extra-escolar. Nahas (2003) argumenta que as pessoas precisam desenvolver um estilo de vida ativo, pois,

A atividade física regular reduz o risco de uma pessoa desenvolver diversas doenças crônicas, especialmente as cardiovasculares. [...] As pessoas inativas fisicamente (sedentárias) ou irregularmente ativas podem ter benefícios para sua saúde e bem-estar se incorporarem alguma atividade física regular, mesmo de intensidade moderada. Portanto, *a atividade física não precisa ser intensa para promover a saúde*. Em termos gerais, porém

maiores benefícios para a saúde podem ocorrer quando aumentamos a quantidade de atividades físicas realizadas (intensidade, frequência, duração), respeitadas as características individuais. (Ibid, p. 134-135, grifos do autor).

Algumas propostas curriculares apontam que a formação deve caminhar, também, nesta direção. Vejamos:

O objetivo do Curso de Bacharelado em Educação Física é formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas. O Bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção de Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo (Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...). (objetivo do curso bacharelado/UFSC).

O perfil idealizado para o Curso de Bacharelado em Educação Física é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, objetivando a promoção da saúde e da qualidade de vida de todas as pessoas. (perfil profissional curso bacharelado/UFSC).

Mas se temos nos cursos de bacharelado tal alusão ao esporte e à atividade física com fins de “promoção da saúde” evidenciados, também as encontramos nos cursos de Licenciatura, embora de forma dissimulada, já que o principal objetivo seria a formação *geral* de educadores, conforme a transcrição abaixo:

O profissional graduado em Educação Física obterá o título de Licenciado por meio de uma formação de cunho generalista que o habilita a exercer prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares. O desenvolvimento da competência ao exercício de magistério balizada no espírito crítico, na originalidade, na sociabilidade e na liderança frente a sua realidade de atuação. (objetivo do curso licenciatura/UFSC, p.1).

Inicialmente – no objetivo principal – não aparece tal indicação, mas se observarmos a estrutura curricular de tal curso, lá está, além da valorização do esporte, a “velha função”, a promoção da saúde. Uma das opções de aprofundamentos – a partir do sétimo semestre – além de em *Esportes*, e *Educação Física Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, é *Educação Física Especial*, cujas disciplinas são, na sétima fase, as seguintes: “Desenvolvimento Motor II, Exercício e Saúde, Atividades Físicas para Grupos Especiais, Prática de Ensino de Educação Física Escolar II” e, na oitava fase “Seminário de Monografia e Estudos Individuais em Educação Física Especial” (cf. Currículo do curso licenciatura/UFSC, p.5).

Algo neste sentido também ocorre nos cursos da UDESC, que oferecem aos futuros/as professores/as “as possibilidades de aprofundamentos nas áreas de Educação Física escolar e Educação Físicas Adaptada, no caso da Licenciatura em Educação Física, esporte e saúde, no caso do Bacharelado” (cf. Currículo do curso UDESC, p.01).

O grande fio condutor de todos acaba sendo o esporte, mas também o discurso da atividade física e saúde, em especial, nos cursos de bacharelado. Como vimos, isso acontece até mesmo nos de licenciatura, onde se anuncia uma formação de cunho generalista, numa direção de *formação de educadores*, revelando a forte determinação que tais discursos exercem, ainda, sobre a Educação Física, e conseqüentemente, sobre as representações dos seus professores/as em formação.

5.2 EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS ANTERIORES: NA ESCOLHA E NA PRÓPRIA FORMAÇÃO

Pensamos nos futuros professores/as de Educação Física como pessoas *reais* que experimentam suas *experiências* materialmente na vida real (THOMPSON, 1981), e que se formam por suas experiências – aqui também as esportivas. Não iremos estranhar, portanto, que essas mesmas *experiências esportivas* tenham sido determinantes na escolha da área a ser cursada na formação inicial, principalmente em se tratando de um curso onde a relação/ligação com tais *experiências* é inevitável. Isso nos remete ao que disse Nóvoa (1995) sobre a formação ter um caráter individual e, portanto, na implicação de um investimento individual em busca de uma identidade “que é também uma identidade profissional” (Ibid, p. 25). Mas, como já dito em momentos anteriores, paradoxalmente, na Educação Física a

prática esportiva tende a determinar a dimensão profissional, o que parece ser perigoso, pois coloca em xeque a própria formação acadêmica na área. Neste sentido, os narradores apontam como uma marcante ligação com o esporte, a maioria delas desde a infância, foi determinante para a escolha da formação na área. Vejamos os recortes de algumas narrativas quando indagados sobre os motivos que impulsionaram suas escolhas pelo curso da formação inicial, ou seja, Educação Física:

Então foi assim...eu iniciei na Educação Física por já ter essa ligação fortíssima, porque eu sempre considerei o esporte na minha vida. [...] Então na minha cabeça, desde pequenininho eu sempre quis fazer alguma coisa ligada a isso [esporte]. Sempre quis fazer Educação Física. (não-atleta Marcos, UDESC/UFSC).

A minha forte ligação com o esporte desde pequeno. Eu gosto muito de esporte, adoro. A minha paixão pelo futebol. Isso foi fundamental pra escolha do curso. [...] Foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, foi ter prestado o vestibular e ter passado. [...] Mesmo sendo licenciatura, porque assim: a licenciatura que a gente tem lá [UFSC] eu acho que a ela não é **bem** licenciatura na essência da palavra, pelas matérias, pelo esporte... (atleta, Régis, UFSC).

Na minha cabeça na Universidade eu queria fazer Computação, é que eu sempre gostei de Matemática, também, então eu queria alguma coisa que tivesse isso. O que aconteceu é que quando eu fui prestar o vestibular, no terceirão, a gente já tinha começado viajando muito pra jogar. Aí o fato de está no esporte “ah! Vou fazer UDESC, Educação Física”. [...] Aí aconteceu que eu passei primeiro na UDESC, o resultado saiu antes de eu fazer o vestibular na Federal [UFSC]. Aí quando eu fiz, eu já tinha passado aqui. Aconteceu que eu fiz lá e passei também. Quando começou o primeiro semestre, uma faculdade de manhã e outra à tarde, aí eu continuei a cursar as duas. Só que o que aconteceu, lá a Computação passou pra manhã junto com a Educação Física e aqui no 5º semestre passa pra noite. Então eu falei “não. Vou continuar aqui”. Mas eu queria fazer as duas, eu gostava das duas. Aí eu fiz isso tranquei lá. Só que quando chegou a noite e eu voltei pra Computação foi um...um peso grande assim. Porque foi o ano que eu tinha machucado o joelho. Eu operei o joelho bem final desse ano, nas férias, não treinava. Aí eu operei e não podia treinar. Então eu estudava quase o dia inteiro. Só que aí essa vontade de jogar de novo, eu tinha que optar por uma coisa. Tinha que parar uma das duas faculdades, pra poder voltar, pra fazer o reforço no joelho pra poder voltar a jogar. Aí eu optei como eu já tava mais avançado em continuar aqui [UDESC]. Lá [UFSC] eu parei, até porque eu já tinha trancado e coisa, tava voltando depois de tá um ano e meio parado. Mas assim, sempre gostei, sempre gostei de Matemática e Educação Física (atleta Gilberto, UDESC).

As narrativas indicam que as *experiências esportivas*, não só foram determinantes nas escolhas dos depoentes, mas também fonte de identificação com o curso. A narração de Gilberto revela não só a valorização da experiência esportiva na própria área de formação, mas também ponto determinante na sua permanência no curso.

Já na falas de Marcos e Régis, temos a ênfase que a primeira decisão na direção da formação se deu já na infância. A forte identificação com o esporte desde pequenos foi o que os levou à escolha da formação na área – Educação Física. Régis se tornou atleta profissional, o que reforçou sua escolha. Por sua “paixão” pelo esporte – futebol – chegou a optar por ela, “mesmo sendo licenciatura”. Aqui vale ressaltar que se confirma na narrativa a questão discutida no item anterior 5.1, que o esporte é um dos fios condutores das propostas curriculares mesmo nos cursos de licenciatura. Já Marcos tem identificação com o esporte desde a tenra infância, mas na idade adulta apenas como atividade secundária de lazer, em sua própria prática, como revela em outro trecho de sua narrativa.

No caso de uma competição esportiva hoje em dia eu encaro como um momento de lazer, um momento então pra curtir, como um momento, principalmente, de estar entre amigos. Pra mim as competições esportivas se baseiam em estar entre amigos. [...] Então pra mim o esporte é um misto de alegrias. Gosto de levar o esporte na esportiva (risos). (não-atleta Marcos, UDESC).

Além dessa dimensão de lazer, de *fairplay*, com a qual afirma encarar o esporte, diz também que em sua formação acadêmica valoriza uma outra dimensão da prática esportiva que futuramente poderá ser um ramo de trabalho – ser técnico ou preparador físico de uma equipe esportiva –, bem como disciplinas que ofertem outras possibilidades profissionais. Por isso continua:

Eminentemente são [os interesses] mais práticos. Talvez porque eu sou quase que hiper-ativo, assim, metabolismo acelerado, gosto de movimento, gosto de tá sempre...ser hiper-ativo, sempre...envolvido em atividade mesmo, gosto mais das partes práticas. Gosto mais da...da fisiologia, da preparação física, e da ginástica, também... o que eu me identifico mais com a recreação. [...] Esse lado mais teórico, não sei se mais teórico ou não, mas tirado exatamente das práticas esportivas, a parte da fisiologia, do treinamento, não deixa de ser prática, por trabalhar com a...com o condicionamento das práticas esportivas. [...] Já trabalho com a preparação física do handebol da Fundação⁵⁷. Faço estágio não obrigatório na área de

⁵⁷ Fundação Municipal de Esportes do município de Florianópolis/SC.

preparação física do handebol, e pra universidade eu trabalho com a preparação física do vôlei. (não-atleta Marcos, UDESC).

Além do leque profissional que a formação em Educação Física proporciona, temos a visão de um curso *prático*⁵⁸, o que também é desvelado no depoimento de Roger quando fala do que o impulsionou à escolha:

Me formar técnico, de atletismo. Quando eu entrei, eu escolhi fazer Educação Física, eu queria ser técnico de atletismo. Técnico. Mas como falaram lá na 1ª fase: “você está entrando aqui com uma mentalidade e vocês vão sair com outra”. Então eu entrei aqui querendo ser técnico, tô saindo agora para ser gestor, do esporte. Tipo administrar empresas, é... administrar o esporte em Santa Catarina, administrar uma associação. [...] Mas depois que me aposentar pretendo ser técnico (atleta, Roger, UNISUL).

Os depoimentos também apontam e intensificam a dimensão da *experiência esportiva* relacionada ao corpo tornado *maquinaria* (VAZ, 1999; 2000; 2001) e que, portanto, pode ser dominado, treinado e, principalmente, potencializado. Isso indica que ainda temos presente no contexto da formação inicial a visão do corpo voltada prioritariamente à sua dimensão *anátomo-morfofisiológica*. Tal apontamento aparece em outras falas, arrolado ao desejo de alguns informantes em cursar Biologia. Uns tentaram o vestibular para tal curso, outros chegaram até mesmo a cursá-lo, mas “acabaram” mesmo na Educação Física, por motivos que se relacionam, entre outros, a um senso prático do curso.

O motivo que me levou a fazer o curso foi porque eu gostava de esporte. Eu sempre, eu sempre pensei assim “eu não vou conseguir trabalhar em escritório”, “não vou conseguir trabalhar num lugar fechado”. Então eu vou ter que trabalhar com esporte. [...] Eu até cheguei a prestar vestibular pra Biologia, mas por sorte eu não passei. Porque eu me identifiquei muito com o curso. Depois que eu comecei a passar pelas fases, cada vez eu comecei a me identificar mais. Fui vendo outras áreas não era só a escalada. Porque eu entrei bem fechado, assim, pensando “vou trabalhar com escalada”. [...] Eu vi que o curso de Educação Física é um curso que tu puedes... que tu puedes criar oportunidades de emprego pra ti. São raros os cursos, as formações que tu possa fazer isso. (atleta, Adilson, UDESC).

É uma longa história... Eu na verdade eu comecei, eu fiz o curso, o meu primeiro vestibular eu fiz pra Biologia. Por quê? Porque eu gosto de estudar as funções do corpo. Aí eu cursei no CEDESP⁵⁹ e achei muito difícil, e que

⁵⁸ Tema também discutido no item 5.3 Conhecimento Teórico/Científico x Conhecimento Prático/Esportivo.

⁵⁹ Centro de Desenvolvimento Profissional, instituição de ensino localizada na cidade de Canoas/RS.

não era pra mim. Aí eu fiz Educação Física em Porto Alegre na ULBRA⁶⁰, aí eu fiz transferência, eu não fiz vestibular na UNISUL. Eu estudava na ULBRA lá em Canoas, no sul. Eu cursei um semestre de Biologia e vi que não era pra mim, eu tinha umas amigas que faziam Educação Física e diziam que era legal, eu fui assistir umas aulas delas, aí eu disse “não, é isso que eu quero”. Eu já tinha bastante ligação com o esporte e me dava super bem. Eu sempre gostei, eu sempre gostei do esporte. Eu convivi bastante com o esporte desde cedo. (não-atleta Tati, UNISUL).

É acredito que...como eu queria...eu optei por Biologia na UFSC, e a Educação Física foi a segunda opção. Daí na ACAFE eu coloquei como a primeira opção. Acredito que foi...que foi apenas por não ter passado na UFSC, aí eu optei aqui pela UNISUL. Aí eu passei...“vamos ver como é” e “a gente vem aqui vê como é, e acaba ficando”. Mas eu fiquei com Educação Física porque eu já trabalhava com yôga era uma coisa de...trabalhar com o corpo. [...] É com o que a gente realmente trabalha. Aqui [UNISUL]...é outro viés...até... uma monografia minha vai tentar relacionar o Swásthya yôga nos esportes...É. Eu vou ver se consigo encaixar...Acho que seria possível aplicar a prática do Swásthya no rendimento. A pessoa que quer treinar...seria possível. (não-atleta José, UNISUL).

A referência ao curso como prático – que segundo Pinto (2002) está relacionada à concepção desta disciplina escolar como atividade destituída do pensar – aparece pautada na valorização do esporte como elemento central e decisivo na escolha da formação inicial, bem como na própria formação como um todo. Aspecto evidenciado no depoimento de Tita quando classifica como “fácil” a formação acadêmica em Educação Física, já que diz que a em Biologia era “muito difícil e não era para mim [ela]”, o que a fez acabar por desistir.

A visão *anátomo-morfofisiológica* do corpo que é tornado *máquina* é tão marcante que até mesmo José, que lida com uma prática corporal que se diz “alternativa”, o yôga, revela o interesse em aliá-la ao treinamento esportivo, ou seja, ao desejo de transformar o corpo em objeto para poder ter sua manipulação, dominação e potencialização (VAZ, 1999; 2000; 2001). Assim aumentaria o rendimento de um suposto atleta em treinamento e encontraria reconhecimento profissional legal⁶¹. Pois, diz em outro momento, ele tem formação de *profissional de yôga*, o também chamado *yoger*, paralela ao curso de Educação Física, mas se trata de algo ainda sem reconhecimento legal, conforme seu depoimento:

⁶⁰ Universidade Luterana do Brasil.

⁶¹ Que se dá pelas leis do reconhecimento e funcionamento dos cursos superiores em Educação Física. No caso da UNISUL Resolução de autorização e funcionamento Câm-Ges nº 016/00 (www.unisul.br. Acesso em fev./06). Além da própria Lei de Regulamentação da Profissão: Lei 9.696/98 **Regulamentação da Profissão Educação Física**. (www.cdof.com.br/regula.htm. Acesso em mar. 2006).

Acredito que eu tenho. Tenho. Tudo que eu preciso eu tenho lá [formação de yoger]. Porque como a nossa profissão não é regulamentada, ainda, e fica aquela cobrança por parte dos pais [das crianças e adolescentes que ministra aulas] de quererem que a gente tenha um diploma...que o que a gente...tenha...faz seja válido com um diploma. Daí eles acreditam que tipo a gente não tem um embasamento de ser profissional de...de.. um profissional mesmo, assim, que é regulamentado. Daí fica aquela pressão dos pais...por isso que eu fiquei no curso de Educação Física...pra apresentar [o diploma legal]... Aí tentei agregar os dois. Tentar uma junção. (não-atleta José, UNISUL).

Aqui a narrativa indica um outro ponto intensificador na procura e manutenção da formação em Educação Física, o reconhecimento legal da profissão, ponto extremamente paradoxal e que nos remete, novamente e de algum modo à discussão da recente regulamentação da profissão (lei 9696/98), se seria ou não necessário a formação acadêmica para ser instrutor/professor/profissional de determinada prática corporal. Sabemos que muitos instrutores/professores/profissionais de diversas práticas corporais não têm uma formação acadêmica “legal”, sendo que as instruções/aulas ocorrem quando envolve um conhecimento prático intenso, um *capital corporal* adquirido (WACQUANT, 1998, 2000; SABINO, 2000) que se dá pela prática de anos, como é no caso das artes marciais, a capoeira, o yôga, a escalada esportiva⁶², o que em muitos casos é valorizado não só pelos informantes como pelo próprio campo. Mas, como dito inicialmente, isso coloca em xeque o lugar social da própria formação acadêmica, principalmente se pensarmos que a formação dos futuros/as professores/as, de Educação Física acaba sendo determinada muito mais por uma identidade pessoal – prática esportiva – do que por uma identidade profissional – formação acadêmica.

5.3 CONHECIMENTO PRÁTICO/ESPORTIVO X CONHECIMENTO TEÓRICO/CIENTÍFICO

Nas falas dos depoentes além da valorização da experiência esportiva que aparece claramente quando relacionam esporte e formação. Há elementos que indicam uma tensão entre conhecimento prático/esportivo e conhecimento teórico/científico, até mesmo uma polarização do primeiro em detrimento ao segundo.

⁶² Aqui me baseio no depoimento de Adilson (atleta UDESC) que diz que seus instrutores “não tem formação, só muita prática”.

[...] Como eu te falei, a minha vida e o esporte caminham lado a lado, os dois caminham lado a lado. É...50% da minha educação foi através do esporte, a minha disciplina foi através do esporte, acho que as minhas amizades hoje, acho que tem...a maioria são do meio esportivo, do futebol de salão, desse espaço do futebol. É uma coisa que foi me acompanhando, foi crescendo junto, as amizades, e nesses anos tem me dado muito mais alegrias que tristeza. [...] Hoje eu penso, eu acho que de repente a vantagem da gente, que é atleta, profissional, é a vivência do futebol. É assim: eu quero me formar. Este semestre quero me formar. Então só que desde que eu virei profissional, que eu sempre, sempre, sempre me dedicava muito ao futsal, deixava a faculdade pra 2º plano. [...] Agora eu acho que com a experiência que a gente tem, de atleta, e com a formação, mesmo deixada meio de 2º plano, eu acho que eu tenho condições de ser um bom profissional. (atleta Régis, UFSC).

Há aqui a demarcação de um *capital corporal* adquirido pela intensa prática esportiva; o que Régis parece indicar é que a *experiência esportiva* pode ter maior contribuição do que os conhecimentos científicos/universitários em sua formação. Isso aponta para uma maior valorização do *capital de performance* adquirido pela prática de determinado esporte, em detrimento dos conhecimentos científicos/universitários/teóricos. Sabino (2000) já apontava, em uma de suas pesquisas, a possibilidade de uma supervalorização de um *capital corporal* causar conflitos entre os professores e os fisiculturistas frequentadores das academias de ginástica. Diz sobre tal assunto:

Não raro os fisiculturistas entram em conflito (em geral) com os professores formados em universidade em relação à eficácia de determinados exercícios. Os professores não reconhecem a autoridade desses atletas em prescrever exercícios. [...] No confronto, os professores utilizam o argumento do estudo e do diploma para reforçar sua autoridade frequentemente colocada à prova pelos fisiculturistas. Algumas academias, temendo fiscalização, aceitam o trabalho de fisiculturistas apenas como *personal trainers* sem vínculo empregatício, eximindo-se da responsabilidade direta pela sua atuação não respaldada institucionalmente. Outras, mais ousadas, os têm como “professores”. (Ibid, p. 75, grifos do autor).

Como os fisiculturistas, os atletas apelam ao *capital de performance* adquirido, o que é valorizado no curso de formação inicial e usado como escudo quando formação acadêmica deixada em segundo plano. Aspecto evidenciado claramente em outras narrativas:

[...] Daí o meu principal era o atletismo. Então a universidade ia empurrando com a barriga, sempre empurrei com a barriga. Não dá pra fazer os dois... meu corpo tava aqui [universidade] e meu espírito tava

dormindo na cama, minha alma tava...então não dá pra conciliar as duas coisas mesmo. Se tu queres ser atleta de renome tu não consegues estudar ao mesmo tempo, assim, entendeu. Tu podes ser atleta de meio termo e um bom estudante, mas tu não consegues ser um bom estudante e um bom atleta. Se tu fores um bom estudante, tu vai ser um atleta de meio termo com certeza. (silêncio). E se tu for bom atleta...difícil ser estudante. Difícil. Difícil mesmo...(atleta Roger, UNISUL).

[...] então não vou dizer que dá pra conciliar. Eu vou levando devagar, do jeito que dá, que dá pra conciliar não vou dizer, que o horário do treino toma quase a manhã inteira da 9:00h da manhã ao meio-dia de treino, depois das 5:00h da tarde até 8:30h [da noite], depois aula. Então pega um período bem...bem complicado, não dá pra cursar uma matéria no meio da tarde, o cara tá sempre cansado, corpo desgasta. A gente leva não concilia tão fácil. [...] Aí que tem que ver as prioridades. Neste caso eu to colocando o esporte como primeiro plano. (atleta Gilberto, UDESC).

Esse ano não, porque eu só to fazendo duas matérias. Mas nos outros anos eu tinha que ta pegando licença, lá da prefeitura, uma coisa, nada convencional declaração mesmo dizendo que tava participando de campeonato e tal. Já tive problemas com faltas, devido as competições. [...] Já reprovei por faltas. Não... Eles [os professores] consideram. Consideram. Mas eu mesmo que fui um pouco desatenta. Eu não...deixei de entregar essa declaração...e o professor era bem, bem rígido daí não...não teve chorumela. (riso). ...Com relação a isso eu tava sempre...é...eu levava pros jogos, matéria, assim alguma coisa, se tinha que apresentar algum trabalho as vezes apresentava sozinha, depois...E prova também, quando eu tava viajando fazia provas depois. A competição era em primeiro plano. (atleta Marcela, UDESC).

Os atletas o seu conhecimento prático, da *experiência esportiva*, para renegar ao segundo plano a formação acadêmica. Mas também os professores dos cursos de formação valorizam tais experiências, já que seu campo de atuação/conhecimento envolve uma relação íntima com tal fenômeno. “Eu acho que tem ajuda dos professores por ser atleta, na Educação Física, não sei se em outros cursos teria” (atleta Gilberto, UDESC). O que quer dizer que o *capital de performance* adquirido pela prática esportiva é valorizado no campo acadêmico, na área de formação. Portanto, o que se coloca é o conflito entre as dimensões do próprio conhecimento em Educação Física, a prática propriamente dita, e uma outra que diz respeito ao plano intelectual/teórico. Vejamos outros depoimentos, mas que indicam o mesmo conflito:

A minha vivência prática do esporte, a gente tem, tá num ambiente já propicio a aprender. Então muitas vezes a gente fala que tá aprendendo muito mais pelo físico ali. Então isso fortalece em geral a área acadêmica.

[...] Eu acho que tem a ajuda dos professores por ser atleta, na Educação Física, não sei se em outros cursos teria. (atleta Gilberto, UDESC).

Eu acredito que sim. Mas eu acredito que tem que valorizar [a experiência esportiva no curso]. Tem que valorizar o atleta. Ele dá o empenho dele...é aquilo que ele ta escolhendo pra carreira profissional. Da mesma forma que a gente escolhe ser professor e quer que as pessoas...a gente tem que falar que ele ta ali dando o máximo dele. (não-atleta José, acadêmico UNISUL).

Por exemplo eu dou aula de basquete em escolinhas. É. Então é...de uma certa forma eu sei, como eu jogo, eu sei tipo é...de repente a necessidade, que a pessoa tem pra fazer um movimento, pra fazer um arremesso, pra fazer uma bandeja. Logicamente assim caminha. Além claro da teoria. Isso que eu to falando. Acho que ajuda bastante, por eu já ter vivenciado mais a prática. Não é só teoria. [...] Eu acho que tem tudo haver. Eu ser atleta e a minha formação, assim, acho que tem tudo haver. Porque é da área, ta ligado ao esporte, ta ligada ao movimento, ta ligada a qualidade de vida, ta ligada a prática e a teoria. Eu acho, então, que tem tudo haver. (atleta Marcela, UDESC).

Ganha força o problema sobre a natureza do conhecimento em Educação Física. O que parece aceitável em se tratando de uma área, como disse Vaz (2002) que trata de um conhecimento que pode ser duplamente apreendido: pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e corporalidade, mas também, por dimensões técnicas e miméticas do corpo – não-conceituais, mas não irracionais. Mas o problema é agravado quando o saber se relaciona, apenas, com um senso prático do curso destituído de um pensar (PINTO, 2002), e com a atividade *técnica e mimética* (VAZ, 2002), um saber *incorporado* (WACQUANT, 1998, 2000) que por sua vez forma um capital a ser valorizado não só pelos informantes, como pelo próprio campo acadêmico.

Mas um contraponto é apresentado pelo atleta Roger, que no decorrer de sua narrativa revela que o senso prático não está destituído de um saber teórico, científico:

Porque eu acho que...esse negócio de que o que importa é a prática e não sei o que e não sei o que... Não. Tem sempre uma fundamentação teórica por trás. Porque sem uma fundamentação teórica tu te perdes. Tu vai fazer sempre aquilo que tu fez. Por exemplo, então, se eu aprender só com a prática...é...a gente pode cortar um monte de caminho, por exemplo, se eu levei três anos pra atingir o resultado através do erro e do acerto, se eu tiver essa fundamentação teórica eu posso atingir esse resultado em um ano. Então eu posso encurtar esse tempo de...aprendizado...de aperfeiçoamento, esse tempo de desenvolvimento do atleta. (atleta Roger, UNISUL).

Mesmo assim, com indícios de uma inquietação com o conhecimento teórico, revela que sua maior preocupação é a utilização desse conhecimento – teórico – contraído para adquirir maior *capital de performance*, ou seja, um conhecimento acadêmico em Educação Física atrelado ao que chamamos, anteriormente, de visão anátomo-morfo-fisiológica do corpo, o qual o mesmo é equiparado à máquina visando a potencialização em busca do máximo rendimento.

Enfim, mesmo que na direção de uma supervalorização da *experiência*, as narrativas de memórias deixem claro, no simples modo como vêm à tona, o valor das *experiências esportivas* anteriores ao curso de formação inicial, do mesmo se apresentam determinantes para essa mesma formação. Tais *experiências*, desde a infância até a formação inicial, compõem certo *etos* esportivo que está ligado ao jeito de ser ou se formar professores/as, ou, melhor, a existência de tal *etos* contribui para compor a identidade profissional desses mesmos narradores, professores/as.

6.0 CONSIDERAÇÕES – LONGE DE SER – FINAIS

O esporte se configurou ao longo do século XX como uma prática que, com grande *papel civilizador*, coroou uma sociedade *esportivizada*, de livre concorrência, de competidores, perdedores e vencedores, com discursos oficiais que lhe honram como solução *dos males sociais*, sobretudo de crianças e jovens. Tema de grande relevância na sociedade contemporânea, não escapou aos debates acadêmicos, encontrando na Educação Física seus principais pressupostos absorvidos pela prática pedagógica. Nela o debate é aquecido, pois o esporte se relaciona com tal área de maneira tão íntima e intensa que às vezes chega, ou chegou, a se confundir com a própria. E quando o tema é a formação de professores/as de Educação Física, as representações tornam-se mais ambíguas e paradoxais, já que lida com a sua dimensão prática, o que supostamente se sabe fazer.

Parti dessa premissa, e compartilho inicialmente da idéia de que é importante atuar na formação de professores/as para que se tenha uma possível reforma educativa (NÓVOA, 1995). Ao longo desta investigação procurei compreender alguns elementos que pudessem indicar o lugar social da biografia esportiva na formação de professores/as de Educação Física no processo de formação inicial nos cursos superiores da Grande Florianópolis/SC: UFSC, UDESC, UNISUL. Tal questão, advinda de pesquisa anterior como elucidado na introdução, foi apontada como elemento importante na formação desses professores/as em processo de formação inicial. Vale ressaltar que pretendi compreender tal questão sem, contudo, “denunciar” mais uma vez o esporte como determinador, ou não, da Educação Física, mas compreender tal relação/influência no contexto dessa mesma formação.

Para tanto utilizei um conjunto de fontes, os documentos curriculares, que foram secundariamente utilizados numa perspectiva de balizar o discurso oficial, dos cursos de formação. E um conjunto de narrativas de acadêmicos/as dos referidos cursos. Tratou-se de entender as *experiências* esportivas, ou sua negação, na perspectiva dos que estão “se formando” professores/as. Tentando me aproximar dessas experiências, optei por trabalhar com elementos da *história oral*, partindo da premissa que, ouvindo as narrações das *experiências esportivas* materialmente vividas, ajudaria a refletir sobre suas condições e experiências atuais. Portanto, ocupei-me do lugar social da biografia no processo de formação inicial de professores/as de Educação Física.

Nas entrevistas o destaque é dirigido ao contexto da formação inicial, mas o transcende, indica as *experiências* e frequenta outros contextos das *histórias de vida* dos futuros/as professores/as. Vai ao passado, à infância dos depoentes, para possivelmente localizar o que sobrou de memória e o que foi deixado de lado. As lembranças da infância encaradas, conforme diz Benjamin (1984), são aquilo que atravessa o corpo e que expõe a experiência e a sensibilidade. Por isso além de *esporte e formação, memória, experiência e narrativa* foram conceitos aglutinadores na configuração da pesquisa.

Não quero afirmar que a formação inicial de professores/as de Educação Física dos cursos superiores da Grande Florianópolis se dá apenas por esse único viés, o qual descrevi neste trabalho, mas enfatizo, sim, que também acontece dessa forma.

Com a análise dos documentos curriculares encontramos um conflito na tarefa da formação de professores/as de Educação Física. Alguns cursos, principalmente, os de Licenciatura, vinculam-se a um projeto de formação de cunho generalista ligado a uma proposta de formação de educadores. Já os de bacharelado a um projeto que atende à formação de técnicos, especialistas no esporte, ou na direção de profissionais da “promoção da saúde”. Ou ainda, transitam entre uma e outra possibilidade. Renova-se a velha pergunta sobre quem são os professores/as de Educação Física: Bacharéis ou Licenciados? Conflito que tem na própria confusão da área sua resposta, pois como diz Taborda de Oliveira (2003b), não há consenso sobre quem é o professor de Educação Física (licenciados, bacharéis, recreacionistas, técnicos esportivos, animadores culturais), todos atuam na profissão. Até mesmo, como vimos, atletas, ex-atletas, que tem um *capital corporal* (WACQUANT, 1998, 2000) adquirido, são atuantes na área (SABINO, 2000). Mesmo porque, como completa Taborda de Oliveira (2003b), as políticas e programas oficiais ou inexistem ou são inexecutáveis, ou ainda, tão confusos quanto o diálogo entre as diferentes concepções acadêmicas que os informam.

Verifica-se ainda que os cursos se caracterizam por terem aporte multidisciplinar, com conhecimentos das Ciências Biológicas e Humanas – em alguns casos também com pequenas inserções das Ciências Exatas. Porém, suas propostas supervalorizam as *experiências esportivas* e se apresentam, ainda, vinculados a um conhecimento prático, o que aparece também nas narrativas dos/as professores/as em formação. O que revela o problema da própria natureza do conhecimento em Educação Física, na maioria das vezes, perpetuando uma prevalência sobre o conhecimento prático, das atividades, principalmente as esportivas em detrimento de um conhecimento teórico que perpassa pela reflexão intelectual.

Portanto, os enfoques dos cursos, se em alguns momentos se distanciam, em outros são bem aproximados. O grande fio condutor é o esporte, mas também o discurso da atividade física e saúde, tanto nos cursos de bacharelado como nos de licenciatura que anunciam uma formação de cunho generalista, na direção de formação de educadores. Perpetua-se a indicação de uma formação acadêmica, ainda, *esportivizada*. O que revela a forte determinação que tais discursos exercem sobre a Educação Física e, conseqüentemente, sobre a representação dos seus professores/as em formação.

Com a análise dos depoimentos pretendi compreender exatamente como se dava as experiências esportivas, – ou sua negação – a partir dos que estão “se formando” professores/as de Educação Física. As falas dos sujeitos apontaram para narrativas esportivas laudatórias. Assinalando na direção de questões que dizem respeito às práticas corporais na infância já se relacionarem ao esporte. As *marcas esportivas* aparecem tanto na condição de praticantes, em treinamentos e competições, ou espectadores, ou ainda, na forma de brincadeiras, tanto nas esportivas, como nas de rua, o que não quer dizer que a primeira exclua a última. Informam que a prática lúdica era muitas vezes permeada pelo modelo esportivo, mas também o seu inverso. Não quero aqui fazer uma relação mecânica entre esporte e prática lúdica, mas apenas apontar que o primeiro pode carregar consigo elementos do segundo. A presença de *marcas esportivas* ocupa um lugar de destaque na infância dos depoentes. As lembranças da infância dos futuros/as professores/as já se colocam na direção da formação em Educação Física. Mas, como contraponto de que o espetáculo levaria à prática, temos dois dos informantes – Roger e Marcela – que se tornaram atletas na idade adulta, mesmo tendo tido pouco contato com a prática esportiva regularizada, espetacularizada.

Também as ambigüidades inerentes ao esporte – no seu modelo hegemônico – estão presentes no contexto da formação. Elas dizem sobre o importante papel do esporte no *processo civilizador*, prática que exige domínio e controle corporal, que eleva o corpo à condição de *máquina* para torná-lo mais potente (VAZ, 1999, 2000, 2004). Aqui a Educação e a Educação Física ganham destaque na determinação de uma *educação pela dureza*, (ADORNO, 2003), já que se apresentam como possibilidade de enrijecimento do corpo, o próprio e o do outro. Mas que paradoxalmente carrega consigo o desejo de uma prática pautada no *flairplay*, no cavalheirismo e no respeito pelo mais fraco, algo que sob uma outra orientação – na *forma de jogo* – possibilitaria um efeito contrário à barbárie (ADORNO, 2003).

Outro ponto igualmente paradoxal no contexto da formação diz respeito a um reconhecimento financeiro versus um reconhecimento moral que o esporte possibilitaria. O primeiro no desejo dos futuros professores/as, atletas, em se tornarem ídolos, famosos, reconhecidos nacional e internacionalmente, com boas condições financeiras, poder sobreviver do esporte, e bem, é um dos sonhos que freqüentam as narrativas dos atletas futuros professores/as. Mas, concorre com isso uma indicação do esporte como educativo por excelência, com seus princípios e regras, que pode ensinar disciplina, respeito, cooperação, limites, enfim *valores morais*. Aproxima-se do discurso oficioso que lhe atribui muitas dessas funções, chega a ser apontado como solução para *mazelas sociais*, sem, contudo, considerá-lo como parte dessas próprias *mazelas*.

As fontes mostram ainda uma supervalorização das *experiências* esportivas anteriores e/ou no próprio curso de formação inicial. Podemos dizer que as *experiências esportivas*, desde a infância até a formação inicial, compõem certo etos esportivo que contribui na identidade profissional, ou no jeito se formar professores/as. Portanto são *experiências* vistas como “formativas”. Nesta perspectiva, podemos dizer que os sujeitos, aqui os futuros/as professores/as, se (de) formam, em grande medida, por suas *experiências*, e em grande escala aquelas vividas no âmbito esportivo.

Ao longo da pesquisa enveredei por caminhos que me aproximaram da compreensão dos elementos que poderiam se configurar como localizadores do lugar social da biografia esportiva no contexto da formação inicial de professores/as. Se inicialmente me aproximei de tal questão, eixo central da presente investigação, também pude identificar forte indício na difícil tarefa de formar professores/as. Penso que é até mesmo necessário perguntar: é possível formá-los, já que adultos trazem as marcas da *experiência* (de) formativa que acumularam ao longo da vida? Penso que tal questão precisa ser colocada em voga quando tratamos do tema da formação, mas também avalio que antes de querer responder tal pergunta é preciso ao menos colocá-la.

As fontes indicam um sentido da formação pela *experiência esportiva*. Mas cabe advertir que se a formação de professores/as de Educação Física é construída por caminhos que estão interligados à *experiência* e é necessário não só considerá-la como devolver o seu lugar na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995, p. 25). Se precisamos nos reportar ao *termo ausente* (THOMPSON, 1981) em se tratando da *experiência esportiva*, não podemos supervalorizá-la em detrimento do conhecimento, como constatamos ao longo das análises, principalmente por conta de seus pressupostos de “comparações objetivas” – suposição de igualdade de chances que se

caracteriza pelas regras de cada esporte – e "sobrepunção" – vencer os adversários (KUNZ, 2001). Pois, isso poderia indicar uma mistificação dos professores/as em relação ao conhecimento (THOMPSON, 1981). Mas “é sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência” (THOMPSON, 2002, p. 46). No mesmo sentido em que apontou Thompson, digo que é mesmo difícil tal tarefa, há sempre o risco de ocorrer uma polarização em direção a uma ou outra dimensão. Mas, igualmente penso que é necessário esse exercício, o que tentei neste trabalho de pesquisa. Assim foi possível encontrar nas narrativas das memórias, do modo como vieram à tona, marcas do protagonismo dos futuros/as professores/as nas escolhas e no processo da formação inicial – ou, aquilo que puderam decidir para si.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz: In: **Educação e emancipação**. 3ª ed. (Tradução de Wolfgang Léo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.
- BARBOSA, L. O Brasil pelo avesso: carnavais, malandros e heróis e as interpretações da sociedade brasileira. In: GOMES, L.G.; BARBOSA, L.; DRUMMOND, J.A. (Orgs). **O Brasil não é para principiantes**: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.125-142.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.9, n.2, p. 89-112, maio/agosto de 2003.
- BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Obras Escolhidas**. vol.1: Magia e técnica, arte e política. (Tradução de Paulo Sérgio Rouanet) São Paulo: Brasiliense, 1985 a, p. 108-113.
- _____. O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras Escolhidas**. vol.1: Magia e técnica, arte e política. (Tradução de Paulo Sérgio Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1985 b, p. 197-221.
- _____. Sobre o conceito de história. In: _____. **Obras Escolhidas**. vol. 1: Magia e técnica, arte e política. (Tradução de Paulo Sérgio Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1985c, p. 222-232.
- _____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. (Tradução de Marcus Vinicius Mazzari). São Paulo: Summus, 1984. 119p.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 136-153.
- _____. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 207-220.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, ago.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: jan. 2007.
- _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 121p.
- _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, ano VI, n.12, 2000/1, p. xiv-xxiv.
- BROUGÈRE, G. Que possibilidades tem a brincadeira? In: _____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 89-107.
- Campeões no esporte e na vida. **Revista Unisul**. Ano 1 n° 2 (1º semestre) 2006, p.18-23.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.

DAMATTA, R. Em torno da dialética entre igualdade e hierarquia: notas sobre as imagens e representações dos jogos olímpicos e do futebol no Brasil. **Antropolítica**, nº 14, Niterói: EdUFF (1º sem. 2003), p. 17-39.

_____. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: DAMATTA, R. et all. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982, p.19-42.

DANTAS, E. H. M. Treinamento total. In: _____. **A prática da preparação física**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998, p. 23-40.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol.2: Formação do Estado e Civilização. (Tradução Rui Jungmann) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 307p.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da Excitação**. Lisboa: Difusão Editorial, 1992. 421p.

FARIAS, V.F. de. **O cds e sua história: 1973-1998**. Florianópolis: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, set.1998. 118p.

GAY, P. Domínio incerto. In: _____. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud**. vol. 3: o cultivo do ódio. (Tradução Sergio Goes de Paula & Viviane de Lamare Noronha). São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 426 - 448.

GUEDES, S. L. Malandros, caxias e estrangeiros no futebol: de heróis e anti-heróis. In: GOMES, L.G.; BARBOSA, L.; DRUMMOND, J.A. (Orgs). **O Brasil não é para principiantes: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois**. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.125-142.

GUEDES, S. L. Subúrbio: celeiro de craques. In: DAMATTA, R. et all. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982, p.59-74.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **APEF**. Londrina, v.7, nº 14, jan. 1993, p. 16-23.

GUMBRECHT, H.U. "A forma da violência: em louvor da beleza atlética". **Folha de S.Paulo**, 11/03/2001, Caderno Mais, p.06-09.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. C. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 142p.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Contexto & Educação**. Ano 4, nº 15 (jul./set.1989), p. 63-73.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 160p.

_____. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991. 207p.

Lei 9.696/98 **Regulamentação da Profissão Educação Física**. Atos do Poder Legislativo, de 1º de setembro de 1998. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/regula.htm>>. Acesso em: mar. 2006.

LOVISOLO, H. A paisagem das tribos da educação física. In: _____. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000, p. 11-25.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4ª edição. Londrina: Midiograf, 2006. 282p.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

PINTO, F. M. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: UFSC, 2002, p.13-44.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Portal do Ministério dos Esportes. Disponível em: <<http://www.portal.esporte.gov.br>>. Acesso em fev. de 2007.

RIAL, C. Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Mulheres, 1998, p. 229-258.

SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Os novos desejos**: das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 61-104.

SEVCENKO, N. A abertura em acordes heróicos dos anos loucos. In: _____. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Sistema Acafe: Memória. Disponível em: <<http://www.afe.org.br>>. Acesso em: jan. 2007.

TEXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, v.1, 2004, p. 153-165.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar em Revista**. Curitiba Editora da UFPR, n. 16, 2000, p. 11-26.

_____. El pensamiento de Edward Palmer Thompson como programa para la investigación histórica en educación. In: VI Congreso Iberoamericano de historia de la educación

latinoamericana. **Historia de las ideas, actores e instituciones educativas**. San Luis Potosi: Universidad del México, 2003a, v. 1. p. 92-102.

_____. Práticas Pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003b, p. 155-177.

_____. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003c. 481p.

THOMPSON, E. P. (Tradução de Waltensir Dutra). **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 231p.

_____. La sociedad inglesa del siglo xviii: ¿lucha de clases sin clases? In: _____. **Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona: Editorial Crítica, 2ª ed. 1984, p.13-61.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. (Tradução de Sérgio Moraes Rego Reis). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-47.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Paz e Terra, 1998. 385p.

Universidades com graduação em Educação Física de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.crefsc.org.br>>. Acesso em: jan. 2007.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. “Nada se consegue sem sacrifício!”: estudo sobre práticas do esporte escolar. In: 2º **Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, 2004. Anais. Criciúma: CBCE/SC/RS/PR-UNESC, 2004.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 85-110.

VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**. Campinas: ano XIX, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

_____. Na constelação da destrutividade: O tema do *esporte* em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro: vol. 7, n. 1, p. 65-108, maio 2000.

_____. Técnica, esporte e rendimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre: ano VIII, n. 14, p. 87-99, jul. 2001.

_____. Corpo e indústria cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea. In: ZUIN, A.S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 117-135.

VIEIRA, C.L.N. “**Sem grana para ir à Atenas...A olimpíada é aqui**”: um estudo sobre os jogos internos/de integração do curso de educação física da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Florianópolis: CDS/UFSC, 2004.

WACQUANT, L. (Trad. Roberto Leal Ferreira). Os três corpos do lutador profissional. In: LINS, D. (org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998, p. 73-94.

_____. Putas, escravos e gananhões: linguagens de exploração e de acomodação entre boxeadores profissionais. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, vol. 6-2, Rio de Janeiro, 2000, p. 127-146.

WELSCH, W. Esporte – visto esteticamente e mesmo como arte? In: ROSENFELD, D. (org.) **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001, p. 142-165.

WEHDAUSEN, A. M. P. **Entre memória e historia**: o processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004. Dissertação de Mestrado (Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006, p. 158.

XV Jogos Pan-americanos Rio 2007. Disponível em: <<http://www.rio2007.org.br>>. Acesso em: jan. 2007.

ZALUAR, A. O esporte na educação e na política pública. **Revista Educação e Sociedade**. Nº 38, p. 19-45, abril, 1991.

FONTES DOCUMENTAIS

Currículo e folha de apresentação do curso de Educação Física e Esporte. Disponível em: <<http://www.unisul.br>>. Acesso em: 16 de fev. 2006.

Currículo e folha de apresentação do Curso de Bacharelado Em Educação Física. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br>>. Acesso em: 16 de fev. 2006.

Currículo e folha de apresentação do Curso de Licenciatura Em Educação Física. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br>>. Acesso: em jan. 2007.

Currículo e folha de apresentação do Curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado). Disponível em: <<http://www.udesc.br>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Departamento de Administração Escolar, 2006. Currículo do Curso de Educação Física (licenciatura).

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, 2005. Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura Em Educação Física.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea

Geral para todo/as:

- 1 – Identificação: Nome, idade, sexo, tempo de formação, ocupações...
- 2 – Biografia esportiva: Relação com esportes (pratica, organiza, arbitra, assiste com frequência – alguma modalidade especial).
- 3 – Memória esportiva: brincadeiras de criança (onde, com quem, de que...), praticava algum esporte. Torcia por algum time. Tinha liberdade para brincar do que quisesse. Com quem quisesse. Na escola como eram as brincadeiras. E as aulas. E as de Educação Física. Não se limitar ao que está sendo perguntado. Explorar, por exemplo, no time para qual torce, deixar que o entrevistado descreva um pouco esta relação (jogos na TV, no Estádio etc.).
- 4 – Papel do esporte na formação/ na sua formação (pessoal, profissional). O que ele trás ou trouxe (ensinamentos, frustrações, relacionamentos, regras,...)?
- 5 – Motivos que levaram a escolha pelo o curso de Educação Física (e a instituição)?
- 6 – Como vê o esporte e sua prática em relação à formação profissional (Prof^o Educação Física)?

Específicas:

Atletas:

- 7 – Níveis de competições que participa (estadual, nacional, internacional).
- 8 – Motivos que levaram à prática do esporte (e a escolha da modalidade especificamente, sofreu influências...). Explorar bastante, é importante. Haveria referências para a iniciação ao esporte, ídolos?
- 9 – Histórico da progressão desde quando começou (praticar/treinar) até hoje. Destacar também os momentos de não-progresso, aqueles nos quais não foi possível evoluir.

10 – Como relaciona a profissão atleta com a (formação) de professores/as de Ed. Física? Consegue conciliar? Por que a formação universitária? Perguntar o que e como uma coisa tem ou pode ter a ver com a outra.

11 – Rotina: treino, frequência semanal, número de horas, competições, atividades acadêmicas...

12 – Expectativas que tem com relação ao esporte. O que espera com ele? E com a formação?

13 – Comentários finais.

Não-Atletas:

7 – Qual sua relação/visão sobre o esporte, uma competição esportiva? Como você encara a questão da competição esportiva? Explorar bastante (assiste esportes na TV, no estádio, acompanha alguma modalidade em especial).

8 – Na formação acadêmica: como se relaciona com a prática esportiva (disciplinas)? Como é sua relação com os colegas que tem alguma prática esportiva? E com professores/as? Quais são as atividades/disciplinas que prefere, quais mais gosta de trabalhar/aprender?

9 – Como se relaciona com os jogos internos e/ou outra competição da instituição (participação, envolvimento, organização...).

10 - Comentários finais.