

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE APOIO AO PLANO SUL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
- ACORDO CAPES/FUNCITEC
TURMA ESPECIAL DO CURSO DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM
EDUCAÇÃO - UNIPLAC - LAGES - SC

ELEMENTOS INDICADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA: APRENDIZAGEM SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARA SHIRLEY ROSSI

Lages
2000

MARA SHIRLEY ROSSI

**ELEMENTOS INDICADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA: APRENDIZAGEM SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa Interinstitucional de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Área de Concentração em Educação Popular e Movimentos Sociais – da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Planalto Catarinense – UFSC/UNIPLAC, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Elenor Kunz

**LAGES
2000**



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

***“Elementos indicadores para uma prática pedagógica transformadora:
Aprendizagem social na Educação Física”***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/12/2000

Prof^o. Dr. Elenor Kunz - UFSC (Orientador)

Profa. Dra. Ana Márcia Silva – UFSC (Examinadora)

Prof^o. Dr. Reinaldo Matias Fleuri – UFSC (Examinador)

Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva – UFSC (Suplente)

**Dr Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Mara Shirley Rossi

Florianópolis, Santa Catarina, Dezembro de 2000.

Dedicatória

À minha filha Nayanna e meu marido Idiomar, por estarem unidos,
assumindo os compromissos familiares, superando problemas,
suportando a ausência.

À meus pais Elore e Jocely, por todo o apoio, e pelas palavras de
conforto que nunca faltaram.

Amo todos vocês!

À todos os atores e atrizes do processo ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa que muitas vezes incorre num grande risco, uma vez que se está passível de esquecer pessoas ou instituições que foram importantes para a realização do trabalho.

Assim, de forma geral, registro o agradecimento a todos/as que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste, e de forma especial:

À Universidade Federal de Santa Catarina, pelo incentivo.

À Universidade do Planalto Catarinense, pela possibilidade de cursar o Mestrado.

Ao meu Orientador, Dr. Elenor Kunz, pela amizade, pelo carinho, pela dedicação, por aceitar o desafio e por depositar em mim a sua credibilidade, e principalmente, por me conduzir pelos caminhos dos conhecimentos científicos.

A todos os professores do programa de Mestrado Interinstitucional em Educação da UFSC, por seus conhecimentos.

À Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, através da Direção, pela oportunidade de desenvolver este estudo, sem restrições.

Ao professor de Educação Física e aos alunos da 8ª série 2, que se colocaram à disposição para o desenvolvimento do estudo.

À minha filha Nayanna, meu amor, companheira, pela sensibilidade de dividir seu espaço com meus estudos, pelas horas de “presença ausente”, sem brincadeiras, sem ajuda nas tarefas, enfim, pela compreensão e paciência que sempre demonstrou durante esta trajetória.

À meu marido Idiomar, grande companheiro de todas as horas, pelo amor e compreensão, por cuidar de nossa filha, por estar sempre comigo, respeitando e incentivando meu desejo de alçar vãos mais altos.

Aos meus pais, Etoe, modelo de vida, perseverança e humildade, Jocely, pelo amor e dedicação.

Aos meus irmãos Elton, Gilson e Elson (in memorian); cunhados/as Moacir e Marco, Jú e Soraya, e sobrinhos/as, pelas palavras de carinho e incentivo.

À Fátima e Rose, amigonas, por sempre disponibilizarem suas casas e seu amor.

À Maris, companheirona, estrela guia, pelo carinho, compreensão e paciência.

Ao amigo de todas as horas, Sadi Ricardo, que por sempre “meter o bedelho”, por socializar os seus conhecimentos, ajudou na construção deste trabalho.

Ao companheiro Oliveira, pela disponibilidade, pela amizade.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a construção deste.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	13
O Desenvolvimento das Técnicas Esportivas na Escola	13
1. Considerações iniciais	14
1.1. A influência médico-higienista na Educação Física	14
1.2. A influência militarista na Educação Física	15
1.3. O surgimento do fenômeno esporte e a Educação Física Escolar	16
1.4. A esportivação da Educação Física	19
1.5. A publicidade e o esporte	26
1.6. O esporte de rendimento	33
1.7. O esporte na escola	43
1.8. Perspectivas para um esporte da escola	49
CAPÍTULO II	56
2. A aprendizagem social na Educação Física	56
2.1. Esclarecimento acerca da aprendizagem na Educação Física	57
2.2. As regras esportivas como tema para aprendizagem social	60
2.3. A aprendizagem social e os três níveis de competência na concepção crítico-emancipatória	63
2.4. As encenações como forma de mediação	64
2.5. Os problemas específicos na aprendizagem social	66

2.5.1. Alunos fracos na Educação Física	70
2.5.2. Diferenças entre meninos e meninas.....	76
2.6. Possibilidade de co-educação nas aulas de Educação Física	79
CAPÍTULO III	85
3. Observações, análise e discussões em forma de conclusões.....	85
3.1. A escola observada	85
3.1.1. 1º Relatório de observação	87
3.1.2. 1º Relatório de observação	90
3.1.3. 1º Relatório de observação	94
3.1.4. 1º Relatório de observação	99
3.1.5. 1º Relatório de observação	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

RESUMO

Elementos indicadores para uma prática pedagógica transformadora: aprendizagem social na Educação Física

A presente pesquisa caracterizou-se por ser um estudo teórico de cunho qualitativo, e teve como objetivo geral, analisar pressupostos teóricos da Educação Física, na tentativa de obter maiores esclarecimentos teórico-conceituais sobre o tema aprendizagem social, e derivar a partir destes, perspectivas interventoras para a prática pedagógica da Educação Física Escolar. O estudo constitui-se de uma análise crítica sobre a situação atual da Educação Física Escolar e os condicionantes históricos que influenciaram esta disciplina; realiza uma análise da publicidade esportiva e sua repercussão no mundo vivido dos alunos; faz menção ao esporte de rendimento e as diferenças entre o esporte na escola e o esporte da escola. Contempla um estudo mais aprofundado sobre a aprendizagem social, uma vez que existe carência de subsídios teórico/práticos nesta área. Este estudo lança algumas perspectivas para que crise propalada na década de oitenta seja superada. Como resultado geral pode-se concluir que na prática pedagógica da Educação Física ocorrem aprendizados sociais, mas que ainda não são o que se deseja quando o objetivo é contribuir para a formação de sujeitos emancipados, críticos, participativos e libertos, principalmente quando se trabalha com a perspectiva da inclusão. Neste sentido, sugere-se que estudos da mesma natureza sejam desenvolvidos para que se ampliem os conhecimentos a respeito da aprendizagem social, que ainda são escassos na disciplina, e que contemplem propostas metodológicas de intervenção, a exemplo do que foi anunciado neste trabalho.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Esporte Escolar, Aprendizagem Social.

Autora: Mara Shirley Rossi

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Centro de Ciências da Educação - CED

ABSTRACT

Indicative elements for a transforming pedagogical practice: the social act of learning in "Physical Education"

The present study is a qualitative research whose general objective was to analyze theoretical assumptions of the Physical Education in an attempt to clarify theoretical concepts about the act of learning, and from these enlightenment's, to propose interventions in the pedagogical practice of the Physical Education. This study analyses critically the present situation of the Physical Education at school and the historical conditionings that have influenced this subject; it examines the sportive publicity and its repercussion in the world lived by the students; it mentions the revenue sport and the differences between the sport in the school the sport of school and it treats in detail the social act of learning since there is a lack of theoretical/practical data in this area suggesting some alternatives in order to get over the crisis of the 1980's. As a general result, it is possible to conclude that in the pedagogical practice of the Physical Education, the social act of learning may occur, although not exactly as it is desirable when the objective is to contribute for the formation of participant, critical, emancipated and freed citizens, specially when one works with the perspective of inclusion. In this sense, it is suggested the development of similar studies in order to enlarge the knowledge about the social act of learning (there is a lack of studies in this area), studies taking into account intervening methodological proposals, as it has been presented in this work.

Key word: Physical education, sport education, social act of learning.

INTRODUÇÃO

O problema e sua justificativa

O problema que fundamenta o presente estudo diz respeito ao esporte institucionalizado e sua presença nas aulas de Educação Física, já que este, da forma como se apresenta, parece mais excluir do que incluir os alunos e alunas na prática esportiva.

Este estudo está embasado empiricamente através da minha vivência como aluna “segregada” pela Educação Física e também, pela prática como docente em escolas públicas e escola particular; em observações realizadas nestas escolas, em análises históricas (bibliográfica), e pesquisa¹ sobre o tema. Foram observadas para a realização deste trabalho, as aulas de Educação Física de uma turma de oitava série. As experiências e observações relacionadas ao tema serão apresentadas e abordadas no interior deste.

A grande questão que alicerça este trabalho iniciou há muito tempo, quando, enquanto aluna do Ginásio (5ª a 8ª série do ensino fundamental), em Escola Pública Estadual, fui, por diversas vezes “excluída” das aulas de Educação Física, por não conseguir obter o rendimento, ou não apresentar as habilidades que os professores exigiam para o esporte que estava sendo ensinado.

¹ Realizei uma monografia em 1996, na qual são contempladas questões sobre diferenças entre meninos e meninas, papéis sexuais e aulas co-educativas, que foram úteis para as discussões do presente trabalho.

Pela experiência que vivenciei nas aulas de Educação Física, eu seria a pessoa menos indicada para ser professora desta disciplina, pois minha trajetória nesta foi, como salienta BRODTMANN (1985), a própria *carreira do desistente*.

Por anos seguidos apresentei atestados frios para não praticar as aulas de Educação Física, e principalmente, para ficar imune à ira da professora e a chacota das colegas, já que qualquer movimento errado provocava tais situações, e assim era mais fácil suportar a vontade de jogar, do que a bronca da professora e o desprezo das colegas, uma vez que as aulas nesta época eram separadas por sexo.

E foi assim que cheguei ao 2º Grau (Ensino Médio), e tive que optar por um Curso Profissionalizante. Como o Colégio que eu freqüentava só oferecia dois cursos no período diurno, tive que optar por um deles (o Colégio oferecia outros cursos no período noturno, mas nessa época eu nem cogitava a idéia de estudar à noite – meu pai jamais permitiria).

Os cursos disponíveis eram Magistério e Educação Física, e eu fui meio que obrigada a freqüentar o Curso de Educação Física, uma vez que o Magistério funcionava somente pela manhã e eu trabalhava neste período. Este Curso habilitava profissionais para o exercício da docência de 1ª a 4ª série do 1º grau (Ensino Fundamental), na área de Educação Física.

Os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física do referido curso eram predominantemente esportivos, o professor ensinava atletismo, basquetebol, handebol e voleibol. E aí começou o meu dilema, pois nestas aulas a participação era obrigatória, não havia como apresentar atestado médico num curso profissionalizante que me prepararia para ser professora de Educação Física. Não restou outra alternativa, senão participar das aulas, apesar da falta de habilidade.

Parece ironia, mas na verdade foi neste curso que pude perceber que era possível aprender esportes, e que afinal, eu não era tão sem habilidades como me fizeram crer durante todo o período ginásial, o que me privou de uma participação maior nesta aula.

Imediatamente depois de terminar o 2º Grau, iniciei minha carreira como professora de Educação Física, numa Escola Pública Estadual. Apesar da falta de experiência, tinha como objetivo não repetir com meus alunos o que ocorreu comigo, para isso tentei tratar o esporte de forma diferente, ou seja, não exigia rendimentos, nem cobrava habilidades que os alunos não podiam demonstrar no momento da realização das atividades.

Optei sempre por ensinar os movimentos do esporte e incentivar os alunos a conseguir melhorar seus movimentos, sem, entretanto excluir alguém das atividades por não corresponder ao esperado. É importante ressaltar que esta prática era destituída de uma fundamentação teórica mais consistente, tratava-se de uma tentativa de superação do vivenciado, o que hoje entendo como um movimento contraditório.

Após um período de quatro anos como professora, tive a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, que era meu maior sonho, só que para isso tive que mudar de cidade e deixar a escola, mas logo em seguida retomei minhas atividades como professora de Educação Física.

Os ensinamentos da faculdade só vieram corroborar uma velha prática já conhecida, ou seja, as aulas das disciplinas específicas eram uma espécie de continuação melhorada do 2º Grau que freqüentei, onde o ensino dos esportes era metódico, fragmentado, descontextualizado de um objetivo maior que não fosse o próprio esporte.

Quando se ingressa num curso superior, as expectativas são enormes, no meu caso, almejava aprender coisas diferentes das que vinha desenvolvendo na escola, mas o que ocorreu foi uma confirmação de que o esporte era um conteúdo hegemônico da Educação Física.

Enquanto acadêmica iniciei um envolvimento muito grande com o esporte institucionalizado, especializei-me em súmulas², o que me levou a percorrer uma trajetória de

² Tarefa de preencher súmulas de jogos oficiais, no caso, em jogos de Basquetebol.

doze anos como mesária de basquetebol, fazendo inclusive parte da Federação Catarinense de Basquete.

Apesar de sempre estar ligada ao esporte, nunca pude aceitar a forma como ele é tratado nas escolas, pela maioria dos profissionais, uma vez que o esporte escolar é cópia do esporte institucionalizado, pois se exige que os alunos reproduzam movimentos, gestos, submetam-se a aceitação de regras preestabelecidas e que foram criadas para uma outra realidade e adaptada ao espaço da escola.

O período em que trabalhei como oficial de arbitragem só veio a confirmar estes fatos, e embora não aceitasse e não quisesse fazer igual, acabava por reproduzir na escola o esporte que aprendi no curso de graduação, talvez muito mais por não saber fazer de outro modo, já que enquanto professora de Educação Física sempre me angustiei com os significados, com a forma de tratar o esporte, com as críticas a esta disciplina, mas sentia-me impotente, sem argumentos teórico-metodológicos suficientes para sequer esboçar uma prática diferenciada, e continuava a reforçar o que tanto negava.

O curso superior que frequentei não me ensinou a “ler”, a refletir sobre os problemas relativos à área. A técnica era soberana e apesar de que na década de oitenta, a produção teórica da Educação Física já anunciava diversas reflexões e denúncias sobre o modelo vigente, os acadêmicos ficaram alheios, como se não houvesse a tão propalada crise da Educação Física, uma vez que os professores da graduação não se manifestavam sobre as novas teorias da área.

Durante minha graduação e atividade profissional, nunca tive oportunidade de refletir sobre as ações docentes e como estas eram determinadas e determinantes de um processo histórico, com implicações políticas, econômicas e ideológicas. Isto se deve a uma formação tradicional, pautada numa concepção mecanicista.

Aprendi a reproduzir, sem questionar, não tinha o entendimento de que minhas ações não eram neutras, que ao reproduzir conteúdos prontos e estabelecidos, tidos como verdadeiros estava perpetuando, reforçando o que muitos autores já citaram, ou seja, que a Educação Física serviu/serve para manter a ordem estabelecida pelas classes dominantes (SOARES, 1994).

Hoje, após a oportunidade de freqüentar um Curso de pós-graduação em nível de Mestrado, é possível concordar com BEBER (1999), quando menciona que os profissionais de Educação Física não se encontram em condições de propor outras alternativas de ensino que fujam ao padrão esportivo, uma vez que sua formação acadêmica foi voltada, quase que exclusivamente, para o ensino das modalidades esportivas.

No meu caso, existia uma vontade de realizar diferente, mas eu lia os livros e não entendia o que os autores estavam dizendo, ou melhor, não conseguia transformar a teoria em prática (leia-se práxis³).

A manutenção da prática pedagógica reprodutora deve-se muitas vezes às dificuldades que os profissionais (aqui eu me incluo), têm de compreender as leituras, a dificuldade de relacionar teoria/prática e a falta de entendimento para encaminhar os trabalhos de outra forma.

Hoje acredito que os professores de Educação Física por não terem perspectivas do que fazer e como fazer acabam resistindo à mudança, além é claro, de outras questões, como a falta de materiais, espaço físico, baixos salários, etc..

Há que se ressaltar ainda, que na maior parte das escolas públicas Estaduais os professores não contam com a existência de apoio pedagógico de um Supervisor, por exemplo, que promova discussões e estudos sobre os problemas da área. Esta situação é

³ Entendendo práxis como o processo de ação, reflexão, ação...

agravada ainda, pelo fato de que quando existem estes profissionais (Supervisor, Administrador, etc.), estes possuem formação em outras áreas de conhecimento.

No entanto, apesar de tudo o que foi mencionado, nunca houve de minha parte acomodação e/ou aceitação das injustiças provocadas pelo modelo esportivo e social, que exclui, que classifica os indivíduos em fracos/fortes, aptos/inaptos, ricos/pobres, etc..

Entendo que a Escola, e neste caso específico, a Educação Física, deveriam garantir o acesso a todos os indivíduos neste processo educativo, sendo que garantir acesso está longe de legitimar na escola a exclusão e as classificações que comumente ocorrem através do esporte.

Para isto é necessário entender que o homem e a mulher são seres históricos e culturais, que são produtos e produtores de sua história e, principalmente, que os sujeitos não são iguais, que têm experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos, sendo que esta heterogeneidade, que é uma característica presente em qualquer grupo humano, é imprescindível para o processo de interação dos alunos e professores, pois, de acordo com REGO (1995), “os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor), imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais” (110).

Tendo em vista que todas as questões por mim vivenciadas, podem refletir a realidade de muitos outros alunos, é que se torna relevante este trabalho, que busca contribuir para a transformação da Educação Física. Neste aspecto Paulo Freire muito tem contribuído em suas obras para a transformação da sociedade, que é fundada em desigualdades.

Neste sentido, educadores que se sentem compromissados com esta transformação não podem, conforme menciona SANTOS (2000), “se manter indiferentes a fenômenos como a desumanização crescente a que somos submetidos no estágio atual de nossa economia

política 'global', onde as ondas de excluídos se avolumam assustadoramente a cada momento" (9).

Preocupada, então, com a "transformação" da Educação Física em uma disciplina que se preocupe com a aprendizagem social do aluno com vistas à sua emancipação, fui em busca, inicialmente, de fundamentações teóricas com as quais poderia justificar e legitimar esta transformação. No entanto, esta busca encaminhou-me para muitas leituras, principalmente fora da área específica da Educação Física e estas me convenceram que mudanças concretas na realidade prática não são fáceis de serem alcançadas.

É necessário dar atenção aos antecedentes históricos (ver a seguir), da área em questão, e principalmente, redimensionar conceitos fundamentais para que novos entendimentos possam convencer a população envolvida na prática questionada, para estas mudanças.

Foi por isto, que esta pesquisa concentrou-se no problema específico da Aprendizagem Social em Educação Física, ou dizendo de outra maneira: de que forma a ênfase na Aprendizagem Social em Educação Física, em especial, a questão das regras no esporte, do aluno fraco, das diferenças entre meninos e meninas, da possibilidade de aulas co-educativas, etc., pode encaminhar para uma transformação total da Educação Física Escolar?

Os antecedentes históricos

Em sua trajetória, a Educação Física assumiu diferentes significados, respondendo a diferentes práticas sociais, de acordo com o que cada momento exigia. Sendo assim, a Educação Física, como toda prática social, foi e continuará sendo construída e/ou reconstruída, dependendo das determinações políticas, econômicas e sociais de cada contexto.

A Educação Física Escolar caracterizou-se basicamente pelos diferentes métodos, que foram criados fora da escola e aos poucos foram sendo "adotados" por esta Instituição.

Estes métodos ou correntes, em diferentes épocas fizeram parte da Educação Física Escolar, principalmente na Europa e América.

Esta disciplina foi então influenciada pela ginástica calistênica de Ling (método que consistia em exercícios para diferentes partes do corpo, executado ritmicamente e com rigorosa padronização de movimentos); do método alemão de Basedow e Guths Muths (exercícios ginásticos, de inspiração patriótico-militar, que privilegiava atividades ao ar livre com equipamentos); do método francês, criado na escola militar de Joinville-le-Pont (que incluía jogos, exercícios posturais localizados, exercícios preparatórios para domínio de determinados movimentos); e do método natural austríaco de Gaulhofer (enfatizava movimentos naturais, que respeitam a anatomia do corpo e exclui exercícios que forcem as articulações e os músculos), entre outros.

No Brasil, a Educação Física Escolar, em alguns estabelecimentos de ensino, iniciou com a ginástica, que mantinha suas bases na calistenia, e no método alemão, haja vista serem os professores (instrutores) de Educação Física da época, a grande maioria militares.

Os objetivos que permeavam esta ginástica eram praticamente a preocupação com a saúde e a eugenia da raça, uma vez que grande parte da população constituía-se de índios, negros e mestiços. Pode-se dizer que as origens da Educação Física brasileira se vincularam aos discursos médico e militar (KOLYNIAC FILHO, 1996).

Logo a seguir, as mudanças políticas e econômicas ocorridas na sociedade exigiram novos objetivos para a Educação Física, que, ainda baseada pelo discurso médico-militar, objetivava o cultivo de valores morais e da preparação de mão-de-obra para o trabalho, tendo em vista o processo de industrialização que se encontrava em franco desenvolvimento no país.

O término da 2ª Guerra Mundial e a deposição de Vargas provocaram outras mudanças político-econômicas, que no caso do Brasil, refletiu-se no crescimento e liberação da economia em detrimento ao nacionalismo vigente, no qual houve um aumento dos

partidários da Escola Nova. Por conta das mudanças do Pós-Guerra possibilitou-se maior valorização do esporte, o que de alguma forma repercutiu também nas aulas de Educação Física.

Com o movimento escolanovista, a Educação Física passou a ser valorizada como parte da educação integral (a qual acolheu os exercícios físicos como fator de disciplina e saúde), e foram colocados em cheque o formalismo e a rigidez dos métodos vigentes, o que provocou a entrada da Educação Física Desportiva Generalizada nas escolas.

A Educação Física Desportiva Generalizada foi o primeiro passo para a disciplina assumir o esporte (caracterizado pelo tecnicismo/mecanicismo), como parte integrante de seu currículo. Neste caso, a Educação Física Escolar teria como objetivo melhorar a aptidão física, aprimorar o condicionamento técnico e tático, estimular a participação estudantil em práticas desportivas para representar o Brasil em competições nacionais e/ou internacionais (KOLYNIK FILHO, 1996).

Na década de 70, percebe-se o início de um processo de reflexão sobre os objetivos da Educação Física Escolar, especialmente no que se refere ao tecnicismo/mecanicismo, que se tornou hegemônico nesta disciplina. Pretendia-se, através destas reflexões, buscar novos métodos para nortear a prática pedagógica. Foi assim que se intensificaram os estudos sobre psicomotricidade e psicocinética, as quais buscavam desenvolver as capacidades psicomotoras dos alunos.

Nas duas últimas décadas surgiram muitos autores chamados renovadores, progressistas, críticos – além da contribuição de teses de doutorado e dissertações de mestrado, que provocaram, através da reflexão, uma mudança de paradigmas entre os profissionais da área, pois permitiram a estes “pensar sobre” suas práticas pedagógicas e o papel que a Educação Física desempenhou ao longo de sua trajetória (CARLAN, 1997).

No entanto estas reflexões nem sempre deram bons resultados, pois muitas vezes as metodologias utilizadas pelos professores se mostraram ineficientes para modificar a prática da Educação Física.

Historicamente está posta a função da Educação Física e sua relação direta com a saúde, a aptidão física e com o esporte institucionalizado. Assim, é possível perceber o papel que foi determinado à Educação Física por longo tempo, uma vez que as funções desempenhadas por esta disciplina estiveram limitadas ao desenvolvimento da aptidão física visando a saúde e sua estreita relação com a produção do capital (SOARES, 1994).

Ainda neste enfoque SANTIN (1987), salienta que a Educação Física foi colocada preferencialmente a serviço do esporte. O esporte a que Santin se refere e que se desenvolve na maioria das escolas, é o esporte institucionalizado, com as mesmas regras, nos mesmos padrões, com as mesmas exigências e ideologias do esporte de rendimento, que na maioria dos casos exclui os menos habilidosos, pois as condições são exigidas *a priori*, ou seja, existem pré-requisitos considerados mínimos e necessários para se alcançar sucesso no esporte.

Empiricamente, percebe-se na escola, que os alunos gostam de praticar esporte, no entanto, grande parte destes não conseguem atender ao nível mínimo dos princípios e exigências do esporte – *sobrepunção e comparações objetivas*⁴, de rendimento.

É neste aspecto que se situa a relevância desta pesquisa, pois ela propõe uma abordagem metodológica que não exclui o esporte da escola, nem tampouco exclui os alunos do esporte, ou seja, propõe “transformar didático-pedagogicamente” o esporte de modo que ele continue a fazer parte do currículo da Educação Física, sem entretanto, exigir um “rendimento obrigatório”, um “fazer” em que os alunos acabem desistindo das aulas de Educação Física por não alcançarem o rendimento esperado deles.

⁴ Ver a respeito Kunz, Elenor (1991). Educação Física: ensino & mudanças.

Com este intuito, o objetivo do trabalho constituiu-se em: analisar pressupostos teóricos da Educação e da Educação Física, na tentativa de obter maiores esclarecimentos teórico-conceituais sobre o tema da aprendizagem social e, derivar a partir destes, perspectivas interventoras para uma prática pedagógica transformadora da Educação Física Escolar, especialmente no que se refere ao esporte escolar.

A forma como o ato pedagógico na Educação Física vem sendo desenvolvido contribui para o fortalecimento de práticas elitistas, que desprezam muitas contribuições para o conhecimento da atual sociedade brasileira, sendo que os conteúdos desenvolvidos nas aulas se evidenciam como mera instrumentalização corporal.

Neste sentido, FREIRE (1986), propõe pensar o ato pedagógico como momentos de reflexão sobre a própria existência, nas quais, homens e mulheres “conscientizam-se” de sua condição no mundo, como opressores ou oprimidos, e entende que se houver uma verdadeira conscientização/reflexão, poderá ocorrer a libertação destes. Esta tarefa, entretanto, cabe aos oprimidos, que ao conscientizarem-se, concretizarão a vocação ontológica do homem/mulher, que de acordo com o autor, é a de “ser mais”.

Alguns dos temas desenvolvidos nas obras de Paulo Freire podem ser adequados e contribuir com professores de Educação Física, para promover melhor entendimento e desenvolvimento da “cultura de movimento”, compreendendo que esta é uma manifestação cultural que pode ser tematizada nas aulas de Educação Física, sendo possível resgatar um papel social emancipatório para as ações dos professores e alunos nesta disciplina.

Buscando a transformação da Educação Física, através de reflexões sobre qual tipo de aprendizagem social ocorre nestas aulas, e, principalmente, tentando solucionar alguns problemas específicos desta disciplina, como diferenças entre meninos e meninas e as habilidades de cada um no esporte; aluno fraco, e a possibilidade da co-educação na Educação Física, é que este trabalho foi organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo, que trata sobre O desenvolvimento das técnicas esportivas na escola, busca perceber a Educação Física Escolar a partir do desenvolvimento do esporte em nossa cultura, mais especificamente na Instituição Escolar; resgata sucintamente as influências que fizeram parte gênese da Educação Física Escolar; percebe a entrada dos esportes no Brasil e a conseqüente esportivização desta disciplina; analisa o crescimento dos esportes na Escola, bem como os Decretos que garantiram a sua presença neste espaço e a intenção de tornar as aulas de Educação Física uma base para a pirâmide esportiva. Faz uma relação das ideologias presentes na publicidade sobre o esporte e a forma como este é tratado nas aulas de Educação Física; traz ainda algumas perspectivas para se desenvolver o esporte na escola.

O segundo capítulo, Aprendizagem social na Educação Física, busca o entendimento do que é aprendizagem social, bem como perceber o papel das regras, enquanto tema a ser discutido pela aprendizagem social; traz os três níveis da concepção crítico-emancipatória, necessários para o estabelecimento da aprendizagem social que se deseja; vê nas “encenações” uma forma de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem social com vistas à emancipação e à libertação. Trata dos problemas específicos das aulas de Educação Física e que dizem respeito à aprendizagem social, tais como: “alunos fracos”, diferenças entre meninas e meninos e a possibilidade da co-educação nas aulas de Educação Física.

O terceiro capítulo apresenta As observações, análises e discussões em forma de conclusão, e visa perceber os “problemas” específicos que ocorrem nas aulas de Educação Física, tratando de refletir como podem ser solucionados ou amenizados pelos profissionais da área.

CAPÍTULO I

Ensinar não é transferir conhecimento; ensinar exige bom senso; ensinar exige a apreensão da realidade; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; ensinar exige comprometimento; ensinar exige saber escutar; ensinar exige disponibilidade para o diálogo; ensinar exige querer bem aos educandos... OLIVEIRA⁵ (1999:121).

O Desenvolvimento das Técnicas Esportivas na Escola

O presente capítulo trata de perceber a Educação Física Escolar, a partir do desenvolvimento do esporte em nossa cultura, mais especificamente no interior da instituição escolar.

Resgata sucintamente as influências que fizeram parte da gênese da Educação Física Escolar; a entrada dos esportes no Brasil e a conseqüente esportivização desta disciplina; analisa o crescimento dos esportes na escola, bem como os Decretos que garantiram a sua presença neste espaço, e a intenção de tornar as aulas de Educação Física numa base para a pirâmide esportiva.

Faz uma relação das ideologias presentes na publicidade sobre o esporte e a forma como este é tratado nas aulas de Educação Física; traz ainda algumas perspectivas para se desenvolver o esporte na escola.

⁵ Esta citação pertence ao sumário da obra de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia*, no entanto Oliveira, 1999, realizou uma montagem dos subtítulos do sumário, transformando-os em citação.

1. Considerações Iniciais

Busca-se neste capítulo, perceber a Educação Física Escolar a partir do desenvolvimento das técnicas esportivas, as quais, segundo Ghiraldelli Júnior (1992), ganharam espaço na sociedade e na Educação Física, na década de 20 e 30, atingindo seu ápice nos anos 60/70, e perduram até o momento.

Esta reflexão sobre o esporte torna-se significativa, uma vez que este fenômeno e/ou prática social foi/é legitimado como conteúdo da Educação Física Escolar, no entanto, não é possível deixar de contemplar, mesmo que sucintamente, as concepções médico-higienista e militar, uma vez que estas estiveram presentes na gênese da Educação Física Escolar, podendo-se dizer, até mesmo, que a referida disciplina surgiu a partir destas instituições.

Existem, segundo ARANHA (1989:13), diversas formas de contar ou analisar a história, neste caso específico, optou-se por retomar algumas das principais fases da história da Educação Física, as quais, de alguma forma influenciaram para esta disciplina se tornar o que é. Sendo assim, serão abordados sucintamente, aspectos da influência médico-higienista e militarista, pois estes foram influenciadores do esporte, que é o objeto central desta análise.

1.1. A influência Médico-higienista na Educação Física

Com a expansão da economia européia, ocorre a desescravização no Brasil, que se articula também com a imigração européia, torna-se necessário então, adequar as condições do país a esta nova realidade, o que exige um tratamento especial em várias questões, tais como a adequação de espaço físico e a saúde pública. Ocorrem alterações nos níveis político, educacional, econômico e cultural e faz-se necessário buscar “um referencial para compreender o homem brasileiro, quando não para construir esse homem...” (GEBARA, 1992:15).

Este referencial de construção do homem vinculou a Educação Física ao saber médico, e esta colaborou com o discurso higienista e moralista para disseminar hábitos de exercícios físicos e higiênicos, sendo percebida como um instrumento na promoção da assepsia social.

As Instituições Escolares e a Educação Física contribuíram para manter a ordem burguesa, uma vez que colaboraram com a disseminação de medidas sanitárias, com a pedagogia da boa higiene e com a disciplinarização da classe trabalhadora, mecanismos estes, utilizados pela burguesia para manter o controle social.

Sobre o pensamento higienista, SOARES (1994), relata que:

O discurso nas classes do poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica, e através dela a formação de hábitos morais. É esse discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (16-7).

A especificidade da Educação Física foi utilizada para inculcar idéias e ações que correspondiam aos interesses de uma nacionalização e de homens fortes e sadios para o trabalho, que era uma das exigências da sociedade industrializada.

1.2. A influência dos Militares na Educação Física

Os militares também marcaram sua presença na Educação Física, tanto que em alguns momentos, segundo CASTELLANI FILHO (1988), é possível confundir uma história com a outra.

A tendência militarista teve como objetivos a formação de jovens bravos, corajosos, obedientes, impondo à sociedade em geral, padrões de comportamento baseados na conduta disciplinar própria das casernas.

Outro objetivo que permeava a presença dos militares na Educação Física era o de assegurar a “militarização do corpo”, no sentido de legitimar a nova ordem social, ou seja,

implantar um modelo político nacional, e assim como a higienista, preocupava-se com a saúde, tanto individual quanto pública, mas seu objetivo principal era o de preparar jovens capazes de suportar o combate, a luta e a guerra. Agia como seletora de elites, como um órgão adaptador dos indivíduos, colaborando com o depuramento da raça, eliminando os fracos e premiando os fortes.

A Educação Física foi acusada de servir como um órgão adaptador dos indivíduos, entretanto não foi a única, uma vez que todas as instituições escolares também foram responsáveis por tentar inculcar nos indivíduos hábitos de uma sociedade ideológica, harmoniosa e por ocultar deliberadamente ou não a divisão de classes, que foi ocasionada pelo modo de produção capitalista.

É importante ressaltar que nos dias atuais é comum observar a presença das abordagens militares na forma de se disciplinarizar os corpos nos modernos métodos de condicionamento físico, quando se exige dos indivíduos a sua completa exaustão; nas próprias academias e escolas, onde os exercícios são repetidos infinitas vezes para se alcançar o corpo “malhado” que a mídia veicula como modelo de perfeição ou como sinônimo de saúde.

1.3. O Surgimento do Fenômeno Esporte e a Educação Física

Para maior esclarecimento sobre a entrada do esporte nas práticas da Educação Física Escolar, foi necessário uma retomada histórica sobre o assunto. Assim, buscou-se os séculos XVIII e XIX, que por suas grandes mudanças arremessaram a sociedade a uma nova configuração social, política, econômica e ideológica, que, pode-se dizer “mudaram” os rumos da Educação Física com a entrada do esporte na instituição escolar.

A estrutura social existente na Europa nos séculos XVIII e XIX sofreu mudanças radicais frente à instalação do modelo de produção capitalista, o qual substituiu a produção

artesanal e manufatureira da época medieval ou idade média, pelo sistema de produção industrial.

Juntamente com esta mudança, ocorreu a entrada do esporte nas Escolas Públicas européias. Isto ocorreu por intermédio de Thomas Arnold, um pedagogo inglês que aconselhou a Rainha Vitória a introduzir esta prática nos Estabelecimentos de Ensino, com o objetivo de educar os jovens na virtude e no trabalho árduo, na disciplina e autocontrole, e também, com o propósito de despolitizar os jovens reformistas (BARROS, 1998).

As idéias de alguns intelectuais da França e Alemanha, principalmente do filósofo J. J. Rousseau, também influenciaram a entrada do esporte nas escolas, pois estes argumentavam que o esporte poderia provocar resultados positivos na educação geral das crianças, tais como educar para a generosidade, justiça e saúde; também, e principalmente, pela educação moral que o esporte permitia.

É importante lembrar que a escola, até o final do século XVIII era privilégio somente das classes dominantes. A classe pobre (lavradores e operários), não tinha acesso à educação escolar, sendo que somente a partir do desenvolvimento industrial, quando surgiram necessidades de mão-de-obra especializada, a classe dominante passou a oferecer escola para a classe pobre, porém, a educação para ambos era diferenciada.

Sendo assim, a escola manteve e reforçou a discriminação social, pois os pobres somente tinham acesso a escolarização primária, enquanto que para os ricos objetivava-se o ingresso ao ensino superior, que garantiria a estes, por intermédio também do conhecimento, a continuação no poder.

O “fenômeno esporte”, que surgiu com o processo de industrialização, por volta do século XVIII, era praticado como forma de lazer da aristocracia, sendo que no século XIX, ocorreu uma expansão deste para outras camadas sociais e a sua institucionalização em órgãos

diretivos. O esporte é, portanto, resultado de modificações da cultura corporal de movimento da nobreza e das classes populares inglesas.

De acordo com GUTTMANN (1987), citado por BETTI (1993), as camadas superiores excluíam os trabalhadores da prática de diversos tipos de esporte, pois a burguesia temia que eles desvirtuassem o *ethos* aristocrático de sua prática.

O esporte moderno propagou-se por todo o mundo ocidental, através da influência de Pierre de Frey – Barão de Coubertin, que se inspirou na Grécia Antiga e no modelo educativo das *public schools* inglesas, pois via neste modelo o ressurgimento da educação corporal grega (BETTI, 1991).

BORDIEU (1983), esclarece que o fenômeno social chamado esporte moderno tem suas raízes em jogos populares praticados na Inglaterra renascentista, sendo que num primeiro momento estes jogos tradicionais estiveram vinculados à funções religiosas e guerreiras. No entanto, ao serem incorporados pela aristocracia inglesa assumiram novos princípios e adquiriram contornos de *esporte*, a partir de interesses específicos de classe.

Nesta época, as atividades relacionadas à subsistência ocupavam todo o tempo do trabalhador e não permitiam a organização do lazer, exceto é claro, para alguns privilegiados. Acreditava-se que muito esporte e lazer para a classe pobre ofereceriam perigo à estabilidade social, além do fato de os operários se transformarem em esportistas assalariados. Desta forma, o esporte também foi utilizado para integração e controle social (BARROS, 1998).

SOUZA (1991), citada por BEBER (1999), relaciona o esporte à ascensão da classe média, que se utilizava deste para afirmar-se na sociedade que se estruturava, e ao novo padrão de vida que se estabelecia.

O impacto do novo modelo industrial no século XVIII e a introdução do esporte na escola contribuíram para a evolução do chamado esporte moderno e a partir daí foram definidas as regras, a autoridade do árbitro, o vencedor e o derrotado, sendo que o senso da

ordem e disciplina que o esporte exigia auxiliaria no desenvolvimento da organização do trabalho industrial (CASHMORE, citado por BARROS, 1998).

Os fatos, o sistema de ação, a estrutura da sociedade, da Escola e da Educação Física, o próprio sentir, pensar e agir são conseqüências de uma trajetória histórica. Os indivíduos foram e são influenciados e influenciadores desta história, como conseqüências ocorrem transformações nos grupos e em todo o sistema social a que estes indivíduos pertencem, sendo que a Educação e a Educação Física, enquanto integrantes deste sistema não ficaram alheias a estas transformações.

1.4. A esportivização da Educação Física

Ao final do século XIX surge o esporte moderno no Brasil, que inicialmente teve sua prática vinculada às camadas altas da sociedade, sendo que somente mais tarde as camadas médias (trabalhadores) tiveram acesso a esta prática social.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, o esporte teve um rápido crescimento quantitativo e, através da cultura européia, que provocou uma nova configuração social, este passa a ser um elemento hegemônico da sociedade e da Educação Física.

As condições naquela época eram todas favoráveis à entrada do esporte no Brasil, haja vista ser um período de desenvolvimento industrial, de estruturação dos meios de comunicação de massa (que influenciaram/influenciam de maneira muito forte o esporte de competição), e da conseqüente urbanização da população (BRACHT, 1997).

A Educação Física Desportiva Generalizada⁶ foi aos poucos, substituindo as concepções médico-higienista e militar presentes na Educação Física, pelo esporte, que passou a ter maior ênfase nas aulas desta disciplina.

⁶ Método que procurou incorporar e valorizar as atividades esportivas como conteúdo privilegiado das aulas de Educação Física. Tem como característica principal a iniciação dos alunos em diferentes esportes, diminuindo o formalismo dos métodos de ginástica e apelando para o prazer de jogar. (Kolyniak Filho, 1996).

A gênese da Educação Física no Brasil, formulada a partir de indicações médico-higienista, sofreria de acordo com GEBARA (1992), já no início do século XX, a introdução dos esportes modernos. “Os desportos, introduzidos no Brasil por diferentes formas, indústrias, ACMs, escolas superiores, grupos de imigrantes, viriam crescentemente compor o universo conceitual definido pelo termo ‘educação física’” (21).

Assim, o desporto de alto nível, de competição ou de rendimento, torna-se o elemento norteador das ações da Educação Física Escolar. Tal fato deve-se também ao avanço científico ocorrido nas áreas de Fisiologia do exercício, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo, entre outras; todas no sentido de buscar melhorias ou aperfeiçoar as performances dos atletas. Estas áreas, entretanto, norteiam-se no interesse tecnológico e de rendimento e parecem esquecer-se da dimensão social que envolve os seres humanos.

Esta tendência esportiva, passa a idéia de que os indivíduos podem promover-se através do desporto representativo, no sentido de conquistar vitórias para o país, principalmente num período em que o Brasil encontrava-se fragilizado politicamente, fazia-se necessário transparecer um clima de progresso. E, neste aspecto, a Educação Física Escolar através do esporte desempenhou um importante papel, qual seja, o de ajudar na reconstrução do país, ou ainda, de construir o Brasil Grande que todos desejavam.

Com a predominância da tendência tecnicista no setor educacional, a educação física, que já estava seguindo orientações de uma visão tecnicista de outras áreas do conhecimento (...), passa, na ótica deste mesmo modelo, a ser subordinada ao esporte competitivo, sendo atualmente denominada por nós como Educação Física Tecnicista ou Método Tecnicista de Educação Física (BEREOFF, 1999:23).

A hegemonia do binômio Educação Física Escolar/Esportes tornou-se mais forte no Brasil na década de 40/50, o que provocou maior subordinação da Educação Física Escolar ao esporte. Isto se deu também, por estratégia dos governantes, que através dos programas MEC/SEED, introduziram os Jogos Escolares para primeiro, segundo e terceiro graus, hoje, ensino fundamental, médio e superior.

Esta forma de tratar a Educação Física Escolar, restringindo-a somente a aptidão física e ao esporte, esteve colada, segundo CARLAN (1997), à concepção biológica, pois privilegiava “a produtividade, o rendimento, a capacidade de desenvolver melhores condições de se atingir resultados físicos e técnicos nas diversas modalidades esportivas” (17).

Assim, percebe-se que os objetivos que nortearam e justificaram a Educação Física no Brasil, estiveram primordial e tendencialmente relacionados à melhoria e ao aprimoramento da aptidão física do homem.

Se os objetivos que delinearam a Educação Física Escolar só previam a melhoria das condições físicas dos indivíduos, pode-se perguntar o que foi realizado com relação aos projetos que visam a transformação social destes sujeitos, no sentido da não aceitação das condições dadas, das regras prontas, onde o aluno torna-se objeto e não sujeito das ações?

Um boletim do MEC, em 1969, trazia como prioridade aos brasileiros, mais especificamente, aos professores de Educação Física, alguns direcionamentos:

... procura-se elevar o nível e o conceito do professor de Educação Física, incentivando-o ao estudo, à pesquisa, à elaboração de trabalhos e planos que são difundidos entre leigos e licenciados(...); quer se dar ao professor de Educação Física a convicção de que ele, por força da profissão, é um condutor de jovens, um líder e não pode aceitar ser conduzido por minorias ativas que intimidam, que ameaçam e, às vezes, conseguem, pelo constrangimento, conduzir a maioria acomodada, pacífica e ordeira (FERREIRA, apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992:31).

A Educação Física e conseqüentemente o desporto, recebiam apoio político por no mínimo dois interesses, quais sejam, o de contribuir na formação do Brasil Grande e o de “atuar como analgésico no movimento social”, no sentido de entreter a população, evitando movimentos sindicalistas e principalmente o ócio, coisas que só viriam a prejudicar os planos políticos de reconstrução do país.

Assim, o professor de Educação Física teria a tarefa de através das atividades esportivas, desarticular e afastar os trabalhadores de possíveis movimentos classistas, que viessem a perturbar a paz e os planos de reconstrução do país.

Neste contexto, o esporte era utilizado para “canalizar energias”, atuar como profilaxia, ou como uma atividade que desviaria a atenção da população para outros fins, como fica claro na fala de SOUZA:

...se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo do desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso e não no bar, nas esquinas (...). Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional. Se na Escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares. Quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários... (apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992:32).

KOLYNIK FILHO (1996), salienta que a partir de 1969, sob a égide da ditadura militar instaurada em 1964, a Educação Física Escolar assume o esporte como referência fundamental para o seu planejamento curricular. Essa orientação provocou a continuidade e a valorização do esporte enquanto conteúdo educacional e fez parte de um projeto tecnicista, destituído de reflexão crítica, permeado por um patrulhamento ideológico, afastamento de professores críticos e censura em livros didáticos.

Todos esses fatores, segundo o autor, estiveram relacionados a uma política econômica e educacional internacional, onde ocorreu o “célebre Acordo MEC-USAID, articulou-se também a Política Nacional de Educação Física e Esportes, definida pela Lei 6251/75” (KOLYNIK FILHO, 1996:44-5).

Através desta lei, caberia à Educação Física melhorar a aptidão física da população, aumentar a participação estudantil e popular em práticas desportivas e ainda, promover o aprimoramento técnico dos desportistas, tendo como objetivo melhorar o desempenho das representações nacionais em competições internacionais.

HARVEY & PROULX, citados por BARROS (1998), levantaram através de um estudo os motivos para a intervenção do Estado nos esportes, quais sejam: 1º) Salvaguardar a ordem pública; 2º) Melhorar a condição física da população, relacionando-o com a saúde e o

bem estar desta; preparação física para o serviço militar e aumento da produtividade do trabalhador; 3º) Refere-se ao prestígio Nacional - a preocupação com as medalhas olímpicas, além do prestígio nacional, que possibilita também o aumento do senso de nacionalidade dos indivíduos.

O próprio governo foi responsável, através de Leis, Decretos e Pareceres, por garantir a hegemonia do esporte de rendimento nos programas de Educação Física Escolar, pois impôs a aptidão física como referência para tais programas, inclusive no ensino do 3º grau, tornando o esporte “como um objeto único, e em posição absoluta” (BEREOFF, 1999:23).

Em 1969 foi assinado o Decreto 705 que obrigou a prática da Educação Física em todos os níveis de ensino, e em 1971, o Decreto 69.450, regulamentou essa obrigatoriedade, determinando como conteúdo predominante das aulas de Educação Física, a partir da 5ª série do 1º grau - a iniciação esportiva, e fixou a aptidão física como referência absoluta para a prática da disciplina.

Destaca-se também como marco histórico relevante para a análise da hegemonia esportiva na Educação Física brasileira, a Lei de número 6.251, de 1975, onde o Ministério de Educação e Cultura cria a Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNDE), onde os estímulos ao desporto estudantil, de massa e de alto rendimento aparecem como ações articuladas e condutoras da idéia que visava aumentar o quadro de medalhas olímpicas brasileiras.

Com esta lei criam-se, além dos Jogos Escolares Brasileiros, convênios com outros países para realização de estágios de aprimoramento esportivo para alunos que se destacavam nestas competições. Estas medidas e estes estímulos ao Desporto Escolar, vêm desde então, se repetindo a cada fracasso do Brasil nos Jogos Olímpicos, como se pôde ver nos recentemente realizados Jogos Olímpicos de Sidney.

Esta absolutização do esporte e da aptidão física também pode ser percebida, no final do governo militar, através das Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desportos-1980/85, que especificam em seus objetivos:

- I - Aprimoramento da aptidão física da população;
- II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III - Implantação e intensificação dos desportos de massas;
- IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
- V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

Nas aulas de Educação Física, o conteúdo passou a ser quase que exclusivamente o esporte, que priorizou a especialização dos alunos em uma modalidade específica, não oferecendo oportunidades a estes de experienciar outras modalidades esportivas.

Embora a Educação Física Escolar seja sinônimo de esporte de rendimento, no sentido da expectativa de que através dela sejam preparados os futuros atletas que podem premiar o país com medalhas e troféus, a legitimação era/é alcançada mais pelo fomento à saúde que dela se espera, como mostra o primeiro item acima das Diretrizes.

No entanto, a prova de que isto é falso, vê-se explicitado nas mesmas Diretrizes, quando trata da questão dos alunos dispensados da prática da Educação Física, ou seja, somente aos mais aptos e perfeitos fisicamente é recomendada a prática de atividade física. Estes são, portanto, a população mais segura para a tarefa primeira da Educação Física: a busca e o fomento do talento esportivo, conforme salienta BRACHT (1997), “é importante citar que o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer a ‘base’ para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Esta relação, portanto não é simétrica...” (22).

Sempre existiu a interferência do Estado no esporte, no entanto, os investimentos nesta área foram insuficientes em termos de equipamentos, instalações e recursos humanos

O esporte foi/é utilizado pela mídia por tratar-se de uma atividade abrangente e muitas vezes irresistível, pois mexe com a subjetividade das pessoas – os cuidados com o corpo, a emoção, a imaginação, o gosto pela competição, a paixão – mas é utilizado principalmente pelo que significa em termos de retorno econômico e ideológico.

Este retorno econômico e ideológico é muito grande, pois geralmente o público se mostra receptivo aos apelos publicitários, e principalmente, o público é fiel aos seus ídolos, ao seu time e isto se reflete no consumo de produtos por eles anunciados.

Enquanto sabemos que a realidade da população brasileira em geral é de precariedade, as empresas utilizam-se dos atletas para vender os seus produtos e as suas ideologias, mascarando a dificuldade de ascensão social, através da utilização de materiais esportivos utilizados pelos atletas. Com esta máscara, as empresas ganham bilhões às custas dos atletas, do público e do esporte.

POZZI (1998), reflete sobre o fato de que “imagens de um Michael Jordan fazendo acrobacias com um tênis Nike têm por objetivo passar a mensagem de que toda a genialidade e performance do atleta se devem também ao tênis que ele usa e recomenda, o que transfere automaticamente a credibilidade do atleta ao produto” (121).

De acordo com FEIJÓ (1998), o espetáculo esportivo ajuda a população a escapar da realidade, pois a vida real para a grande maioria é dura, sem graça e monótona, além de injusta e desgastante, assim, “... a partida bem jogada mobiliza a concentração do espectador, transportando-o para um mundo de magia. Não é por acaso que uma copa mundial de Futebol é transmitida pela televisão de quase duas centenas de países, aprisionando a atenção de centenas de milhões de espectadores (...) O grande espetáculo do esporte fornece ao espectador a cota de vitórias que a vida lhe negou...” (115).

sociais concretas fossem atingidas, situações estas que variam de acordo com cada momento histórico.

Conforme menciona OLIVEIRA (1994), “a produção teórica da Educação Física brasileira sofreu um impulso significativo a partir do início dos anos 1980. A Educação Física tornou-se, efetivamente, um espaço multidisciplinar em busca de sua compreensão como prática social” (26).

Este pensamento com apoio na literatura crítica procura retratar a Educação Física brasileira dentro de uma perspectiva histórica, política, social e econômica. Pensamento que, aliás, não atingiu e nem surgiu da Educação Física, como explica FERRAZ (1999):

Com o fim do regime militar, surge um grande movimento de redemocratização e de busca de ampliação da cidadania. Isto fez proliferar no meio acadêmico uma forte penetração dos discursos críticos, calados até então e, particularmente, os discursos de abordagem marxista. Na Educação Física não foi diferente, e, no início da década de 80, começam a surgir as primeiras obras de conteúdo mais crítico, com caráter de protesto e denúncia dos papéis que a Educação Física havia se prestado, servido de instrumento para difusão ideológica e de interesses políticos em prol de uma minoria privilegiada. De forma que foi um marco na introdução de abordagens de caráter social e político na área, as quais deram origem a uma série de artigos, ensaios e livros (1230).

Este breve retrospecto à história teve como objetivo perceber como o esporte de rendimento entrou na Escola, como conteúdo legítimo da Educação Física.

1.5. A publicidade e o esporte

As relações entre esporte e publicidade existem há muito tempo, mas se tornaram mais evidentes nos fins do século XIX. O desenvolvimento e a euforia ideológica centrada na idéia de progresso, juntamente com a influência dos centros industrializados impulsionaram os meios de comunicação de massa, transformando-os em grandes recursos comerciais.

O esporte, enquanto fenômeno social veiculado pela mídia foi aos poucos sendo introduzido e se transformou num bem de consumo, e assim se foi legitimando cada vez mais o sentido moderno de esporte (RODRIGUES, 1997).

para dar suporte aos preceitos constitucionais e proporcionar verdadeiras oportunidades de participação, ou, como desejavam os governantes, elevar o nível dos esportes.

Os meios de comunicação de massa também contribuíram com os Governos neste aspecto, pois permitiram, de acordo com RODRIGUES (1997), que o esporte fosse utilizado como forma de camuflar ou mesmo propagar o discurso ideológico de valorização da Nação. Houve um incremento ao esporte de alto rendimento, e buscava-se a massificação do esporte, pois acreditava-se que era da massa que se extraía a “elite esportiva”.

Embora não seja possível deixar de evidenciar que esta tarefa (busca de campeões), nunca se realizou de fato na maioria das escolas públicas brasileiras, pois a minoria destas escolas contou com material, equipamentos e espaços físicos e tempo adequados para que esta finalidade fosse atingida.

As escolas que conseguiam trabalhar o esporte promoviam “turmas de treinamento”, ou seja, os alunos que se destacavam eram selecionados pelos professores de Educação Física para treinamentos em clubes ou escolinhas.

Esta reflexão, no entanto é necessária, pois apesar de não se conseguir conquistar os resultados esperados pelos governantes, o fato é que a “intenção” de transformar a escola em “celeiro” de atletas se fez/faz presente.

É interessante também salientar que neste período já existia uma corrente que criticava o modelo de Educação Física tecnicista, e o governo, entretanto, mostrou-se indiferente a esta crítica (BEREOFF, 1999).

A partir da década de 80, quando muitos profissionais de Educação Física iniciaram seus estudos de pós-graduação (lato e stricto-sensu) em Educação Física e em outras áreas, como a Educação, por exemplo, teve início uma série de questionamentos sobre qual papel social a Educação Física Escolar desempenha ou pode desempenhar, apontando necessidades de transformações no “fazer” e no “pensar” dos profissionais da área para que mudanças

Quando surge do anonimato algum atleta, quase sempre por mérito próprio, a mídia e as empresas logo tratam de “adotá-lo”, tirando-o do “anonimato” e os endeusam diante da população, que se mostra embevecida e agradecida por mais um talento descoberto.

No entanto, não se pode deixar de evidenciar os objetivos que estão por trás desta “boa ação” dos empresários. São inúmeros os produtos, as marcas e serviços que são comercializados por intermédio desta adoção de times e atletas.

As empresas investem alto no esporte porque têm um retorno financeiro também altíssimo, pois quando uma equipe está prestes a disputar um título, está levando consigo uma marca, uma empresa, e está ajudando a vender um produto.

Neste caso, o esporte é um suporte para a economia das empresas, é uma fonte de renda fenomenal, pois além de poderem debitar seus gastos no Imposto de Renda, os empresários têm sua publicidade garantida e prolongada pelo tempo que durar o jogo ou a competição. As empresas têm acesso a um tempo de publicidade que não poderiam ter, caso tivessem que pagar por ele.

Um exemplo do fato acima citado é a Multinacional Parmalat que como muitas outras empresas, em virtude de sua associação com um time de futebol, conseguiu até 1995 mais de oitocentos títulos com seu nome impresso na mídia, e mais de mil horas de exposição em televisão com a participação do time em campeonatos e outras reportagens.

Segundo POZZI (1998), para conseguir esse mesmo resultado apenas com inserções pagas, seria necessário a empresa desembolsar dezenas de vezes mais com verbas de propaganda.

Assim, o pacto está perfeito: os atletas tornam-se garotos-propaganda, relações públicas, destacando-se nacional ou internacionalmente, com todas as glórias; e as empresas vendem seus produtos e obtêm seus lucros. Esta forma de fazer esporte perdeu todo o caráter com o qual foi idealizado, pois se tornou uma mercadorização.

Entretanto, de acordo com SILVA (1985), as empresas buscam o atleta para supervalorizar o produto/marca/serviço, o que acaba por anular a figura deste atleta, que se torna uma “embalagem de luxo”, portanto, descartável a qualquer momento.

Através da publicidade que gira em torno dos esportes e conseqüentemente dos atletas, as pessoas vivem num mundo de utopia, ou seja, cria-se uma ilusão de vitórias, conquistas, cria-se um imaginário social no qual não existem derrotas, perdas e danos.

Os atletas que vendem as imagens/marcas se mostram bonitos, saudáveis, de bem com a vida, como se não houvesse dores, treinamentos exaustivos, contusões, promovendo a tão propalada alienação do esporte e no esporte, onde as ações são quase que robotizadas e os atletas esquecem-se de si próprios.

A publicidade consegue passar a falsa idéia de que as pessoas podem ser felizes e conquistar vitórias usando tal ou tal produto, tal ou tal marca. E com isto, conseguem vender suas marcas à população sedenta de poder que, no entanto vive num estado lastimável de pobreza de tudo; pobreza de alimentação, de vida digna, de educação, de valores, etc..

É importante refletir sobre o porque as empresas investem tanto em esporte se não é pelo único fato de que seus lucros são enormes. Por que brigariam as empresas para poder patrocinar esta ou aquela competição? “Essas empresas não empatariam capital, caso o retorno não lhes fosse assegurado e, com isto, a possibilidade de novos anunciantes e consumidores. (...) a audiência é diretamente proporcional ao lucro, tanto para o veículo, quanto para o anunciante, e isto significa vitória” (SILVA, 1985:47).

Este esforço tem é claro uma justificativa, segundo POZZI (1998), está em jogo um mercado de mais ou menos US\$ 5 bilhões em calçados e roupas esportivas, sendo que nos EUA, os gastos com patrocínio⁷ são liderados pelos esportes, num total de 66%, contra 34%

⁷ Patrocínio, de acordo com Pozzi (1998:116), significa a provisão de recursos de todo tipo por uma organização para o direto suporte de um evento (esporte ou artes) ou de interesse social (educacional ou ambiental), com o propósito de associar diretamente a imagem da empresa/produto com o evento. O patrocinador usa então este

divididos entre festivais e pacotes de entretenimento, música, artes e associações relativas a causas nobres.

As empresas, entretanto, não são as únicas beneficiadas pela publicidade, pois o patrocínio que estas oferecem é uma garantia financeira para alguns atletas, pois permite a estes treinarem cada vez mais, possibilitando inclusive que eles dediquem um tempo maior ao esporte.

Não se quer aqui negar que a publicidade em torno dos esportes tem sua importância, até porque muitos atletas não sobreviveriam sem patrocinadores, e estes recursos na maioria das vezes são vitais e únicos para times e atletas, no entanto não é possível deixar de refletir sobre questões como a dos excluídos do esporte, por exemplo, que pelo fato de o Brasil não possuir uma infra-estrutura que permita a todos os atletas se desenvolverem técnica e financeiramente, muitos destes, que poderiam ser promissores acabam ficando pelo caminho, ou seja, pela falta de condições muitos talentos abandonam suas carreiras esportivas para garantir a sua sobrevivência e da própria família.

É então necessário refletir sobre uma política, em que ocorra uma justa divisão de recursos, uma infra-estrutura que contemple esses casos de exclusão (que são a maioria), que não ganham nada, em detrimento de uma minoria que recebe muito.

Assim, percebe-se que existe uma ideologia de dominação e controle por trás da publicidade esportiva. Estas campanhas estimulam a competição, que é um dos suportes do sistema capitalista, que impõem modismos, que passam a idéia de que o consumidor ao adquirir determinado produto poderá conquistar vitórias, ter uma vida diferente, etc..

Pode-se perguntar o que o esporte espetáculo ou a publicidade em torno do esporte tem a ver com a escola? Sabe-se que estes têm uma repercussão muito grande na vida dos indivíduos e também nas aulas de Educação Física, pois as crianças entram em contato com o

relacionamento para atingir seus objetivos promocionais ou facilitar e dar suporte a seus objetivos globais de marketing.

esporte, por intermédio da mídia (principalmente a televisão), antes mesmo de experimentá-lo, invertendo, segundo BETTI (1999), a relação histórica entre jogo e esporte, ou seja, elas aprendem o esporte formal antes de vivenciar o lúdico.

Com isto, vê-se que “padrões técnicos mais elevados tornam-se referência para crianças e jovens, o que de um lado forçará a elevação do nível de habilidades, pois as crianças aprendem por imitação, mas por outro lado, coloca paradoxos: como alcançar o nível técnico do esporte profissional nas escolas?” (BETTI, 1999:90).

É esta publicidade de cunho ideológico, político, econômico e de supremacia do esporte que se tem que denunciar na Escola, ou melhor, tem-se que contextualizar com os alunos sobre estes fatos, para que estes tenham clareza dos ideais que permeiam o esporte e não se deixem envolver por ele a tal ponto de não conseguirem distinguir entre o real e o imaginário, entre o que é e não é possível de se conquistar através do esporte.

Esta reflexão permite também negar aos alunos a condição de consumidores passivos de “mercadorias produzidas pela indústria cultural corporal-esportiva, mas sim como sujeitos capazes de construir, de forma participativa, crítica e criativa, seus próprios processos de incorporação, em suas vidas, de parte daquilo presente no universo dessa dimensão cultural” (CASTELLANI FILHO, 1998:15).

É notório que existe uma enorme diferença entre o esporte espetáculo, difundido pela mídia e as possibilidades de realização deste pela escola, professores e alunos, mas ocorre que os alunos já entram para a escola impregnados das ideologias do esporte de rendimento, sendo assim, os professores precisariam estar contextualizando estas informações e, através da reflexão crítica, ressignificá-las para que o esporte realmente tenha o seu espaço na escola.

Lembrando, mais uma vez, que a Educação Física Escolar com seus principais objetivos de busca e fomento do talento esportivo, constitui-se, dentro do sistema esportivo como uma das principais agências de publicidade do esporte e em especial para o

“consumismo” desenfreado de tudo o que se vincula pela propaganda ao esporte. É a imagem do esporte espetáculo criada pela mídia e que se estende a toda forma de publicidade vinculada a ele que é reforçada nas aulas de Educação Física.

Pela publicidade que o esporte recebe pela mídia, atualmente, ele determina, de certo modo, os interesses e preferências de milhares de jovens e crianças no mundo todo com relação às atividades esportivas. Mesmo porque, a mídia trabalha com a idéia ilusória de que “todos podem se transformar em campeões”.

Com a aproximação da última olimpíada do século (setembro/2000), percebe-se, mais uma vez, a mídia reforçando a idéia da criança que treina, ou seja, quanto mais precoce se iniciar nos treinamentos, mais chance ela tem de se tornar um atleta olímpico.

Este tipo de publicidade que o esporte recebe pela mídia, mostrando, especialmente, que nele o jovem consegue êxito apenas pela sua capacidade de agir, independente de contextos socioculturais, influencia certamente uma forte socialização para a submissão às regras do jogo esportivo e das necessidades do treino.

Portanto, o professor de Educação Física percebe a sua tarefa para a, ainda forte tendência da esportivização, leia-se: busca e fomento do talento esportivo, instrumentalização técnico-esportiva, tremendamente facilitada, o que também se traduz em aprendizagem social, porém não a que se deseja. Isto, certamente, se constitui num dos mais fortes entraves para uma “prática transformadora” na Educação Física, em especial, para uma atividade que priorize a “aprendizagem social” com vistas à emancipação, objeto de investigação deste trabalho.

Estas reflexões, no entanto, não têm o objetivo único de criticar o esporte enquanto fenômeno social (construção histórica), e que é bastante significativo para a sociedade, esta crítica é relativa à predominância esportiva que ocorre na escola, que ainda é vista por alguns

profissionais, como um espaço adequado para legitimar os objetivos (competição, performance, etc.), da Instituição Esportiva.

1.6. O esporte de rendimento

Pretende-se neste momento, realizar uma abordagem do esporte na forma como ele se apresenta no contexto mundial, e que pode fornecer uma imagem imediata do que ele é, isto é, uma imagem do esporte de rendimento, sendo que este afeta, ou tem uma relação muito direta com o esporte realizado na escola.

O período de desenvolvimento industrial foi um grande estímulo para o esporte de rendimento, pois através dele pretende-se garantir uma relação entre energia consumida e trabalho a realizar, o que conseqüentemente gera o aumento de produção, sendo que a ciência e a técnica, atuando no esporte, seriam responsáveis por garantir este processo.

A respeito de esporte de rendimento KUNZ (1996), esclarece que, “quando falamos de Esporte de Rendimento é claro, queremos nos referir a um tipo de esporte que é sistematicamente treinado com o objetivo de participar periodicamente em competições esportivas, e é por este motivo também denominado de esporte de competição” (97).

Neste sentido, os termos “rendimento” e “competição” quando citados estarão referindo-se ao mesmo assunto. Isto porque, na competição esportiva a lógica se orienta na sobrepujança, ou seja, vencer e convencer, com a constante melhora de resultados. E no princípio de rendimento atrelado a ele, a lógica é idêntica, ou seja, no esporte de competição, o rendimento almejado não é o possível ou o ótimo, mas o máximo.

Para BRACHT (2000),

no sistema esportivo o próprio rendimento máximo tornou-se o objetivo a atingir. Desta forma, os meios (técnicos) alcançam grande centralidade neste sistema. Há um enorme investimento no desenvolvimento técnico que permitirá o máximo de rendimento, que permitirá, por sua vez, sobrepujar o adversário. Esta lógica aparece já no processo de iniciação esportiva, de forma muitas vezes inconsciente (xvi/xvii).

Quando se fala em esporte de rendimento, logo se associa o esporte a resultados, a ações eficientes, a produção, pois este se refere também à competição. Neste caso, o rendimento torna-se a característica fundamental, a verdadeira essência do esporte. Os resultados são fundamentais para se solidificar o prestígio do esporte e dos atletas junto à sociedade e aos governos, que apoiam, valorizam, consideram da máxima importância que estes resultados sejam atingidos, para contribuir com o desenvolvimento do país.

Como consequência destes resultados, destas ações eficientes, são “criados” os heróis, os campeões olímpicos, que além de medalhas e troféus trazem para a sociedade e para a aula de Educação Física, toda uma gama de outros valores, que estão carregados de implicações políticas e ideológicas. Dentre estas implicações, pode-se destacar a “ciência e a técnica”, a “superioridade cultural” e a “exaltação racial”.

As medalhas conquistadas pelos “ditos” heróis nacionais passam a falsa idéia de poder, de vitória, como se fosse possível a todas as pessoas atingirem esta posição de destaque. Com isto se passa também a idéia de que através do esporte as desigualdades sociais desaparecem.

SANTIN (1996), argumenta que estas explorações ideológicas estão presentes como uma ameaça aos valores humanos originais das criações e práticas esportivas, pois na maior parte das vezes, “o rendimento é dirigido para resultados exteriores ao próprio esportista” (41). Assim, o atleta é transformado em “instrumento de trabalho”, onde a quebra de recordes é o principal objetivo, desvalorizando-se até o próprio corpo deste atleta.

Este fato é verdadeiro à medida que se percebe no mundo esportivo, que os atletas parecem não ter identidade própria, são manipulados e obrigados a uma produção e uma competência que muitas vezes não são capazes de desempenhar.

Como exemplo, pode-se citar o caso recentemente ocorrido com dois jogadores que atuam num conhecido time de futebol, que foram “cobrados” pelos torcedores e chefes de

torcida, pelas péssimas atuações no referido clube. Estes atletas são cobrados a um fazer, a realizar uma atividade/tarefa e no momento estão encontrando dificuldades para atingir a competência que lhes é exigida.

FEIJÓ (1998), cita que “as pressões que o atleta de alto nível sofre são tantas e tão grandes, que não é de se admirar as ocorrências de alcoolismo e do abuso das outras drogas. O ambiente da competição é neurotizante, desumanizador” (105).

Isto ocorre também por causa do princípio de rendimento de um modelo social, cultural e esportivo, que torna o rendimento obrigatório. O rendimento passa a ser constituidor de sentido para toda e qualquer “atividade/tarefa” que se realiza.

Em outras palavras, o historiador SANTOS (1997) analisa as práticas esportivas relacionadas à energética corporal e à natureza, constatando que na modernidade, a relação energética com o corpo e com a natureza tornou-se predominante, “na medida em que este conjunto de disciplinas chamadas de esporte olímpico – cujo exercício é baseado em uma concepção que nada mais é do que aquela dos sistemas dinâmicos – tornou-se exemplar para o exercício de qualquer atividade esportiva” (12).

Assim, argumenta ainda SANTOS, o esporte moderno é modelo para qualquer praticante, quer sejam atletas profissionais ou praticantes do lazer, tanto individual ou coletivamente, e se funda na idéia da força, de velocidade, de aceleração, de trajetória, de resistência e “de outras, pertencentes ao mesmo domínio conceitual” e, em conformidade com estas idéias básicas, as noções de destreza física, de coordenação e de resistência, de desgaste e de esforço físico são igualmente essenciais. “Qualquer que seja a disciplina, o desempenho deve ser medido, avaliado, calculado, traduzido em números” (12).

É nisso que consagra o princípio de rendimento de que está se falando e baseado neste princípio de rendimento é determinado também o grau de liberdade individual de cada sujeito ou grupo, nas diferentes instâncias e instituições sociais.

Segundo KUNZ (s.d: 1), falar de rendimento significa falar da produção ou realização de uma atividade bem sucedida, e para uma atividade ser ou não bem sucedida, ela depende da vontade e da competência do fazer dos envolvidos. A competência do fazer se determina pela relação mútua entre a capacidade de fazer e o grau de dificuldade da “atividade/tarefa”. Esta capacidade determina-se pela comparação entre diferentes indivíduos quando da realização de uma mesma “atividade/tarefa” e, a dificuldade desta é determinada pela comparação entre as diferentes “atividades/tarefas” de indivíduos ou grupos semelhantes.

KUNZ exemplifica que na aula de Educação Física, a competência do fazer de cada aluno, pode ser medida a partir dos resultados conquistados por eles próprios, ou, a competência pode ser medida comparando-a com a alcançada pelos “melhores” da sua faixa etária ou grau de treinamento.

O que geralmente ocorre na Escola é que se busca, ou adota-se o segundo aspecto, o qual se baseia nos princípios do rendimento da sociedade em que vivemos, que privilegia a competição, a concorrência e o individualismo, e busca como consequência a vitória e o sucesso.

O esporte desde a sua origem (Arnold e Coubertin), esteve vinculado aos ideais do trabalho, dos lucros, do econômico. Esses vínculos obedecem aos interesses da ordem social vigente, onde “o esporte é praticado com tecnologia avançada e com o objetivo do alto rendimento, e dirigido por interesses econômicos, políticos e ideológicos” (SANTIN, 1993:94).

O esporte é utilizado pela esfera econômica como um bem de capital, como possibilidade de aplicações financeiras, pois gera muitas indústrias que atuam na construção e confecção de materiais e equipamentos necessários às práticas esportivas.

No que se refere aos interesses políticos, os governantes utilizam o esporte como meio de ascensão, promoção e muitas vezes para justificar sua boa ou má administração. “Os

vencedores nos estádios e ginásios, ringues e tatames, pistas e piscinas são transformados em porta-bandeiras e forças de sustentação de governos e regimes políticos” (SANTIN, 1996:44).

Segundo FEIJÓ (1998), é muito difícil acabar com os objetivos que envolvem o esporte de competição porque,

infelizmente, a cultura do vencer a qualquer preço ainda vai perdurar, por muitos anos. Primeiro, porque os malefícios que ela causa somente são percebidos por uns poucos. E, quando são percebidos, quase só os efeitos são detectados, sem a consciência das causas profundas. Segundo, porque a maioria dos envolvidos com o desporto de alto nível são indivíduos que dão importância à ação, não se interessando muito com a reflexão. As causas da desumana pressão que os desportistas sofrem são de natureza filosófica. Terceiro, porque a quantidade de dinheiro e de poder político envolvida com o desporto profissional é tão imensamente grande, que a simples idéia de mudança é interpretada como ameaça, pelos beneficiários. Apesar de todos os óbvios pesares, na cabeça de muitos líderes do desporto de alto nível, sem competição acirrada não há salvação (105).

As aulas de Educação Física que utilizam o esporte como base de suas atividades na Escola servem de veículo de divulgação, como uma agência de propaganda para o esporte de rendimento. Porém, esta propaganda serve muito mais para induzir ao consumo do esporte (através da compra de materiais esportivos, vestuário, da assistência de práticas esportivas nos meios de comunicação, etc.), do que para a própria prática esportiva.

Toda esta forma de rendimento transforma o homem e a mulher numa máquina, num organismo de produção, num autômato em busca de resultados. São editados perfis de atletas e quem não se moldar a estes perfis, automaticamente será excluído do esporte de rendimento.

Neste tipo de atividade, as condições são exigidas *a priori*, o que exclui das práticas esportivas, basicamente a grande maioria da população, que não possui os pré-requisitos mínimos necessários para estas práticas. Neste caso, somente os portadores de biótipos favoráveis terão acesso ao esporte de rendimento, sendo que a Educação Física deve garantir o acesso a todos os indivíduos.

Desta forma, se evidencia o caráter de exclusão que tanto se fala no esporte, onde uma minoria se sobressai, confirmando-se a hierarquização e elitização social citada por

GHIRALDELLI JÚNIOR, entre outros. Enfatiza-se que através da superação individual todas as vitórias serão conquistadas, como se esta fosse uma conquista de todos e pudesse ser parâmetro de melhoria da qualidade de vida.

Este tipo de esporte, entretanto, não é o esporte que possa ser praticado por “consumidores comuns”, ou ainda, pelos “simples mortais”, como é caracterizada a maioria das pessoas que gostam e praticam esporte, seja na escola ou fora dela. No entanto é este esporte que serve de modelo, ou melhor, é este esporte que orienta as práticas dos profissionais de Educação Física nas escolas, apesar de se perceber que “a maioria dos alunos não conseguem atender o nível mínimo dos princípios e exigências deste esporte” (KUNZ, 1996:96).

Apesar disto, o esporte praticado na escola diferencia-se do esporte de rendimento apenas pelos baixos resultados alcançados pelos alunos, pois os princípios são os mesmos – “sobrepunção e comparações objetivas”.

Neste sentido, ADORNO (apud KUNZ, 1996), afirma que:

O esporte é um fenômeno social que pode ter duplo sentido, de um lado, pelo fair play, pelo companheirismo, pelo respeito aos mais fracos, etc., ele pode fomentar a anti-barbárie e o anti-sadismo social, mas por outro lado, através de muitas de suas formas e processos de desenvolvimento (treinamento e competição), ele poderá promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, e isto tudo, muitas vezes, numa dose maior em pessoas que nem se dedicam a ele de forma prática, com todas as suas exigências e disciplinamentos, mas como meros espectadores (96).

Assim, entende-se que, se o esporte a ser utilizado na escola visar o primeiro sentido a que se refere Adorno, é possível que esta prática ou este fenômeno social faça parte da Educação Física Escolar.

MARAUM (apud KUNZ, 1991:110), analisa teoricamente o sistema desportivo a partir de dois princípios básicos, que orientam todo o sistema esportivo universal, apoiadas na competição e na concorrência, que segundo o autor, superam toda e qualquer outra intencionalidade nas ações esportivas.

Estes princípios se resumem em:

1ª) A sobrepujança, onde cada praticante tem em vista a superação do adversário ou de si próprio, onde o recorde é o ápice de tudo o que acontece no mundo esportivo e, na aceitação da idéia de que qualquer equipe tem possibilidade de vencer um confronto esportivo. Neste caso, a autora vê o esporte como uma forma pervertida e corrompida de luta, onde o objetivo dos esportes fica reduzido à idéia de vencer sempre, de sobrepujar o adversário;

2ª) O princípio das comparações objetivas, ou seja, o esporte exige rendimentos objetivos comparados e a necessidade de se oferecer chances iguais a todos nas disputas esportivas. Nesse sentido, o esporte segue as mesmas regras de experimentos científicos, pois mede valores mensuráveis.

Por este motivo, os locais das práticas esportivas devem obedecer a padrões rígidos, ou seja, uma pista de corrida existente em Florianópolis deve ser rigidamente igual a uma existente em Tóquio ou em Lages, por exemplo.

Para o contexto da Educação Física Escolar e a prática do esporte, torna-se importante observar como estes princípios são seguidos a partir de tendências ou expressões destas, como o *Selecionamento*⁸ entre melhores e piores para as diferentes modalidades esportivas; a *Especialização*⁹, onde alunos e alunas são orientados a seguir apenas uma ou no máximo duas modalidades esportivas; e a *Instrumentalização*¹⁰ pelo tipo de condicionamento físico exigido para cada modalidade e pelo próprio vestuário onde, também, cada modalidade se apresenta de um modo diferente.

⁸ “Em geral, os alunos são, de forma consciente ou inconsciente, selecionados, classificados pelas suas habilidades/inabilidades esportivas” (Kunz, 1994:110).

⁹ “Quando do aluno é esperada uma boa técnica esportiva, um alto grau de rendimento esportivo, existe a imediata necessidade de se reduzir ao máximo o repertório de ofertas em relação às modalidades esportivas (op.cit:111).

¹⁰ Refere-se a instrumentalização corporal. “As modernas teorias do treinamento esportivo, juntamente com a medicina do esporte desenvolveram um enorme complexo de medidas para conseguirem sucessivos acréscimos na performance esportiva” (op.cit:11-2).

Para que esta padronização, em detrimento das possíveis diferenças individuais e culturais tivesse valor e importância, também no contexto Escolar, o esporte teve um aliado muito forte através dos conhecimentos desenvolvidos pela moderna ciência e tecnologia. Assim, as ciências experimentais impuseram à Educação Física uma visão de homem-máquina, formado por peças anatomicamente separáveis, comandados pelas leis da mecânica.

Para manipular as funções biológicas do esportista, a medicina do esporte desenvolveu teorias, como a bioengenharia, que realiza experimentos, sempre no sentido de medir, comparar, de obter melhorias na performance, nos rendimentos dos atletas.

Portanto, o esporte de rendimento é entendido também como sendo esporte de elite, pois parte da premissa de que existe uma forma ideal de movimento, e todas as modalidades esportivas se orientam a partir desta forma de movimento buscando o rendimento máximo.

Nas ações concretas no mundo dos esportes, assim como na sociedade, as exigências para o rendimento são apoiadas pelo princípio do aumento do rendimento. Assim, em busca de um progresso almejam-se rendimentos cada vez maiores.

É esta idéia do progresso no Esporte que ajudou a transformar o esporte de rendimento num produto de mercado altamente valorizado e que se apresenta assim, como uma mercadoria que, como qualquer outra mercadoria de alto valor, não pode ser vendida com qualidade inferior, o que justifica inclusive o uso de Doping e outros tipos de medidas inumanas para melhorar o rendimento em atletas (KUNZ, 1996:99).

O esporte de rendimento seleciona e discrimina os indivíduos por suas limitações biológicas e fisiológicas, como a idade, a obesidade; por habilidades, como os mais lentos, e ainda pela insuficiência de performance esportiva. Tudo passa a ser avaliado pelo “modelo binário”: “apto-inapto”, “bem sucedido-fracassado”, “atlético-patético”, etc. (KUNZ, s.d. p.1). Neste caso, o esporte compreende o indivíduo somente pelos seus aspectos anátomo-fisiológicos.

O fomento ao esporte de rendimento na escola sempre lesará os alunos de alguma forma. O que se espera da escola, ou neste caso específico, da Educação Física Escolar, é que

não compactue com este tipo de esporte, que não selecione, não discrimine, que não venha lesar os educandos por se tratar de uma prática tecnicista, mecânica, e seletiva.

Esta forma de fazer esporte (mecânica e seletiva), nas aulas de Educação Física, oferece também, uma forma de educação, a educação para a submissão e o conformismo, e assim sendo, não deve ser a forma de educar ou a aprendizagem social que se busca ou que se espera da Escola, pois a educação que se deseja deve se dar a partir de uma ação comunicativa entre alunos e professores, e que conduza à libertação da ignorância e das amarras da submissão e manipulação.

Neste caso, a Educação Física Escolar, legitimando e reforçando a repetição dos movimentos automatizados, mecânicos e fragmentados, que são exigidos pelo esporte de rendimento, não estará contribuindo para uma educação transformadora, para a emancipação dos indivíduos, para a democracia; estará educando sim, mas para a omissão, para a disciplinarização destes sujeitos.

O esporte de rendimento se constitui num produto de consumo de elevada exigência, que se inspira no sistema econômico e produtivo da sociedade industrial. Da forma como ele se constitui, não se pode permitir que ele entre na Escola, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

Isto não deve significar que na Escola e na Educação Física não se deva trabalhar com o sentido de rendimentos, já que estes são desejáveis e devem ser almejados pela Escola e pela Educação Física, inclusive pelo esporte. O que se está questionando, são os princípios do rendimento, que na escola, na Educação Física e em especial através do esporte, obedecem à mesma lógica dos princípios de rendimento das sociedades industriais capitalistas, ou seja, tem como base a competição e a concorrência, e com isto a valorização do mais forte.

Na escola e na Educação Física deve se perspectivar um rendimento sem, no entanto, atender ao apelo de um rendimento obrigatório, pois o que ocorre na escola é que “a Educação

Física Escolar, através especialmente do ensino dos esportes, acompanha o modelo de busca dos rendimentos no sentido obrigatório, quando centra suas atividades no treino e na imitação da forma de um fazer técnico e padronizado” (KUNZ, s.d: 2).

Com esta forma de “fazer” o esporte na escola, exigindo-se um rendimento obrigatório, as crianças e jovens, que geralmente são interessadas e gostam de participar das atividades da Educação Física e esportes, vão perdendo a satisfação e a alegria, pois nem sempre produzem o rendimento esperado, não alcançam um saber fazer próprio, pois se limitam a imitar e reproduzir movimentos.

Neste caso, busca-se KUNZ novamente, para diferenciar rendimento obrigatório e rendimento necessário. O primeiro, diz ele, orienta-se exclusivamente nos princípios do rendimento e da competição que também são típicos das sociedades industriais modernas e copadoras deste modelo.

Estes princípios do rendimento pressupõem também, a superação/exploração constante do homem pelo homem, da mulher pela mulher, logo pressupõem vencedores (sempre a minoria), e vencidos (sempre a maioria), pressupondo também injustiças humanas e sociais. Neste modelo, o rendimento é colocado como algo obrigatório, exige-se adaptação a padrões estabelecidos e índices preestabelecidos de rendimento.

Entretanto, o rendimento que se almeja na Escola é um rendimento necessário, ou seja, a Educação Física e os esportes podem pertencer ao âmbito da arte, num modo de fazer sem a obrigatoriedade do render, pode acontecer por livre escolha de atividades e papéis, sem nenhum vínculo moral.

A Educação Física entraria assim ao lado das realizações estéticas como as da estética musical, de constituições imaginárias do musicar ou do simplesmente brincar. Quando a Educação Física Escolar se desenvolver a partir da alegria e da vontade de seus participantes, a partir das infinitas possibilidades de um se movimentar em diferentes contextos e formas, então, um momento constitutivo deste prazer e desta alegria de fazer é alcançado por um ‘poder render sem precisar’, ou seja, um rendimento necessário, mas não obrigatório (KUNZ, s.d: 3).

Isto não significa que se pretende eliminar a categoria “rendimento” na escola, mas que o mesmo pode ocorrer na perspectiva do “rendimento necessário”, e na Escola como na Educação Física, este ocorre quando:

as mesmas introduzem nos seus programas de ensino/aprendizagem, tipos de rendimento que conduzem a educação da criança e do/a jovem a partir do desenvolvimento das capacidades de auto e co-determinação, à capacidade crítica e à capacidade de julgamento de valores – o que significa dizer, também, à capacidade de distanciamento fundamentado em relação às exigências de rendimento do contexto social e esportivo – e finalmente, ao desenvolvimento da capacidade criativa do aluno (op.cit.:3).

Com isto, quer-se dizer que tanto para a Escola, como para o esporte, deve existir sempre a possibilidade de uma prática pedagógica capaz de superar as expectativas sociais de um rendimento com base nos princípios de rendimento da sociedade ou das instituições sociais (esporte), que valorizam apenas o que o indivíduo produz ou o que ele é capaz de render (KUNZ, 1996:101).

Antes de se analisar especificamente o esporte na escola, vale lembrar, que a crítica que se fez acima sobre o esporte de rendimento, não deve levar ao entendimento de que o ensino do esporte na escola deva abandonar definitivamente os exercícios, os treinos e as atividades que levam ao desenvolvimento de destrezas esportivas e substituí-las por discursos pedagógicos ou sociológicos.

Não. Mas é certo, também, que o esporte assim como ele se desenvolveu historicamente, e com o seu nível de exigência atualmente aceitos por qualquer praticante, mesmo às custas de sacrifícios físicos desumanos, não pode ser objeto de ensino na Educação Física sem passar por uma “transformação didático-pedagógica”.

1.7. O Esporte na Escola

Quando se fala em esporte Escolar ou esporte na Escola, pensa-se que este se constitui numa atividade diferenciada do esporte fora da Escola, do esporte praticado por

ATÉ A 53

outros indivíduos, do esporte de rendimento. Mas ele se diferencia em quê? O esporte é escolar porque é praticado na escola, porque é praticado por alunos, ou porque se constitui com outras características e com outros objetivos?

BRACHT (1997), argumenta que a Educação Física “assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da Escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva” (22).

O autor resume ainda os códigos da instituição esportiva em: a) princípio do rendimento atlético-desportivo; b) competição; c) comparação de rendimentos e recordes; d) regulamentação rígida; e) sucesso esportivo como sinônimo de vitória; f) racionalização de meios e técnicas.

Assim, vê-se que estes códigos/sentidos, são transportados e incorporados pela Escola, que se utiliza do esporte e o intitula como sendo a prática da Educação Física, sem ao menos realizar o trato pedagógico, ou seja uma ressignificação pedagógica, que é diferente de fazer por fazer, como atividade espontânea e o ensino visando a formação mais ampla do aluno.

O esporte é também influenciado pelo espaço físico e pelos materiais utilizados para esta prática, ou seja, independente dos motivos pelos quais ele é praticado, sempre se seguem as normas e os padrões do esporte institucionalizado. Esta forma de tratar o esporte na Escola coíbe, segundo KUNZ (2000), uma participação mais subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte.

DIECKERT (1985), salienta que:

O esporte de alto nível tem suas condições provenientes das formas de movimento e jogo altamente desenvolvidas, das metodologias especiais e da teoria do treinamento, bem como dos sistemas de condicionamento. A escola apresenta condições completamente diferentes: apenas o aluno normal, e não o talento selecionado, apenas o professor de educação física para todos os exercícios físicos e não um treinador especializado que pode recorrer à ajuda e ao apoio técnico do preparador físico, do médico, do massagista e eventualmente, do psicólogo. Via de regra, a

escola não dispõe de recursos financeiros especiais nem de instalações esportivas perfeitas e material suficiente (6).

É obvio que existe uma diferença muito grande entre o esporte de rendimento, com treinamentos especializados, acompanhados por técnicos, médicos e massagistas que se utilizam de instalações esportivas próprias, e a Educação Física Escolar, que ocorre geralmente em três sessões semanais e em locais quase sempre improvisados. Tanto existe esta diferença que é totalmente incoerente a Educação Física Escolar utilizar-se dos princípios e normas deste tipo de prática e simplesmente transferi-los para a escola.

Assim, KUNZ (2000), salienta que o esporte de rendimento ou de competição, do qual o esporte na escola retira seus princípios e códigos é aquele que tem:

- a competição e a concorrência como princípios fundamentais para o seu funcionamento;
- a orientação sempre voltada à produção de rendimentos a partir do modelo olímpico do mais veloz, mais alto e mais forte (Citius, Altius, Fortius);
- como regras básicas, apenas a sobrepujança e as comparações objetivas e, em consequência, leva a um processo incontornável de selecionamento, especialização e instrumentalização;
- os sentidos e significados máximos em sua prática, quando consegue submeter totalmente seus praticantes às regras, aos gestos técnicos padronizados e às exigências de resultados mensuráveis, ou seja, valendo-se apenas da função comparativa do movimento humano e;
- sempre locais e materiais padronizados para a sua prática (77).

HILDEBRANDT (1985), menciona que: “sob o ponto de vista crítico de educação como educação para a capacidade de ação, o Esporte não pode ser considerado nas aulas de forma parcial, somente dentro de uma visão objetiva...” (34).

O esporte sendo tratado desta forma na escola, ou seja, dando ênfase somente ao aprendizado de movimentos sem contemplar também o sentido subjetivo e crítico, perpetua a condição da Educação Física enquanto atividade utilitária dentro da escola.

Além disso, a Educação Física Escolar, orientada a partir do esporte de rendimento traz “como consequência o fato de que o aluno é visto e tratado na aula mais como – objeto que como sujeito e indivíduo” (DIECKERT, 1985:7).

TUBINO (1992), expõe sua crítica ao esporte de rendimento, da forma como ele é utilizado pelas Instituições Escolares:

O principal equívoco histórico do entendimento do esporte-educação é a sua percepção como um ramo do esporte-performance, ou de rendimento. Nesta percepção equivocada, as competições escolares, que deveriam ter um sentido educativo, em vez disto, simplesmente reproduzem as competições de alto nível, com todas as características, inclusive com seus vícios, deformando qualquer conceito de educação (31-2).

Embora nesta afirmação TUBINO se refira a uma crítica ao desenvolvimento do esporte na escola como forma de participação em competições esportivas, é, ainda assim, questionável se o esporte Escolar que prioriza a competição entre escolas, municípios e estados com a impregnação de espírito esportivo de competição no imaginário social de todos como acontece hoje, pode ser uma competição com fins educativos ou um esporte educacional.

Considerando educacional no sentido da emancipação e libertação e não o da alienação, uma vez que:

Quando ensinamos esporte a um grupo de alunos, não estamos interessados nas vivências individuais e coletivas, ou na construção subjetiva individual e coletiva de sentidos para as tarefas realizadas e que deverão conduzir a uma aprendizagem, mas estamos interessados no rendimento visível do tipo: aprenderam ou não aprenderam o toque de voleibol, o jump no basquete, a saída baixa nas corridas, etc. (KUNZ, 1996:102).

Assim, está se questionando a forma como os conteúdos curriculares estão sendo desenvolvidos pela Educação Física Escolar, e não os conteúdos em si, pois se acredita que uma educação que objetive a emancipação dos indivíduos deve primar por uma libertação autêntica, e isto não significa “copiar” ou “reproduzir” os gestos mecânicos de determinado esporte, mas passa também e, principalmente, pela reflexão desta ação.

A libertação autêntica de acordo com o pedagogo Paulo FREIRE (1998), é aquela “que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma

palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (67).

Portanto, o esporte “da” escola deve proporcionar aos alunos, reflexões sobre os determinantes sociais: exclusão, opressão, etc., que envolvem o mundo dos esportes e a sociedade em geral, para que através da ação reflexiva possa ocorrer a transformação didático-pedagógica que se espera para o esporte “na” escola.

De acordo com a obra COLETIVO DE AUTORES (1992), o problema da utilização do esporte pela Educação Física Escolar “... deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que se deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ Escola e não como o esporte ‘na’ Escola” (70).

Dentro de uma concepção pedagógica positivista existe a idéia de que a Educação Física possa ser por si só pedagógica, ou só porque as crianças praticando esportes estão se educando, como é o caso de um slogan muito difundido pela mídia e já citado por BRACHT (1997), “a criança que pratica esporte aprende as regras do jogo...capitalista” (57).

A mesma coisa acontece com a socialização, ou a aprendizagem social, na qual a criança desenvolve ou aprende numa aula de Educação Física, especialmente pelo esporte que nela praticam, ou seja, pensa-se que esta aprendizagem social, mesmo não tematizada é sempre positiva, na afirmação da personalidade, na conduta, enfim, no relacionamento entre alunos e professores.

Na verdade, pode-se dizer que de fato ocorre uma aprendizagem, uma socialização, mas provavelmente para a maioria, muito mais ao desenvolvimento das condições para ser manipulado, ser submisso, obedecer as regras sem questioná-las e sem poder participar de sua criação. Mas serão estes os valores que se deseja que as crianças e jovens aprendam na Escola, ou ainda, o querer educar para a emancipação ou para o acomodamento e a subordinação?

Nas aulas de Educação Física Escolar parece que ocorrem práticas de esportes e de atividades físicas com fins formadores, ou seja, as aulas tornam-se mais um treinamento de atletas para o esporte que espaços de interação, de trocas.

Neste sentido, FREIRE (1998), menciona que "... transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (...). Educar é substantivamente formar" (37).

É necessário perceber que o esporte da forma como acontece não é pedagógico no sentido da transformação, pois quem observa a prática do esporte não pode deixar de perceber os equívocos e as concepções falhas que acontecem no interior deste, e também das ideologias de manipulação que estão por trás desta prática social.

Neste tipo de prática dentro da escola, em momento algum está se percebendo ou valorizando as "experiências vividas" dos alunos, não se está proporcionando a compreensão do verdadeiro sentido deste esporte para a vida das crianças e dos jovens, conforme menciona KUNZ (1996):

A sociedade e o esporte, que pela rígida fixação de regras e objetivos consegue oferecer produtos cada vez mais perfeitos, para que inquestionavelmente possam ser consumidos, rouba com isto, a possibilidade do pensar crítico-reflexivo, do criar e do questionar, aumentando assim a formação de indivíduos submissos, conformados, despolitizados (102).

FREIRE (1998), acrescenta ainda que não pode haver conhecimento quando os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar ou ainda a reproduzir os conteúdos transmitidos ou propostos pelo professor, pois "não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos" (69).

Enfim, o esporte é um fenômeno social de enorme prestígio e expansão no mundo, e não é possível ignorá-lo ou excluí-lo dos conteúdos que tratam a Educação Física Escolar, porém a pergunta é como introduzi-lo nas aulas, e que tratamento deve ser dado a ele para que

os princípios pedagógicos crítico-emancipatório de uma educação de qualidade, justa e democrática possam ser desenvolvidos com todos os alunos da escola?

1.8. Perspectivas para um Esporte da Escola

Com toda a crítica apresentada anteriormente para com o esporte, já é oportuno perguntar se este, para uma Educação Física que se quer Crítico-Emancipatória, ainda tem lugar na Escola?

Apesar de desenvolver nos capítulos finais deste trabalho uma proposta de "transformação didático-pedagógica do esporte"¹¹, para atender possibilidades pedagógicas na Escola e de uma proposta que se centraliza na importância da aprendizagem social pela Educação Física e o Esporte, é conveniente já neste instante, tecer algumas considerações sobre as possibilidades de se desenvolver um esporte da Escola, ou seja, um esporte que não apenas reproduz princípios e tendências do esporte de competição ou de elite, fora do contexto escolar, mas se desenvolve a partir de situações e condições individuais e coletivas dos participantes.

Assim, o esporte da Escola deve ser mais um elemento pedagógico para o professor de Educação Física desenvolver conteúdos com a finalidade de contribuir com a Escola na formação geral dos alunos. Formação que não aliena e torna os educandos submissos e conformados, mas uma formação como na idéia de FREIRE, que os liberte da ignorância e da preguiça de pensar, além de capacitá-los para vida social, profissional e cultural, conforme menciona KUNZ (2000):

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverá ser incluído conteúdo de caráter teórico-prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esportes, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades (36).

¹¹ Proposta metodológica desenvolvida por Kunz, 1994, em Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.

Da forma como ocorre a Educação Física Escolar, os alunos não são preparados para utilizar a prática esportiva para toda a vida.

Os alunos precisam aprender a praticar esportes na Educação Física não apenas para atender as exigências do professor para esta aprendizagem, mas também aprender os motivos porque o praticam, como podem desenvolver ainda mais o que já sabem, quando, onde e com quem podem praticá-lo fora da escola, que alterações deverão fazer quando as exigências do local e espaço não permitirem um jogo com regras oficiais, como organizá-lo para que pessoas mais velhas e mais jovens, meninas e meninos, mais fortes e mais fracos em rendimento possam participar desta atividade¹².

GONÇALVES (1986), ao refletir sobre as aulas de Educação Física menciona que:

Grande parte das aulas de Educação Física não foge às características gerais das outras disciplinas em relação ao controle do corpo. Na maioria das vezes, a aula de Educação Física na Escola não constitui, como deveria se esperar momentos de autênticas experiências de movimento, mas sim momentos onde o objetivo primordial é a disciplina do corpo. Esta é obtida através da realização de movimentos mecânicos isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são pré-determinados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Estas, em geral, são guiadas por um plano racional elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola (150).

Faz-se necessário então, que a Educação Física tenha um compromisso com o “saber”, com a pesquisa, com experiências diferenciadas de movimento humano, com a reflexão, em todos os seus conteúdos, inclusive com o esporte.

Neste sentido KUNZ (2000), lembra que:

O conteúdo para o ensino dos esportes não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é, e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Por isto, além de análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de se tematizar o esporte de diferentes formas... (39).

¹² Para mais informações a respeito ver Dieckert, 1985:11.

FREIRE (1998), ressalta uma série de saberes que são necessários à prática docente, dentre esses, destaca que o ensino e a pesquisa na prática pedagógica não podem ser deixados de lado, principalmente quando esta prática visa um campo de interesse e não simplesmente um objeto de investigação. Assim, para o autor, ensinar exige pesquisa porque:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (32).

O autor descreve que atualmente se enfatiza a questão do professor pesquisador, como se a pesquisa não estivesse de alguma forma vinculada ao ato de ensinar. Entretanto, considera que este fato é inerente à natureza da prática docente e se configura nas atitudes de busca contínua e de pesquisa por parte do professor, para que este se assuma enquanto professor pesquisador.

No caso de tematizar o esporte de diferentes formas, pode-se pensar no professor como instigador do ato de pesquisar, ou seja, incentivar os alunos para ao invés de “consumirem” tudo o que é veiculado pela mídia, ao invés de reproduzirem, passem a construir vivências, estabelecendo vínculos com a realidade concreta, que possam produzir novos conhecimentos e atribuir significados às diferentes atividades realizadas em aulas.

Assim, o esporte praticado na Escola deveria ser aquele que, sobretudo, passa pela “transformação didático-pedagógica”, e deveria considerar em primeiro lugar a *criança*, o *aluno* na prática esportiva, e não o esporte para o qual os alunos devam se submeter a ajustes técnicos e corporais para atender as suas exigências. Em segundo lugar este esporte deverá respeitar e adequar-se ao *contexto* de sua realização.

O contexto em que se realiza o esporte da Escola é a própria Escola e não o clube ou as praças esportivas. Isto implica que, além do ajuste das práticas esportivas aos locais e materiais existentes e criados para as especificidades desenvolvidas, deve entender-se,

também, que o contexto do desenvolvimento do esporte da Escola não se dá apenas em quadras e locais abertos, mas em bibliotecas ou em salas de aula, pois este deve ser um assunto não apenas para ser praticado, mas também para ser estudado.

Em terceiro lugar, deve ser considerado que para o esporte da Escola valem *sentidos e significados* que se constroem na própria prática e não são impostos pelos valores adquiridos no contexto da competição e da concorrência.

Estes sentidos e significados deverão ser desenvolvidos sempre numa perspectiva individual e situacional, ou seja, cada indivíduo e a partir de diferentes situações deverá receber a oportunidade de desenvolver sentidos e significados que interessam a todos nas práticas coletivas, mas, ao mesmo tempo, adquirem significação particular de aprendizagem e de constituição de valores na busca de autonomia e satisfação no aprender.

O aluno, enquanto sujeito no processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida... (KUNZ, 2000:31).

Por outro lado, deve-se observar, como muito bem lembra BRACHT (1997), que a escola em geral assume o compromisso com disciplinas de caráter científico, ou seja, saberes de caráter teórico-conceitual e, diferentemente, na Educação Física embora não se enfatize um saber conceitual científico, esta encerra em seu saber, uma ambigüidade ou um duplo caráter, por: a) “ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar corporal; b) ser um saber sobre este realizar corporal” (18).

Assim sendo, e embora a Educação Física ao trabalhar com o esporte não se transforma simplesmente num discurso sobre o esporte, mas uma prática em que para se ter consciência do que se está realizando, é importante se aprender também a falar sobre os conteúdos que se aprende na escola.

HILDEBRANDT (1985), desta forma, insiste que:

A Educação que está interessada em um sujeito capaz de atuar, realiza-se com uma ação comunicativa. Com isso, entende-se uma ação que não tem por objetivo transmitir significados, mas sim, visa muito mais a compreensão das diretrizes e objetivos de ação. Através da atuação na prática e da reflexão, deve ser possibilitado ao educando uma compreensão do 'seu mundo' e da realidade social, uma conscientização das condições, possibilidades e conseqüências de seu agir: explicação e reflexão própria, em vez de manipulação. Para isto é necessário encarar seriamente as crianças e os jovens como sujeitos que são capazes de atuar em seu mundo. A ação pedagógica deve se realizar no horizonte de experiências da criança e do jovem, para possibilitar a estes amplos conhecimentos, escalas de valores, modelos de ação, desenvolvendo sua capacidade de ação (29).

E acima de tudo, deve-se almejar um tipo de esporte que valorize o coletivo, no sentido da participação em grupo e não fomente o individualismo, como normalmente ocorre com o esporte que é praticado na escola sem este compromisso a que está se referindo, e, assim, apenas reforça as situações de conquistas individuais e, sobretudo, a competição entre alunos. Numa perspectiva de esporte "da" escola, é necessário, de acordo com OLIVEIRA (1999):

vencer as barreiras do individualismo e da racionalidade pura, o que possibilitará a conquista da legitimação humana. As estruturas sociais direcionam e condicionam ao individualismo. Romper com estas estruturas e procurar a solidariedade, a ação mútua e o compromisso social no desenvolvimento das ações pedagógicas poderá contribuir sobremaneira no estabelecimento de uma nova sociedade (83).

É claro que a educação sozinha, mesmo que utilize diferentes metodologias, não dará conta de provocar grandes mudanças sociais, pois esta não possui nem poderes e nem instrumentos para isoladamente, provocar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais necessárias; no entanto, esta tem sua cota de responsabilidade no processo de mudanças e transformações sociais, e tem-se que acreditar que ela é uma das instituições que pode contribuir para que estas mudanças se concretizem.

OLIVEIRA (1999), cita que existem possibilidades de intervenção social através da reflexão sobre os conteúdos relativos à Educação Física, mas para isso é necessário deixar de lado as práticas "mecânicas, refratárias, infundadas e sem relação direta com a realidade vivida pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem" (81).

Enfim, é necessário lembrar, que o esporte da escola como foi abordado acima, só tem sentido para a Educação Física Escolar se ele, além das mudanças referidas, estiver realmente integrado ao projeto político-pedagógico da escola.

O desenvolvimento da pedagogia crítico-emancipatória não é apenas para a Educação Física, mas para toda a escola, e o profissional de Educação Física precisa aprender a discutir sua concepção educacional com os demais professores, as concepções pedagógicas e a opção político-pedagógica da própria escola.

Como menciona BRACHT (2000), a mudança da Educação Física está condicionada a mudança da escola e esta a da sociedade e, “para um projeto político-pedagógico que não entende como problemático educar no sentido da integração ao sistema societal vigente, a maioria das críticas ao esporte de rendimento feitas pela pedagogia crítica, não faz sentido” (xviii).

Por outro lado, a crítica à Educação Física e ao Esporte sempre se dirigiu de maneira genérica, sua problematização ocorreu e vem ocorrendo no sentido de apontar para interesses implícitos em suas práticas que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento de uma educação crítico-emancipatória.

Isto implica, também, que os conteúdos da “cultura de movimento”, entre estes, o esporte que trata a Educação Física, sejam também sempre apresentados de forma genérica, no sentido de apresentá-los como conteúdo e oferecer elementos de seu ensino-aprendizagem, principalmente numa perspectiva crítica. Assim, a verdadeira especificidade da Educação Física fica reduzida a esta “cultura de movimento” geral e não na sua estruturação sistemática com níveis de complexidade para diferentes ciclos de escolaridade.

Mais do que isto é preciso cada vez mais refletir sobre as possibilidades de intervenção pedagógica, no sentido crítico-emancipatório com a Educação Física, a partir de alguns elementos pedagógicos importantes e que no conjunto das reflexões sobre a prática

pedagógica em Educação Física, sempre são esquecidas em favor de temas mais gerais, como a questão da metodologia de ensino, trato do conteúdo, relação professor/aluno, etc..

Está-se referindo ao assunto que é objeto desta pesquisa e que a seguir será tratado mais especificamente, ou seja, a aprendizagem social em Educação Física.

2.1. Esclarecimentos acerca da aprendizagem social na Educação Física

A partir das novas propostas para a Educação Física Brasileira, pensamento pedagógico renovador (para alguns), surgem inúmeras possibilidades de desenvolver a Educação Física para atender uma formação "crítico-emancipatória", "crítico-superadora", "aberta", "construtivista", "sistêmica", entre outras.

Todas, no entanto, ocupam-se das perspectivas gerais de como a Educação Física e o Esporte deveriam ser desenvolvidos para o alcance da formação pretendida. Poucas, entretanto, ocupam-se de questões específicas e importantes da prática pedagógica da Educação Física, como é o caso da "aprendizagem social" que aqui se quer dar destaque.

Necessário se faz clarear o entendimento sobre a aprendizagem social que se quer para a Educação Física Escolar. A aprendizagem social a que se refere procura tratar a Educação Física Escolar como uma prática "educativo-crítica", diz respeito a estar constantemente entendendo os alunos enquanto seres sociais e históricos, que se constroem através das interações sociais.

Para FREIRE (1998), as interações são fundamentais para que os indivíduos possam assumir-se como sujeitos críticos:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do 'tu', que me faz assumir a radicalidade do meu 'eu' (46).

Tratar a Educação Física desta forma, ou seja, valorizando as interações sociais que ocorrem nesta aula, é estar proporcionando aos alunos várias possibilidades de avanços sociais, individuais e coletivos, todos no sentido de atingir uma consciência crítica, uma aprendizagem que permitirá aos educandos encaminhar-se para a sua emancipação, ou seja,

II CAPÍTULO

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. (FREIRE, 1998:59)

2. Aprendizagem Social na Educação Física Escolar

Para melhor entendimento do presente Capítulo, optou-se por dividi-lo da seguinte forma: o primeiro tópico busca estabelecer um entendimento sobre o que é aprendizagem social; já no segundo espera-se entender o papel das regras, enquanto um tema a ser discutido pela aprendizagem social, sendo para isto necessário estabelecer os três níveis de competência da concepção crítico-emancipatória; pretende-se também perceber as “encenações” como forma de mediação no desenvolvimento de uma aprendizagem com vistas à emancipação (KUNZ), e à libertação (FREIRE).

Trata ainda dos problemas específicos das aulas de Educação Física e que dizem respeito à aprendizagem social, tais como: alunos fracos, diferenças de habilidades entre meninos e meninas e a possibilidades de co-educação nas aulas de Educação Física.

permitirão “libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 2000:33).

A esse respeito GONÇALVES (1986), argumenta que “a Educação Física ocorrendo em um contexto de interação social pode auxiliar o aluno através da reflexão sobre os regulamentos, na formação de uma consciência crítica, que é a base de toda a ação concreta transformadora da realidade social” (158).

Para BRODTMANN (1985), aprendizagem social é “o que é planejado e organizado na escola com o propósito de influenciar objetivamente a capacidade de ação e o comportamento social dos indivíduos em desenvolvimento” (93). Assim, a aprendizagem social é tudo o que ocorre a partir disso, mas não significa dizer que ela seja sempre positiva.

O autor afirma ainda que: “a perspectiva pedagógica da aprendizagem social visa a melhoria da capacidade de interação social e a que os integrantes sociais se comportem ‘socialmente’, com ações sociais correspondentes a suas idéias e valores” (94).

A concepção de "Aprendizagem Social" para a Educação Física, encontra-se também em ALLMER (1984), para quem ela:

visa com os alunos, entre outros, o desenvolvimento de capacidades para o reconhecimento de necessidades subjetivas e coletivas; a capacidade de mediação entre, de um lado, os valores e normas dadas do contexto e, de outro lado, suas próprias expectativas de sentido e significado. Além disto, visa ainda, construir condições emocionais positivas frente aos outros e o desenvolvimento de capacidades perceptivas para com os processos de dinâmica de grupo, etc. Isto tudo deverá, então conduzir a uma busca de identidade própria e uma *competência social* (18).

É absolutamente certo que a aprendizagem social se constitui uma tarefa importante para a escola, em todo o processo de ensino e aprendizagem que o aluno, se confronta na sua vida escolar. Embora, esta aprendizagem nem sempre seja explicitada, é entendida como “um produto natural”, ou seja, submete-se às regras de cada instituição social.

Parte-se do princípio das experiências sociais prévias dos alunos, adquiridas no convívio familiar, logo, para a “aprendizagem” da conduta social na escola, bastam pequenos

ajustes, ou seja, a escola pretende ser um prolongamento da conduta e das normas sociais da família, precisando, para seu âmbito específico, especialmente, acrescentar normas e regras.

Por mais paradoxal que pareça, quando, de um lado se destaca a importância da aprendizagem social na Educação Física – como neste trabalho – por outro lado, analisando historicamente a Educação Física, percebe-se que a pretendida legitimidade desta, como disciplina escolar, sempre foi baseada na capacidade do desenvolvimento de uma aprendizagem social – leia-se disciplinamento – para os alunos, portanto, uma aprendizagem social importante para o bom funcionamento de todo o sistema escolar.

Realmente uma disciplina escolar, que no centro de sua atividade pedagógica está o movimento humano, pode contribuir muito para com as intenções de uma educação e aprendizagem social na escola. Precisa-se, no entanto, deixar explícito que a educação e esta aprendizagem social não sirvam para submeter alunos às regras e normas impostas pelas instituições envolvidas na sua formação, mas que atuem no sentido descrito por ALLMER (1984), ou seja, na forma consciente de uma competência social.

Por isto é muito importante que se diga desde o princípio que, para além da aprendizagem social aqui apresentada em forma de questões típicas para uma educação social consciente – alunos fracos, co-educação, etc. - possa-se apresentar, também, muito claramente como o ensino da Educação Física pode ser organizado a fim de evitar uma aprendizagem social indesejada.

Um dos primeiros aspectos para se explicitar aos alunos e torná-los conscientes da aprendizagem social como temática de aula relevante e, assim também, conseguir evitar uma aprendizagem social indesejada, é certamente alcançado através das discussões e práticas de regras.

As regras e normas de uma conduta social esperada no contexto sociocultural do mundo em que vivemos, parece que se tornam mais transparentes ao analisar-se as regras no esporte.

2.2. As regras esportivas como tema para a aprendizagem social

Se de fato o esporte, com suas exigências físicas e técnicas, além de uma conduta especial, alcançada pelo cumprimento às regras estabelecidas pelo sistema esportivo, concretizam de forma mais ideal e exata os princípios como concorrência, rendimento e igualdade, então é lícito que pela Educação Física e o ensino dos esportes, se ofereça a oportunidade aos alunos para o esclarecimento destes princípios, ensinar e aprender as possibilidades e os limites destes, bem como a necessidade de transformá-los.

A aprendizagem social através dos esportes pode se constituir numa importante forma desta aprendizagem, uma vez que a situação social do esporte, que reúne um determinado número de pessoas para uma atividade social prática, permite perceber com maior transparência o tipo de influência social que se estabelece nestas relações.

A aprendizagem social a partir desta situação, então, deveria acontecer exatamente a partir destas relações que se estabelecem com os participantes de uma atividade esportiva, uma vez que interações sociais permitem e requerem, na maioria das vezes, o estabelecimento de regras que normatizam as diferentes experiências sociais para objetivos comuns. Interações bem sucedidas normalmente são alcançadas quando as regras da conduta e do agir são estabelecidas de forma flexível.

Assim, uma das primeiras possibilidades para o ensino da aprendizagem social na Educação Física, pode ser alcançada quando for possível uma melhor compreensão das regras que compõem o esporte, e assim transferir esta compreensão para os sistemas sociais do mundo em que vivemos.

Para as regras no esporte pode-se identificar aquelas que são bastante conhecidas de todos que conhecem as diferentes modalidades esportivas, através de sua prática ou mesmo como “simpatizante” de uma ou outra modalidade. São as regras codificadas e que se tornaram mundialmente conhecidas para cada modalidade esportiva, assim, temos as regras do futebol, do basquete, do voleibol, do atletismo, etc.. Por intermédio destas regras codificadas, é que se pode estabelecer o que é ou o que pertence ou não pertence a uma modalidade esportiva.

Assim, por exemplo, jogar com as mãos é essencial para um jogador de basquete ou handebol, já para o futebol este movimento é restrito a apenas um jogador: o goleiro. Estas regras estabelecem o sentido da prática esportiva em questão.

Assim, alguns autores como DIETRICH/LANDAU (1979), denominam estas regras como “regras constitutivas”. Enquanto que as regras de conduta ou de relacionamento entre os participantes de um encontro esportivo, suas interações sociais, podem ser apreendidas como “regras regulativas”.

Na tentativa de compreender o esporte e sua relação com o rendimento necessário ou rendimento obrigatório é necessário compreender o Sentido das Regras no Esporte.

Para VOLKAMER (apud KUNZ, 1996), é necessário diferenciar três planos para compreender o Sentido das regras no Esporte: o *primeiro plano* diz respeito às Regras Codificadas, por meio das quais é rigidamente determinado quando um ponto, um gol, uma marca é alcançada, um novo recorde é atingido, quando uma bola é considerada fora ou dentro da quadra, etc.. Estas regras são “resultado de acertos ou livre determinações: o jogo vai funcionar de tal forma” (100).

Estas regras podem ser apreendidas pela memorização, mas não garantem que alguém que não tenha conhecimento suficiente sobre o esporte consiga jogá-lo. As

informações perdem, portanto, o sentido para quem não tem o conhecimento necessário sobre o esporte em questão.

No *segundo plano*, o sentido da Regra “vale para garantir a tensão, a dinamicidade, a igualdade de chances, a indeterminação dos resultados, ou seja, tudo aquilo que torna o esporte algo tão fascinante, tão empolgante” (KUNZ,1996:100).

É justamente esta surpresa, esta indefinição dos resultados e das situações que envolvem o esporte que provocam a tensão. Quanto ao *terceiro plano*, entende-se que “na atividade esportiva os objetivos se baseiam (...) em atitudes inconseqüentes. É esta inconseqüência que constitui (ou deveria constituir) a essência do Esporte e, está por trás do pensado não dito, ou melhor, ela é o não dito do pensado dito” (op. cit: 100).

Para VOLKAMER, o terceiro plano constitui o sentido do sentido, que torna o segundo plano compreensível, e se efetiva pelo fato de que não é necessário reagir as estritas necessidades da vida, mas tem-se a liberdade de realizar o “Não necessário”.

Por fim, parece que a questão das regras no esporte, bem como as regras e normas que caracterizam uma aula ou uma concepção de Educação Física, ainda não se tornaram objeto de estudo científico em nosso meio, fato que só vem a confirmar ainda mais a necessidade do desenvolvimento de uma concepção de ensino e aprendizagem social para a Educação Física.

2.3. A aprendizagem social e os três níveis de competência na concepção crítico-emancipatória

Na proposta crítico-emancipatória, desenvolvida por KUNZ (1991 e 1994), são abordados e desenvolvidos três níveis de competência: A **competência objetiva**, para a qual vale que o aluno receba conhecimentos e informações específicas de cada área ou região do saber humano. No caso da Educação Física, ele precisa aprender as habilidades práticas das diferentes manifestações da cultura do movimento.

Já para a **competência social**, o aluno deve receber conhecimentos e esclarecimentos que possibilitem a compreensão das “relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte e, como estes se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais” (KUNZ, 1994:38).

E, por último, para o desenvolvimento da **competência comunicativa**, não se considera apenas a linguagem oral, mas, sobretudo, a aprendizagem consciente da linguagem e da comunicação corporal e de movimentos. Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico.

Enfim, para o desenvolvimento destas competências, o autor pensou num processo de ensino-aprendizagem que se apresenta na forma de três categorias, que mesmo não sendo desenvolvidas de forma fragmentada, recebem um tratamento específico em diferentes etapas do ensino. Estas categorias, que extrai das idéias de Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo, são: **trabalho, interação e linguagem**.

Para KUNZ (1994), são estas três categorias que devem conduzir ao desenvolvimento das Competências Objetiva, Social e Comunicativa.

Através da categoria trabalho, visa-se acima de tudo, a competência objetiva, onde os alunos recebem conhecimentos, desenvolvem destrezas e técnicas racionais eficientes,

aprendem estratégias para ações competentes. Precisam, enfim, “se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e no caso, no esporte” (38).

Já para a categoria interação, a competência social é privilegiada, agindo-se, conforme acima, no trato “dos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições destas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como estes se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais” (KUNZ, 1994:38).

E, por último, para a categoria linguagem, que privilegia a competência comunicativa, KUNZ (1994), argumenta a necessidade de se entender o movimento humano numa concepção dialógica, além de entender que todo o processo de ensino-aprendizagem precisa se desenvolver comunicativamente (no sentido da razão comunicativa de Habermas), ou dialógicamente (no sentido da concepção dialógica de Paulo Freire).

2.4. As encenações como forma de mediação no desenvolvimento da aprendizagem social

Para que os alunos tenham oportunidade de assumir diferentes papéis nas aulas de Educação Física, DIETRICH/LANDAU (1990), BANNMÜLLER (1997), segundo KUNZ (2000), desenvolveram uma proposta de trabalho a partir da *encenação*¹³.

No esporte a encenação, assim como numa peça de teatro, ocorre porque existem “papéis pré-determinados, regras a serem seguidas, o desempenho dos papéis depende de um texto, ou de um livro-texto, em que a abordagem e as ações são rigidamente estabelecidas, especialmente quando se trata de apresentações oficiais” (KUNZ, 2000:69).

¹³ Para saber mais a respeito de encenação ver Kunz, 2000.

No que diz respeito às finalidades pedagógicas da Educação Física, as encenações do esporte auxiliariam a: 1) Compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do esporte; 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) compreender o papel do espectador; 6) conhecer o mundo dos esportes que é encenado para atender os critérios e os interesses do mercado (KUNZ, 2000:69).

Entende-se que estas finalidades se integram perfeitamente às intenções de uma aprendizagem social para a emancipação na Educação Física, quando é esta a ênfase que se pretende desenvolver.

Neste caso, menciona KUNZ, a encenação permite destacar as três formas de manifestação pedagógica do ensino, ou seja, as encenações do esporte ocorrem em três planos: trabalho, interação e linguagem.

Assim, o *plano da interação* ocorre porque o esporte necessita, via de regra, a participação de um determinado número de pessoas que se envolvam com um tema (o esporte).

O *plano do trabalho* se caracteriza pelo espaço físico a ser utilizado e material pré-determinado, e ainda, pela necessidade de um programa preestabelecido e ensaios periódicos.

A *linguagem* consiste no elo de ligação entre os dois planos anteriores (trabalho e interação), e permite que as encenações ocorram em nível racional de entendimento e atendam a interesses da educação e ao desenvolvimento de todos os alunos.

Em virtude dos condicionantes alienadores e opressores que permeiam todo o contexto social, e conseqüentemente, o mundo dos esportes, necessário se faz que a encenação dos esportes, numa aula de Educação Física que se quer crítico-emancipatória e que almeja uma aprendizagem social para a autonomia e a emancipação, ofereça justamente o contrário, ou seja, que possibilite aos alunos entender, através dos três planos (trabalho,

interação e linguagem), as exigências, as repressões, as desigualdades sociais, os fracassos, os insucessos que ocorrem no mundo do esporte de competição ou de rendimento, que não é diferente da sociedade globalizada.

“Encenar” o esporte na escola permitirá aos alunos, compreender ou desenvolver o esporte com finalidades pedagógicas, educacionais e menos esporte de rendimento, isto é, o esporte pode ocorrer na escola, sem no entanto se traduzir numa cópia irrefletida do esporte institucionalizado.

Cabe então à Educação Física Escolar, “tematizar criticamente os problemas inerentes ao esporte de alto rendimento, seus princípios e sua comercialização” (KUNZ, 2000:71), para que neste espaço (aula), não ocorram situações como as já citadas anteriormente, ou seja, consolidação ou reforço de desigualdades sociais, vivências de insucessos, confrontos, repressões, etc..

Acreditando que a escola e os professores deveriam almejar como compromisso educacional para com os educandos a emancipação e a autonomia, visando uma sociedade mais justa e igualitária, é que se permite dizer que “o problema é descobrir **que compromisso educacional a encenação pedagógica do esporte deve assumir quando da presença de um educador e no espaço escolar**” (grifo meu) (KUNZ, 2000:73).

2.5. Os problemas específicos na aprendizagem social

A temática das regras, das competências e da encenação foram apresentadas com a intenção de já acrescentar alguns fundamentos teóricos e possibilidades para a aprendizagem social na Educação Física, antes de apresentar alguns problemas específicos que o profissional da Educação Física se defronta no seu dia a dia, e que precisam de uma abordagem especial.

Os problemas específicos que interessam para o tema, aprendizagem social na Educação Física, referem-se entre outros, às diferenças entre meninos e meninas e a

possibilidade da co-educação; os conflitos com as diferenças de habilidades no esporte; a alunos “fracos” na Educação Física; o conflito das regras e normas dos jogos como da própria aula; as decisões sobre a utilização do tempo e do espaço para as aulas, etc..

A aprendizagem social na Educação Física deveria capacitar o aluno de tal forma, que ele tenha condições de se integrar no contexto social (no caso uma aula), como sujeito de responsabilidade consciente para o contexto e agir com autonomia e independência, não para as próprias necessidades e desejos, mas para as mudanças e para o desenvolvimento de condições necessárias para um agir integrado e de forma coletiva. Os alunos, portanto, precisariam desenvolver além da competência social, a competência objetiva.

Com base em DIETRICH/LANDAU (1979), devem existir cinco princípios básicos, idéias norteadoras, para orientar a aprendizagem social na Educação Física:

1. É sem dúvida que na Educação Física e Esporte se realizam diferentes e típicas experiências sociais. A Educação Física deveria ser planejada de tal forma, a fim de que as diferentes experiências pudessem ser possibilitadas a todos os alunos, especialmente as experiências que estes desenvolvem coletivamente.

Em geral, no contexto do esporte como na sociedade, interessa sempre um certo individualismo, ou seja, os valores e os êxitos individuais. A Educação Física deveria possibilitar experiências que reconheçam limites e possibilidades das ações e condutas individuais com as ações e condutas do coletivo.

A partir do esporte, especialmente, inúmeras experiências podem ser verificadas onde o individualismo se impõe ao coletivo. Para uma aprendizagem social busca-se a superação destes princípios baseados no individualismo.

2. A existência de regras e normas na aula de Educação Física como nos esportes deve ser entendida como uma convenção social, e desta forma, os alunos poderão conseguir avaliar e entender o sentido e o significado delas.

O esporte fornece um exemplo muito claro sobre o funcionamento e o valor que são dados às regras. Uma aula de Educação Física normalmente se inspira nestas para forjar suas próprias normas e regras.

3. As típicas hierarquizações sociais que acontecem na Educação Física e Esportes (como vencedor/perdedor, fraco/forte, competente/incompetente, etc.) se baseiam geralmente apenas em diferenças sociais e corporais dos alunos, e que podem ser perfeitamente modificáveis, raramente, no entanto, esta hierarquização se identifica a partir de diferentes capacidades de aprendizagem.

Isto se deve constituir como um dos temas de discussão e estudo na Educação Física para serem superados, não a partir de padrões de rendimento como os recordes ou como nas diferenças de idade, mas a partir das condições e possibilidades de aprendizagem de cada um.

Aqui vale a discussão realizada sobre os princípios básicos do esporte. Numa aula de Educação Física, normalmente, segue-se a mesma lógica da competição e da concorrência o que gera também as tendências do selecionamento, da especialização e da instrumentalização.

Os alunos de uma aula de Educação Física, porém, por suas experiências prévias e condições corporais, nunca são iguais. Isto favorece as diferentes oportunidades e chances que cada um poderá vivenciar na aula ou no esporte: ter êxito ou conviver com o fracasso.

A "transformação didático-pedagógica" serviria para a superação destes problemas e viria a orientar para uma aprendizagem social. No entanto, no que se refere às outras atividades da Educação Física ainda se precisa desenvolver propostas concretas que contribuam para superar as dificuldades que surgem constantemente em aula.

4. Para o aluno da Educação Física e em especial nos esportes deve ser importante, não apenas a execução prática das atividades, assumindo o papel social do praticante, mas, principalmente, de receber a oportunidade de exercer diferentes papéis sociais. (como do organizador, do árbitro, do professor, do treinador, etc.).

Se os alunos devem ser entendidos como sujeitos do processo de aprendizagem, deve ser oferecida a eles também a oportunidade de assumir diferentes papéis no cenário da aula.

5. Na avaliação e análise das experiências sociais é necessário relacionar e entender as perspectivas de ação de todos os participantes nas interações sociais. Aqui interessam especialmente as situações de conflito em aula geradas por diferenças de sexo, de idade, de rendimento, etc. já analisadas anteriormente.

Por isto é aguardado da Educação Física um sistema de normas flexíveis e compreensíveis a todos, a fim de que possa contribuir na superação de mecanismos repressores, os quais se impõem no contexto da aula de múltiplas formas.

Para as interações sociais neste sentido, deve valer também, não apenas as ações e condutas gerais e objetivas dos participantes, mas principalmente as atividades concretas e a participação subjetiva nelas de todos com o seu sentido individual e coletivo, ou seja, possibilitando as experiências subjetivas dos participantes.

A aprendizagem social na Educação Física como vista até aqui, sempre se refere aos aspectos da interação e dos relacionamentos sociais dos atores e das atrizes envolvidos, no caso, professores e alunos. Nisso foram relacionados problemas e conflitos gerados pelo cotidiano e reforçados no contexto da aula e outros novos que se desenvolvem pelas características próprias de uma aula de Educação Física.

Também se fez menção às perspectivas superadoras destes problemas e conflitos, embora isto seja um assunto específico da conclusão deste trabalho. Para concluir este capítulo da aprendizagem social, necessário se faz ainda refletir sobre os atores e as atrizes principais das interações e relacionamentos, sobre as quais se pretende contribuir com uma perspectiva de aprendizagem social.

Entender os alunos menos como sujeitos abstratos, meros aprendizes e mais como seres humanos de existência sociocultural concreta. Em outras palavras é necessário saber mais do aluno e da aluna como criança, como jovem e de seu mundo vivido que transcende à Escola.

2.5.1. Alunos “fracos” na Educação Física

O termo “alunos fracos” é utilizado por alguns profissionais da Educação Física, e está diretamente relacionado aos objetivos do professor, do que se espera ou se deseja que cada aluno desempenhe nesta aula. Embora esta referência seja utilizada pelos profissionais da Educação Física, ela ainda é pouco tratada pela literatura da área.

BRODTMANN (1985), cita que geralmente o conceito “fraco” é especificado como “fraco em esporte”, “fraco em rendimento”, “inibido em rendimento” (94). Estes alunos são considerados “fracos” por não satisfazerem de algum modo as expectativas do professor de Educação Física.

No entanto, pode-se questionar como se caracteriza um aluno fraco? Como se percebe esta fraqueza? Elas serão determinantes a ponto de afastar os alunos das aulas de Educação Física?

Estas questões encontram respostas quando os professores dizem que os alunos não conseguem “acompanhar satisfatoriamente o ensino, que é medido pelas solicitações objetivas

dos planos de ensino”. Geralmente ocorre que os “alunos desenvolvidos” são diferenciados dos “alunos fracos”.

- alunos normalmente desenvolvidos satisfarão plenamente as solicitações feitas na educação física...;
- alunos fracos em esporte são, via de regra, organicamente saudáveis. No caso de causas condicionadas ao desenvolvimento constitucional ou físico, eles têm capacidade de rendimento reduzida, não podendo alcançar de imediato todos os objetivos da formação esportiva colocados no plano de ensino (BRINGMANN, 1976, apud BRODTMANN, 1985:95).

No entanto, é necessário que exista um plano de ensino e um projeto político pedagógico verdadeiramente comprometido, e mesmo assim não se pode determinar que existam “alunos fracos” na Educação Física, uma vez que não são oferecidas as condições necessárias para os alunos superarem as suas dificuldades.

BRODTMANN (1985), questiona se estaria a causa das “fraquezas” relacionada ao biótipo dos indivíduos, ou em condições físicas desfavoráveis? Neste caso os adiposos, os hipoplásticos (fisicamente subdesenvolvidos) e os leptossômicos (magros, longilíneos), já poderiam de antemão, ser caracterizados como “fracos”, ou *a priori*, estes sujeitos não estariam aptos?

Entretanto, como muitos autores destacam, os requisitos físicos desfavoráveis não são responsáveis por si só, pelas “fraquezas em rendimento”, pois nem todos os alunos em condições físicas desfavoráveis são fracos em rendimento na Educação Física, sem contar o fato de que os alunos aparentemente fracos na Educação Física geralmente praticam esportes fora da escola de forma recreativa, onde os critérios de exigência cobrados na escola não se fazem presentes.

Neste caso, diz o autor, “a fraqueza em rendimento pode ser caracterizada como resultado de um currículo de educação física obsoleto” (BRODTMANN, 1985:96).

Pesquisas apontam que as experiências de sucesso e insucesso na Educação Física iniciam bastante cedo, já desde a educação infantil. SEYBOLD (1964, apud BRODTMANN,

1985), discursa sobre a “falta de vontade de rendimento como uma reação secundária de uma recusa física, de deboche para com os colegas, de decepção numa reivindicação de rendimento muito elevada, etc.” (96).

A repetição de movimentos ou das vivências de insucessos provocam uma reação de causa e efeito, o que vem a estimular o desinteresse pela Educação Física, “leva a menor colaboração nas aulas, o que por sua vez leva a nova diminuição de rendimento e a nova vivência de insucesso, que leva a outra diminuição de interesse em atividade esportiva, etc., etc.” (op.cit, 1985:96).

Isto tudo acaba tornando-se um círculo vicioso e para superá-lo é necessário que se proporcione aos alunos considerados fracos as mesmas vivências que aos demais. Nestas vivências, o rendimento não deve ser “obrigatório”, assim o aluno poderá obter êxito na execução das “tarefas/atividades”, para que aos poucos supere os estigmas a que esteve sujeito e consiga entrar em processo de transformação.

BRODTMANN (1985), afirma que as “fraquezas em educação física não são apenas um problema de cada aluno fraco, mas também um problema do grupo de relação no qual ele atua, quer ou deve atuar esportivamente” (96).

Com isto se quer dizer que os “problemas” que por ventura possam ocorrer numa turma devem ser resolvidos pelos alunos que compõem esta turma, juntamente com o professor.

As ações e o sucesso não podem ser situações individuais, mas coletivas, e isto se dá a partir de valores sociais e de parceria nas interações.

‘Aluno fraco’ é um juízo emergente da interação social (e também modificável), que recai sobre aqueles alunos que não conseguem realizar principalmente as tarefas colocadas na aula de educação física, que não dispõem de suficientes qualidades motoras básicas e prontidões, conhecimentos e modelos de comportamento social, para participarem constantemente. Trata-se de um juízo relativamente simplista, formado como um estereótipo de movimento, a partir de um grande número de experiências sociais nas mais diversas situações da educação física no decorrer do tempo (HARTMANN & ODEY, 1977, apud BRODTMANN, 1985:97).

Estes estereótipos são construções culturais e que têm um peso muito grande sobre os alunos considerados de rendimento fraco, o que constantemente resulta na desistência de realizar as tarefas solicitadas, acabando por estimulá-los a negar e/ou a abandonar totalmente as aulas de Educação Física, o que contribuirá, além de outras coisas, para torná-los em indivíduos sedentários.

Não é necessário, entretanto, que isto ocorra na aula de Educação Física, que deve ser um espaço onde todos os alunos tenham direito às mesmas vivências e possam experimentar as várias atividades esportivas, sem a exigência do rendimento obrigatório, que acabará levando-os à desistência.

Estas classificações e estereótipos são dados *a priori*, por uma cultura e uma sociedade que marginaliza o diferente – o gordo, o magro, o alto, o baixo, o negro, o portador de necessidades especiais, etc.. Estas crianças e jovens, ao ingressarem na escola já “são etiquetadas social-negativamente”, antes mesmo de se perceber o nível de suas “prontidões e capacidades motoras” (BRODTMANN, 1985:97).

Segundo o autor esta constatação marca o início da “carreira de um desistente”, pois os alunos considerados fracos em rendimento são negligenciados, segregados pelo professor e pelos próprios colegas, que por apresentar dificuldades, não recebem as mesmas oportunidades que os demais, e vão, aos poucos, sendo excluídos das atividades esportivas e conseqüentemente da Educação Física.

As crianças ou jovens que apresentam um desempenho menor que os demais é que deveriam receber maior atenção do professor, no sentido de oportunizar a estes, inúmeras experiências de movimentos. No entanto, o que ocorre geralmente é que são excluídos desta prática pedagógica.

Numa entrevista à Revista Isto é (2000), LEITE diz que as crianças, quando não estão sendo observadas pelos adultos e se sentem livres, sozinhas ou em grupos,

experimentam vários tipos de atividades esportivas. “Começam jogando bola, depois tentam descobrir quem arremessa algo mais longe, passam a disputar saltos e terminam apostando corrida” (2). O esporte, diz o autor, é procurado como diversão.

Isto pode significar, que as crianças antes de vivenciarem a Educação Física Escolar, gostam de praticar atividades físicas coletivamente e que fora desta aula as atividades são realizadas de forma divertida. A aula de Educação Física baseada nos princípios rendimento e selecionamento, por suas exigências, é que acabam afastando os alunos da prática esportiva.

Os próprios PCNs, no texto relativo à Educação Física da 5ª a 8ª séries, referem-se da seguinte forma quando mencionam o princípio da inclusão:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (19).

Isto é importante, na medida em que na Educação Física, e em especial pela utilização do esporte, existe uma permanente hierarquização social (como apto/inapto, vencedor/perdedor, etc.), que na maioria das vezes é apenas baseada nas diferenças corporais e possibilidades socioculturais de práticas esportivas e não nas diferentes capacidades de aprendizagem.

Atribuições negativas e discriminatórias por ‘outros mais significantes’ são acatadas pelos alunos atingidos no decurso de outras interações esportivas e sociais e introduzidas em seu auto-retrato. As barreiras de aprendizagem social e motoras existentes vão sendo reforçadas e fixadas; fica impresso o *status* de ‘lanterna do esporte’, desistente, perturbador, desmancha-prazeres e, no melhor dos casos, de aluno lerdo e desajeitado (PRENNER, 1976, apud BRODTMANN, 1985:98).

Todas estas descrições são questionáveis, já que não se pode dizer que um aluno que não tenha o biótipo considerado ideal seja obrigatoriamente fraco em Educação Física, porque também depende das solicitações exigidas nesta aula. Estas caracterizações geralmente ocorrem quando são exigidos determinados rendimentos, considerados “obrigatórios” na aula de Educação Física.

As rotulações e estigmas tais como “aluno fraco”, ocorrem, principalmente quando a Educação Física é orientada a partir dos princípios da “concorrência” e da “sobrepunção”, nos quais os alunos que não se encontram dentro dos padrões exigidos ou não conseguem obter as exigências necessárias para a atividade ou esporte a ser executado, são automaticamente excluídos dele.

BRODTMANN (1985), chama a atenção ao fato de que a compreensão de “aluno fraco” na Educação Física é de curta abrangência, pois considera-se ou pressupõe-se que o aluno seja fraco porque não consegue alcançar rendimentos no esporte ou nas atividades realizadas nesta aula, e que exclui, ou que não engloba os aspectos cognitivo e social deste aluno.

Considerando que os alunos fracos sejam um “problema” para o professor de Educação Física, pode-se perguntar se os alunos fortes também não são “problema”; os alunos egoístas, que se consideram os bons também não atrapalham e dificultam o desempenho dos demais?

VOLCK (1974, apud BRODTMANN, 1985), sugere, como forma de reintegração social destes alunos (excluídos) à aula de Educação Física, além é claro, de todas as oportunidades de movimento que devam ser oferecidas, procurar “ganhar também estes alunos para o esporte, capacitando-os a praticar esporte com todos os alunos e a permanecer ativos nesta prática, por iniciativa própria, depois do período escolar” (101).

Considerando que o problema do “aluno fraco” é especialmente de ordem sócio-psicológica, então precisa-se buscar soluções adequadas na área da aprendizagem social, ligadas a mudanças concepcionais” (BRODTMANN, 1985:102).

O autor considera importante a relação entre os educandos, no sentido de que os alunos considerados normais colaborem com os alunos “fracos”, pois geralmente ocorre que os alunos experientes não conseguem adaptar o seu saber às situações dos mais fracos, uma

vez que “faltam-lhes via de regra-(...) -, as qualidades fundamentais necessárias para um agir social correspondente” (HARTMANN & ODEY, 1977, apud BRODTMANN, 1985:102).

A aula de educação física precisa dar a experiência de possibilidades de prática esportiva, nas quais não domine a intenção de ação “sobrepunção”, mas cresçam, a satisfação pelo esporte em comum, a vivência de experiências sensatas e ações sócio-comunicativas. Ela precisa ser, ao mesmo tempo, uma aula preparada especialmente para a autonomia, a co-atuação e a co-determinação dos alunos, oferecendo, como ensino comunicativamente orientado, oportunidades suficientes para trazer a diálogo os problemas dos alunos fracos em educação física, à procura de soluções em conjunto (BRODTMANN, 1985:103).

É necessário enfim, que se desenvolvam temáticas numa aula de Educação Física, através da educação com os movimentos, onde as condições unilaterais do desenvolvimento de movimentos possam ser confrontadas.

Para encontrar tais temáticas, precisa-se saber quais são as características estruturais dos movimentos que realiza e que denunciam condicionantes socializadoras diferentes para os sexos.

Alguns autores, entre os acima citados, argumentam que é necessário observar estas características em função principalmente de campos de experiências onde os estereótipos sexuais mais se acentuam, como na questão da:

- a) **força**, ou seja, da utilização da força nas atividades que mais exigem esse componente físico; a questão do...
- b) **espaço**, ou seja, a exploração do espaço em situações em que a pressão de uma ação bem sucedida é muito maior, como na área restritiva do basquete(garração), na área de gol, etc.; ou ainda do...
- c) **tempo** em idênticas situações como no espaço onde existe pressão de atividades bem sucedidas – posse da bola, timing no lançamento, etc.; no **manuseio com objetos** e na **auto-apresentação corporal**, ou ainda em **atividades individuais e coletivas**, na qual se oferece toda uma possibilidade de superação dos estereótipos relacionados aos sexos.

2.5.2.Diferenças entre meninos e meninas

A busca de uma compreensão sobre as diferenças entre meninas e meninos na Educação Física Escolar, necessita estar orientada pelas teorias de gênero. Segundo

SARAIVA (s.d.), estas teorias se encontram no topo dos eixos que norteiam as mudanças do mundo contemporâneo.

SOUZA (1997:25), também ressalta que as relações de gênero estão sendo chamadas para buscar compreender as questões que se colocam no cotidiano da Escola, mais especificamente da Educação Física.

Uma destas questões, e sobre a qual pretende-se buscar a compreensão neste momento, é a diferença de habilidades ou de prontidões que existe culturalmente entre meninos e meninas, a qual se faz presente no cotidiano da Educação Física Escolar e que prejudica ou entrava de algum modo o processo de interação entre os sexos.

Neste sentido, a diferença historicamente tem privilegiado os meninos, na medida em que a escola, assim como a sociedade não tem oferecido a alunos, a homens e mulheres, as mesmas oportunidades de inserção social ao exercício de cidadania.

Apesar de a escola primária mista ter sido oficializada nos anos 20 – juntamente com a Escola Nova, o ensino continuou legitimando a construção social diferenciada para o masculino e feminino (SOUZA, 1997:32).

Estas questões foram corroboradas através de conteúdos de ensino, espaço físico e das técnicas desenvolvidas na escola, que reforçaram os estigmas e estereótipos tais como: as meninas são mais fracas, menos habilidosas, etc..

Assim, a Educação Física, apesar de mista, diferenciava as atividades para os alunos e alunas, entendendo a mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e o homem como um ser dotado de força e razão (op.cit.).

Nesse cenário, foram atribuídas funções diferentes a cada sexo, no qual eram estabelecidos limites de atuação distintos, que reforçavam a existência de duas “espécies”, com aptidões e qualidades particulares: “ao homem, o cérebro, a capacidade de decisão, a razão lúdica, a inteligência, o direito e o dever de comandar o espaço público; às mulheres, a

sensibilidade, a delicadeza, os sentimentos, o mundo doméstico e cuidado com as crianças” (PERROT, 1988, apud SOUZA, 1997:32).

De acordo com essa ótica, as atividades realizadas nas aulas de Educação Física acabavam por reforçar as diferenças entre meninos e meninas, ou seja, reforçava-se a superioridade do homem e a conseqüente inferioridade da mulher, o que na verdade é uma condição culturalmente criada.

O esporte também foi um elemento que veio a contribuir para esta diferenciação, pois as atividades que exigiam maior esforço eram destinadas aos homens e as atividades mais leves, mais suaves e que não exigiam tanto esforço, para as mulheres. A escola, ao “copiar” as normas e movimentos do esporte institucionalizado, contribuiu para a perpetuação da padronização de gestos para um e outro sexo (SOUZA, 1997).

KUGELMANN (s.d.), salienta que, “Com raras exceções, esses esportes são definidos segundo as especificidades e diferenças de sexo e, freqüentemente, em prejuízo das mulheres e das meninas” (1).

Estas diferenças, na visão de KUGELMANN (s.d.:2), são ao mesmo tempo, resultado, expressão simbólica e causa das relações existentes entre os sexos. Assim, “se o esporte escolar se orienta (e copia) no esporte comércio/de rendimento, está contribuindo de uma forma ou de outra, para impedir a igualdade de valores e de direitos entre meninas e meninos”.

Neste sentido, quando na aula de Educação Física, o professor propõe conteúdos unilaterais para seus alunos (futebol para meninos e voleibol para meninas), estão acentuando e encorajando atitudes que limitam as chances de desenvolvimento de cada sexo (interação social), e aí realmente se vão as chances de vivenciar experiências e adquirir conhecimentos de um e outro sexo.

A questão das diferenças entre meninos e meninas se evidencia, na verdade, em praticamente todas as tarefas escolares. Professores em geral e não apenas na Educação Física, devem estar sempre atentos e intervir com esclarecimentos necessários que auxiliam a impedir discriminações de gênero, estabelecendo relações de respeito pelas diferenças, somando e complementando o que meninos e meninas têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isto a serem pessoas mais abertas e equilibradas.

E, na Educação Física, “em vez de provocar a desigualdade, através de constantes medidas discriminatórias, pode-se ofertar movimentos, jogos e esportes, orientados para uma superação de limites de gênero, possibilitando aos alunos uma nova referência de identidade-mundo” (KUGELMANN, s.d: 3).

Uma vez que para REGO (1995), “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (71), é importante estar oferecendo no espaço da aula de Educação Física situações em que os/as educandos possam superar as discriminações pré-existentes.

O problema das diferenças entre meninos e meninas numa aula de Educação Física não pode se tornar, porém, num simples nivelamento por baixo, das capacidades e possibilidades de ambos os sexos e sim transformar as diferenças em mais um assunto de aprendizagem, em mais uma possibilidade estimuladora para a ampliação da visão de mundo dos alunos. Para isto, o que vem se discutindo atualmente em torno da co-educação, segue mais ou menos esta orientação.

2.6. Possibilidades de Co-educação nas Aulas de Educação Física

Apesar de serem raras as experiências práticas no ensino da Educação Física que se orientam na co-educação, enquanto uma concepção antropológica de formação educacional, desenvolvida para a superação das diferenças e limites relativos às atividades de meninos e

meninas, pode-se dizer que pelo menos teoricamente, este é um assunto que tem ganhado espaço na Educação Física, embora, freqüentemente uma grande maioria dos profissionais da área tenha demonstrado posições opostas na sua discussão.

Muitos esforços foram realizados até então, de acordo com BRODTMANN (1985), no sentido de “superar a desigualdade social dos sexos, feita pela representação de papéis, em prejuízo da mulher em nossa sociedade. Aspira-se a uma relação comum dos sexos, que se apóie no princípio do direito de igualdade e do agir recíproco” (104).

Nem sempre a luta pela superação da desigualdade social entre os sexos é bem interpretada, pois se confunde o direito à igualdade de oportunidades e de um agir recíproco, com lutas feministas, que visam à desvalorização do homem em favor de uma supervalorização da mulher.

É importante ressaltar que não é este o objetivo quando se quer proporcionar ou garantir o direito de igualdade e do agir recíproco para ambos os sexos, trata-se de garantir que as meninas possam vivenciar nas aulas de Educação Física, assim como em outros âmbitos, as mesmas experiências de movimentos que os meninos, seja na dança, nas atividades recreativas, no esporte, no trabalho, etc..

O oposto também é almejado, ou seja, que os meninos possam participar de atividades que culturalmente foram destinadas somente ao sexo feminino, como é o caso da dança, por exemplo, sem sofrerem discriminações ou serem estereotipados com designações depreciativas, como normalmente ocorre.

BRODTMANN & KUGELMANN (1984, apud BRODTMANN, 1985:104), também argumentam a favor disso, vendo na capacitação para a prática esportiva em grupos heterogêneos de sexo, uma contribuição possivelmente importante para a estabilização de grupamentos em que meninos e meninas, homens e mulheres atuam particular ou

profissionalmente, na família, nos grupos de amigos, nos clubes e em outros lugares na área do esporte.

Nesse sentido, a Educação Física deveria oferecer condições para que meninos e meninas participassem das diversas atividades juntos, em turmas heterogêneas, onde as experiências de uns pudessem ajudar aos demais a perceber principalmente que o esporte não precisa ser praticado visando situações de comparação, concorrência e sobrepujança.

O esporte na escola pode ser praticado no sentido de cooperação, de ajuda mútua, onde os alunos que já conseguiram aprender um gesto ou movimento mais elaborado possam auxiliar os colegas que ainda não tiveram a oportunidade de aprender; e principalmente, que estes movimentos não sejam utilizados para excluir os que ainda não conseguiram a mesma compreensão ou aprendizagem.

É assim que BRODTMANN (1985:113), diz ser importante a Educação Física co-educativa, para que meninos e meninas vivenciem e aprendam como e quantas formas de esporte, que são conhecidas e praticadas por eles somente no sentido de “sobrepujança” e da “concorrência”, podem ser praticadas sob outras orientações de sentido e sob outras intenções de ação; e como estas modalidades podem tornar-se atraentes de outro modo.

O processo de socialização é responsável em grande parte pela discriminação entre os sexos, pois muitas vezes nele se desenvolvem e/ou legitimam valores que desencadeiam as estereotipias sexuais. É nesse sentido que KUGELMANN (apud SARAIVA, 1999), defende que o:

processo de socialização torna-se, então, de fundamental importância na tentativa de se entender as experiências e tarefas das aulas de Educação Física, que querem garantir uma igualdade de direitos entre meninas e meninos, nessa instância de socialização, tendo-se em vista a possível emancipação social de todos. Isso porque, em função dos estereótipos, como já citado, as aulas de Educação Física oferecem chances diferenciadas a meninos e meninas, moças e rapazes, impedindo a igualdade de condições entre os sexos (34).

A diferença de chances para meninas e meninos é outro fator cultural que influencia e reforça a conseqüente estereotipação de papéis, pois desde cedo estes são predeterminados e diferenciados para um e outro sexo, sendo comum quando uma menina demonstra desejo em jogar futebol, ouvir dizer que isto “é coisa para meninos”, por outro lado, os meninos também sofrem diferenciações, pois muitos deles ao demonstrar vontade de brincar com bonecas ou casinha, são fortemente reprimidos, por se tratar de “brincadeira de menina”.

Segundo KRAPPMANN (apud SARAIVA, 1999), “a discriminação sexual em aulas de Educação Física é resultado da conformação de consciências estereotipadas que se dá no processo de socialização das pessoas. Esse é o caminho por meio do qual a criança, pouco a pouco, se introduz no repertório de papéis que precisará exercer como adulto participante de um grupo social” (33).

De acordo com LA ROSA (apud SARAIVA, op.cit.), os estereótipos influenciam na percepção que os indivíduos têm de si próprios e dos outros, influenciando também nas relações interpessoais. “Essas relações configuradas sob a influência dos estereótipos sexuais repercutem no esporte escolar e nas aulas de Educação Física, interferindo na prática educativa” (33).

Assim, é que se busca neste estudo valorizar também a competência comunicativa de que KUNZ (1994), fala, para que assuntos como diferenças sexuais, estereotipias, etc., sejam discutidos em aula, “pois a atribuição de valores à estas ou àquelas características dos sexos, à esta ou àquela identidade deve ser problematizada no ensino da Educação Física e no Esporte, encarados estes, também, como instâncias de socialização do indivíduo” (35-6).

Estes assuntos são pertinentes à aula de Educação Física, uma vez que são conteúdos relevantes e que se fazem presentes no cotidiano dos alunos, e principalmente, para que possam ser esclarecidas certas distorções culturais que colocam as diferenças entre os sexos somente ao nível biológico, já que OBERTEUFFER e ULRICH (1977, apud

SARAIVA,1999), consideram que “é imperativo que o educador físico reconheça a origem real de certas diferenças de sexo e não atribua uma razão biológica a fatores de origem cultural” (36).

Sim, porque é difícil esclarecer a formação de uma identidade individual, que se vincula visivelmente à problemática do gênero, de alunos e alunas pelas relações sociais destes, quando analisada apenas pelos fatores biológicos, psicológicos ou anatômicos.

Quando se trata a Educação Física apenas como uma atividade momentânea e desprovida de sentido e significado, que atende somente a parte física e orgânica dos alunos, ou que se resume à prática de exercícios ou atividades físicas, esquecendo-se o processo educativo do aluno na sua totalidade, está se enfatizando uma aprendizagem social “na qual o indivíduo apenas interioriza valores de comportamentos sociais, no sentido da manutenção e reprodução da sociedade” (SARAIVA,1999:36).

Sendo que o desejado é uma aprendizagem social que “também interprete mudanças de posições e de comportamentos, desenvolvendo uma capacidade de ação social” (BRODTMANN, 1979, apud SARAIVA, op.cit).

As aulas de Educação Física observadas reforçam o que SARAIVA (1999:24) diz, ou seja, que geralmente as aulas de Educação Física são mistas mas as meninas formam um grupo e jogam voleibol, e os meninos formam outro grupo e jogam futebol, ou outro esporte qualquer; o conteúdo muitas vezes é o mesmo, mas o tratamento é diferenciado para os sexos, o que não favorece em nada o desenvolvimento das relações intergrupais.

A fim de que as relações intergrupais sejam favorecidas, é necessário levar em conta o que BRODTMANN (1985), diz, ou seja “é preciso que a educação física numa classe mista, sobretudo no início, **transmita a todos as mesmas experiências de poder fazer** (grifo meu), e dissolva diferenças de rendimento existentes, ou não deixe que se tornem evidentes” (111).

Para **exemplificar** com dados concretos o que normalmente ocorre nas aulas de Educação Física Escolar, ou seja, as dificuldades de superar diferenças de sexos que são discriminatórias, e a urgente necessidade das aulas de educação Física se orientarem na **aprendizagem social**, segue, na seqüência, um relato das aulas observadas.

CAPÍTULO III

A escola é quase um aparelho de distribuição dos indivíduos em categorias sociais pré-determinadas. Favorece os já favorecidos, exclui, repele os desfavorecidos. Esse aparelho de distribuição oculta sua natureza, apresentando-se como tecnicamente determinado. Dessa forma, a divisão social do trabalho determina a divisão da escola em duas redes de ensino que levam à reprodução do proletariado e à reprodução da burguesia em redes distintas”.

CARVALHO (1994), citado por OLIVEIRA (1999:5)

3. Observações, Análises e Discussões em forma de Conclusão

O presente capítulo tem o objetivo de relatar e analisar as observações realizadas na Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, localizada em Lages/SC, no bairro Guarujá.

Através das observações não se pretendeu “generalizar” a prática pedagógica da Educação Física, mas estas permitiram estabelecer relações com os “problemas” mais comuns que ocorrem nesta aula.

3.1. A escola observada

O local escolhido para as observações foi a Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, que se localiza no Bairro Guarujá - em Lages/SC. Esta escola foi escolhida por ser muito representativa para a pesquisadora - uma vez que é o local de trabalho desta, e

também para toda a comunidade do bairro, já que a escola é um dos pontos de referência para os moradores da localidade.

A Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra possui cerca de 1.200 alunos e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que conta com 32 turmas de alunos.

Existem três turmas de 8ª série neste Colégio, sendo que uma destas turmas foi a escolhida para as observações. Optou-se por observar a 8ª série dois, que funciona no período vespertino, por oferecer o horário mais viável para a pesquisadora.

Esta turma possui vinte e um (21) alunos, sendo onze (11) meninos e dez (10) meninas, numa faixa etária que varia entre treze (13) a dezessete (17) anos.

Quando da chegada da pesquisadora neste estabelecimento de ensino foram realizados todos os encaminhamentos necessários, tais como solicitação à Direção e ao professor da disciplina, para realizar as observações, acerto de horários, etc.. Também ocorreu uma conversa inicial com os alunos observados, para esclarecer dúvidas, explicitar os motivos da observação, o que caracteriza uma pesquisa, etc..

Pelo fato de já haver um conhecimento anterior com estes alunos, não houve nenhuma inibição com a presença de uma pessoa observando-os, e estes agiram normalmente. É necessário salientar que a princípio, para as observações não importavam quais atividades seriam desenvolvidas, nem as ações do professor, as observações se limitariam as ações e reações dos alunos e a forma de convívio destes.

No entanto, durante as observações e diante de algumas atividades desenvolvidas e da forma de atuação do professor, sentiu-se necessidade de anotar algumas observações que foram pertinentes ao estudo.

Os seguintes pontos fizeram parte das observações, embora nem todos tenham sido registrados:

- Caracterização geral da turma;
- Apresentação física (material, vestimenta, etc.);
- Condutas durante as atividades, construção de regras dos jogos e das atividades coletivas;
- Como é a ação/reação dos alunos diante de aulas direcionadas ou não;
- Observação da aula como um todo.

Assim, seguem as observações ocorridas no período de 03/03/2000 à 29/03/2000.

3.1.1. 1º Relatório de Observação

Aula de Educação Física, observada no dia 03/03/2000, no horário das 13:30 às 14:15 horas.

Ao ouvirem o sinal de entrada os/as alunos/as da 8ª série 2, dirigiram-se para a sala de aula, onde deixaram seus materiais escolares, responderam à chamada e foram para a quadra da escola.

Enquanto aguardavam o professor que tinha ido buscar o material na sala de Educação Física, os meninos ficaram brincando de chutar algumas pedras que se encontravam no local, e as meninas ficaram aguardando sentadas na mureta da quadra. O professor veio com o material e entregou uma bola de futebol para os meninos e uma bola de voleibol para as meninas.

Os meninos prontamente se reuniram e organizaram os times dizendo para as meninas: - “Saíam que a quadra é nossa!” Ordem a qual as meninas obedeceram prontamente, sem reclamações.

O jogo de futebol transcorreu normalmente, não havendo nenhuma interferência do professor, que inclusive, ausentou-se do local. Durante o jogo houve periódicas trocas de goleiro, pois assim que um menino “tomava” um gol ele deveria sair e outro entrava em seu lugar. Eles próprios se organizaram estabelecendo as regras conforme ocorriam as situações.

Num determinado momento do jogo, um garoto chamado “Everton” fez um gol contra, e por incrível que pareça não houve nenhuma reclamação por parte dos colegas, mas

ele ficou muito contrariado e logo em seguida marcou um gol para seu time, o qual foi muito comemorado. Aliás, a cada gol feito havia muita comemoração, com abraços e gritos de guerra.

Teve um menino que ficou todo o tempo da aula sentado na tabela de basquete, somente observando, sem participar de nenhuma atividade.

As meninas...

Das dez meninas que fazem parte desta turma somente duas quiseram jogar vôlei, as demais foram para a sala de aula e lá permaneceram brincando de “jogo da velha” no quadro de giz.

O professor que havia se ausentado retornou e começou a brincar com as duas meninas, realizando toques, tapas e manchetes, tentando fazer a bola permanecer no ar. Passados uns 10 minutos vieram mais três meninas que ficaram olhando o jogo e apenas uma delas se encorajou a jogar. Depois de um tempo de jogo quatro meninas desistiram e foram sentar no gramado, uma delas saiu dizendo: - “Não adianta a gente ficar se esforçando, vocês não sabem jogar”. E assim, o jogo de voleibol acabou.

O professor dirigiu-se à quadra e pediu para um dos meninos sair do gol que ele queria jogar. O menino resistiu um pouco dizendo que não queria sair, mas pela insistência do professor acabou saindo, muito contrariado.

Às 14:10h, o professor avisou que seria o último lance de jogo, pois já estava na hora de voltar para a sala, houve muitas reclamações dos meninos que queriam continuar o jogo.

Quando o sinal bateu o professor recolheu as bolas e os alunos subiram para tomar água e retornaram à sala de aula.

Esta aula observada pode-se caracterizar por uma prática bastante difundida entre alguns profissionais da área (na região) como “aula livre”, este tipo de aula pode ser também

conhecido como a aula em que os alunos fazem o que querem sem a interferência do professor, caracterizando-se numa prática não diretiva, ou ainda como *Laisser faire*.

Sobre o assunto FREIRE (1986), comenta que a educação deve ter sempre uma natureza diretiva, uma vez que o professor deve ter um plano, um programa, um objetivo para o estudo em questão. No entanto, este deve ser um “educador diretivo libertador”, que é diferente de um “educador diretivo domesticador”.

O educador diretivo libertador, “se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula” (FREIRE e SHOR, 1996:204).

Durante toda a aula ocorreu uma nítida separação entre os sexos, meninas de um lado, meninos de outro. Neste caso, ROMERO (apud SARAIVA, 1999), questiona o papel do professor de Educação Física na escola, pois este politicamente reproduz a estrutura social, afirmando que este “reproduz esta estrutura quando ajuda na manutenção de estereótipos diferenciados para meninos e meninas” (27).

A autora questiona se não haveria possibilidade deste profissional exercer seu papel de educador, no sentido de transformar a sociedade, não reforçando a separação entre os sexos.

SARAIVA (1999), realiza uma discussão sobre a necessidade de se compreender os estereótipos sexuais e a discriminação dos papéis sociais, enquanto produtos culturais, buscando-se a discussão na Educação Física e nos Esportes sobre estes estereótipos, no sentido de fundamentar e redimensionar as práticas pedagógicas que agiriam transformando a relação entre meninos e meninas, o que viria contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos, e principalmente, sem discriminações de papéis sexuais e de gênero, entre outras.

Para a autora, “as vias desse redimensionamento passam pela co-educação na Educação Física e enfocam um processo dialógico que esclareça a opressão e a discriminação presentes nas relações sociais, através de um processo de dominação na relação homem-mulher”¹⁴ (op.cit: 29).

3.1.2. 2º Relatório de Observação

Aula de Educação Física, observada no dia 09/03/2000, no horário das 13:30h às 15:00h.

O professor acompanhou os alunos até a sala de aula para realizar a chamada, e então foram todos para a quadra, onde tiveram novamente uma “aula livre”, na qual os alunos escolheram as atividades que queriam realizar.

Os meninos novamente optaram por jogar futebol e as meninas preferiram ficar sem fazer nada. Sentaram na mureta da quadra e observaram o jogo de futebol.

O jogo de futebol transcorreu normalmente, ou melhor, o jogo teve que ser adaptado, uma vez que as meninas decidiram jogar basquete, e como só tem uma quadra na escola o professor teve que dividi-la ao meio, para que as meninas pudessem utilizar uma cesta. A trave foi então colocada no meio da quadra para dividir os espaços. Os garotos não ficaram nada contentes com a situação, mas como o professor não deu chance para muitas reclamações, a opção foi aceitar a situação.

Assim, as meninas começaram a brincar de “Vinte e um”, um jogo de marcar cestas. Eram seis meninas que estavam jogando, enquanto que as demais ficaram na sala de aula. A brincadeira estava meio monótona e elas ficaram o tempo todo sozinhas administrando suas próprias brincadeiras.

¹⁴ Ver co-educação.

Passado algum tempo elas decidiram mudar de atividade, separaram-se em dois grupos de três e iniciaram um jogo de basquete com algumas regras que elas mesmas criaram:

- quando o time adversário fizer uma cesta o outro time cobra na lateral;
- quando uma jogadora da mesma equipe pegar o rebote tem que sair do garrafão para poder tentar novo arremesso;
- a bola tem que ser passada três vezes para tentar fazer a cesta.
- pode correr o quanto quiser com a bola na mão.

Estas foram as regras colocadas pelas próprias jogadoras, sendo que durante o jogo, sempre que fosse necessário elas paravam para esclarecer alguma dúvida. O jogo na verdade era muito confuso, pois elas mais gritavam, se batiam e xingavam uma à outra do que realmente jogavam. Às duas horas, duas meninas deixaram o jogo dizendo estarem cansadas, sendo que este se resumiu a quatro jogadoras. Passados alguns minutos as quatro garotas também largaram a bola e saíram.

O professor veio pegar a bola para guardar e elas falaram – “Pode deixar a bola aí professor, que nós só vamos tomar água e já voltamos para jogar”.

Voltando aos meninos, nesse meio tempo ocorreram duas situações muito engraçadas, que provocaram muitas gargalhadas por parte deles. Dois meninos estavam correndo atrás da bola, bateram-se e caíram, os colegas não deixaram por menos, caíram em cima, chamando-os de “dona Florinda”, perguntando se estavam maduros, já que “caiam sozinhos”.

O segundo fato é que quando chove a quadra fica totalmente enlameada e cheia de poças d’água, e um menino que estava correndo atrás da bola, escorregou e caiu totalmente estendido na lama, ficando todo sujo e molhado, o que o deixou muito irritado e acabando por sair do jogo.

Os meninos haviam se dividido em três times, enquanto dois jogavam um ficava aguardando. Nos times que jogaram primeiro, havia um menino que se destacava dos demais, era considerado por todos como o “melhor”. Então eles falavam: “É só marcar o Kiko que o

jogo tá ganho!” Os meninos organizaram-se de forma que quando um time marcasse dois gols, o perdedor sairia e entraria o time que estava fora.

Com este método o time do garoto “bom” não saiu da quadra em nenhum momento, pois ganhou todas as partidas, caracterizando uma forma de seleção, de legitimação, onde o “melhor” permanece e os “mais fracos” acabam saindo fora do jogo.

O professor durante todo o tempo da aula ficou sentado na mureta da quadra, somente observando, sem fazer nenhuma intervenção. No final da aula o professor disse que na próxima semana iria iniciar o conteúdo específico do bimestre, que é o atletismo. Os alunos reclamaram e questionaram se não poderiam ficar só jogando futebol, sendo que o professor respondeu que “havia um planejamento a ser cumprido” e que ele tinha de “dar conta”.

No caso específico da escola observada os conteúdos trabalhados são: no primeiro bimestre atletismo; no segundo bimestre handebol; no terceiro bimestre basquetebol e no quarto bimestre voleibol, sendo que o professor desenvolve aulas “teóricas” (regras), e “práticas”.

Um dos “problemas” comuns à prática pedagógica da Educação Física refere-se aos conteúdos, ou à forma como o professor seleciona e organiza os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, sendo que se percebe que nem sempre estes são selecionados a partir das condições objetivas dos educandos, do espaço físico (realidade de cada escola), e dos materiais, e existe ainda uma relação dicotomizada entre teoria e prática.

De acordo com LIBÂNEO (1985), o campo pedagógico deveria estruturar-se como um campo de ação a partir do conhecimento da prática social, reelaborando este com um conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento historicamente acumulado. Esta forma de agir garantiria a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico.

De outra forma, significa dizer que a mediação do saber organizado do professor com o saber dos alunos permite a inclusão de novos elementos que podem reelaborar a dimensão crítica do aluno e também do professor, proporcionando uma ruptura do saber limitado e da experiência social restrita, ocasionando, de acordo com Libâneo (op.cit.), uma reação sobre a própria realidade no sentido da transformação.

Neste sentido é que se faz necessário, segundo FORQUIN (1992), a escola (e a Educação Física), organizarem seus saberes escolares, pois:

a educação não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado da sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo. “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino” (32-3).

Se existir a busca por uma educação libertadora, que oriente os alunos para a aprendizagem social com vistas à emancipação, todos os momentos e situações da aula deveriam ser utilizados para discussões, tais como na aula observada, a não aceitação dos meninos em dividir o espaço da quadra com as meninas; a separação nítida entre os sexos que ocorreu nesta aula, a falta de participação das meninas na aula, etc..

Outro fator que chamou a atenção refere-se à falta de diálogo entre professor e alunos, reforçando o que citam BRACHT (1997) e KUNZ (1994), que a Educação Física é uma prática muda, em que os alunos só se exercitam e não discutem sobre as situações ocorridas na aula.

As tarefas da aula parecem ser de monopólio do professor, que não trata os alunos como sujeitos cognoscentes, ou ainda, como menciona Paulo FREIRE (1986), “pessoas que estão *comigo*, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo” (204).

3.1.3. 3º Relatório de Observação

Aula de Educação Física, observada no dia 16/03/2000, no horário das 13:30h às 15:00 horas.

O procedimento inicial neste dia foi igual a todos os demais. O professor levou os alunos para a sala de aula e realizou a chamada. Quando terminou, todos levantaram e iam sair da sala, mas o professor advertiu-os que teriam aula teórica. Foi uma reclamação geral, pois não queriam ficar dentro da sala com “um baita sol que tem lá fora”, entretanto, aos poucos foram se acalmando e aceitaram copiar a matéria do quadro.

Esta turma de 8ª série é uma das menores turmas do Colégio e por isso foi colocada na menor sala, que mal cabem as carteiras, o espaço é muito limitado e quase não dá para transitar dentro da sala.

Um fato que chamou a atenção foi o silêncio nesta sala. Ninguém falava nada, o professor passava a matéria (conceitos e regras do lançamento do disco), no quadro e os alunos se limitavam a copiar, sem nenhuma interrupção em momento algum, nenhuma brincadeira, nenhuma piada, nenhuma risada, nenhuma pergunta, nada; nem pareciam os alunos que tanto se divertiam no jogo de futebol do dia anterior.

Eles copiaram a matéria durante uma hora, sem parar, o quadro foi apagado várias vezes e quando eles pensavam que ia acabar, o professor passava mais e mais matéria, sem nenhuma explicação sobre o conteúdo.

A aparência dos alunos era de enfado, já estavam todos cansados, e isto se refletia na postura dos mesmos, que ficavam totalmente debruçados sobre a carteira, alguns de lado, outros mudavam de posição o tempo todo.

Assim que o professor terminou de passar o conteúdo no quadro, perguntou se os alunos haviam entendido e/ou relacionado com o que haviam tido no semestre anterior

(lançamento de disco). Alguns falaram que não lembravam. Um aluno disse que aquilo tudo era grego para ele.

Então o professor falou que eles entenderiam melhor na prática, que fariam alguns educativos e em seguida passariam para o lançamento propriamente dito. E assim foram para o pátio da escola, onde o professor iniciou o conteúdo prático. Pegou o disco e ensinou um educativo, que consistia em rolar o disco entre os dedos.

A turma ficou toda animada, e fizeram muitas brincadeiras a respeito do disco. - “É igual a jogar quilica”, “vou te tacar na canela”.

Os meninos se sentiram muito à vontade com o disco e pareciam ter gostado do educativo, porque levaram tudo na brincadeira. Uns ajudavam os outros. Um menino perguntou ao professor o que tinha dentro daquele troço, e ficou sem resposta. Outro menino falou que aquela “tampa de panela” só servia para sujar a mão deles, e que estava toda enferrujada. Um outro aluno disse ao professor que não poderia “pinchar” aquele “negocinho”, pois estava com o dedo machucado.

As meninas ficaram num grupo separado com outro disco. Muito tímidas e pouco à vontade com o implemento, diziam não conseguir executar o educativo. Das seis meninas, duas não se encorajaram nem a pegar o disco, quanto mais a esboçar o movimento.

Para os meninos que já estavam adiantados, o professor ensinou a fazer o movimento de “balanceio” do lançamento do disco. Havia muitos comentários enquanto eles executavam o balanceio: “Olha, não vai soltar este troço aí”, ou “olha só o rebolado dele”. O relacionamento dos meninos, apesar das brincadeiras, era de bastante camaradagem, quando um não conseguia fazer certo o movimento, os outros ajudavam.

As meninas tiveram atenção especial do professor, uma vez que sentiam mais dificuldades para executar o movimento. E foram muito comuns observações tais como; “Eu

não consigo fazer isso”; “Não sei fazer, não posso”; “Não sei fazer, eu não tive isto no ano passado”; “Porque nós temos que fazer isso?”.

A interação entre os meninos é muito boa, as palavras de apoio sempre se fizeram presentes. É interessante salientar que junto ao grupo das meninas se reuniram mais quatro meninos, que por sinal eram os mais tímidos e que demonstravam maior dificuldade de realizar os movimentos. Eles iniciaram as atividades com os colegas e depois ficaram o tempo todo com as meninas.

Já entre o grupo de meninas não havia o apoio e o coleguismo que havia entre os meninos, talvez porque nenhuma delas se identificou e assimilou o bastante para ajudar as colegas. Uma menina fez um comentário interessante: “Eu queria ser professora de Educação Física, mas não entendo porque tem que fazer todas essas coisas”.

Quando o professor se afastava dos grupos os alunos esboçavam lançamentos com pedras e pedaços de tijolos, sendo que tal atitude era reprovada enfaticamente pelo professor.

A atitude das meninas era de verdadeiro horror àquele implemento, tanto que no momento em que o professor se afastou para observar os meninos elas jogaram o disco no chão, e ficaram conversando em círculo, era um movimento até engraçado, pois quando o professor se aproximava elas corriam a pegar o disco e “fingiam” esboçar os movimentos.

O professor passou a demonstrar o “giro” do lançamento, e os meninos já iniciaram o movimento. O Eduardo, um garoto que conseguiu executar o movimento com perfeição ficou incumbido de ensinar aos meninos que tinham dificuldade, sendo que todos ouviam atentamente as explicações do colega.

Em seguida o professor foi ensinar o giro para as meninas, entretanto elas não haviam conseguido realizar nem os gestos anteriores, quanto mais o giro que é um movimento mais elaborado e depende de um tempo maior para ser apreendido.

Os alunos que aguardavam a sua vez de realizar o movimento ficavam esboçando gestos de capoeira, saltos mortais, cambalhotas, sendo que quando o professor se dirigia para o local, eles paravam para não serem repreendidos.

As meninas estavam sempre de braços cruzados e sem vontade de realizar estes movimentos, que para elas, segundo a própria fala “são muito complicados”.

Os fatos ocorridos nesta aula caracterizaram uma dicotomia entre teoria e prática, já que historicamente na Educação Física foi construída esta relação dicotomizada, legitimando que “conteúdo teórico” para muitos profissionais da Educação Física parece ser as regras dos esportes, sendo que este fato configurou-se na aula observada.

Neste aspecto pode-se reforçar tudo o que já foi citado nos Capítulos anteriores, ou seja, que os alunos aprendem as regras do jogo, o que não contribui para uma aprendizagem social diferenciada, onde estes possam refletir sobre suas histórias de vida, sobre suas próprias ações e sobre o sentido de tais atividades para a sua vida.

Neste caso, o professor continua a reproduzir os conteúdos que já estão prontos e predeterminados, não importando se as regras sobre o lançamento do disco (que é o conteúdo em questão), servem para os alunos de algum modo ou não.

Este fato corresponde ao que alguns autores citam sobre a dicotomia teoria e prática e a práxis propriamente dita, estabelecendo que realmente ocorre a contradição sobre este assunto na escola.

Neste sentido VÁSQUEZ (1990), citado por DORNELES (2000), menciona que no século XX se apresentam premissas históricas e as práticas necessárias para ascender-se a uma consciência filosófica da práxis¹⁵:

¹⁵ Vásquez entende práxis como: “uma atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material” (apud DORNELES, 2000:15).

Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando no sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (13).

Pode-se dizer também que esta prática dicotomizada reforça um caráter instrumental que a Educação Física recebeu através da visão tecnicista posta nas leis 5.540/68 e 5.692/71, que recebe a conotação de um fazer prático destituído de significado e sem reflexão teórica, ou ainda, pode-se dizer, uma educação mecânica e alienante.

É interessante ressaltar que mesmo quando o objetivo da aula fosse o de treinar movimentos técnicos, a metodologia utilizada não foi correta, pois um movimento extremamente difícil como é o caso do lançamento do disco não poderia ser ensinado em apenas duas aulas, já que mesmo os atletas têm um tempo maior para seus treinamentos.

Percebe-se que na Educação Física existe uma valorização da atividade prática e uma desvalorização da teoria no contexto escolar, pelo professor e pelo aluno, que não admite perder a aula prática e rejeita a aula teórica, talvez porque ainda entendam estes momentos separados, e porque a aula teórica se limita ao repasse de regras esportivas.

Assim, KUNZ (1995), apresenta uma concepção que propõe um entendimento das relações teórico-prático dos conhecimentos em Educação Física e Esportes. O autor descreve sobre a relevância do saber teórico para a competência do agir prático com os profissionais que atuam com o ensino da Educação Física.

Para alguns/as profissionais de Educação Física, o saber teórico tem um valor restrito, e isto ocorre, segundo KUNZ (op.cit.), por dois motivos: 1) Ao longo da formação acadêmica, recebem uma instrumentalização funcional/prática, ou seja, aplicam receitas, seguem técnicas nos diferentes contextos de atuação da área; 2) Relacionada à sua formação

acadêmica, o profissional que atua no ensino escolar não tem a preocupação em agir pedagogicamente na sua disciplina de acordo com a compreensão teórico-conceitual, relacionada com temas que dizem respeito a esta área, ficando num círculo vicioso herdado ao longo de sua graduação, ou seja, repetir receituários práticos.

Assim sendo, os professores e alunos são vistos como meros consumidores, que conhecem apenas os efeitos práticos dos conteúdos, e como consequência destas ações, ocorre a perda da liberdade de pensar e decidir, da capacidade de perceber os problemas sociais e humanos.

A partir deste enfoque não é possível dizer que nas aulas observadas ocorreu uma aprendizagem social com vistas à emancipação ou à libertação, uma vez que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor/alunos), não participaram da construção do saber.

Sobre este assunto FREIRE (1998), menciona que: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (29).

3.1.4. 4º Relatório de Observação

Aula de Educação Física, observada no dia 22/03/2000, no horário das 13:30h às 15:00 horas.

Os alunos, como de costume dirigiram-se à sala de aula, onde o professor faria a chamada e encaminharam-se para a quadra de esportes. Os meninos por já “saberem” e “dominarem” (segundo as palavras do professor), o lançamento do disco, foram liberados para jogar futebol.

Fizeram dois times com cinco integrantes cada um, ficando quatro meninos fora do jogo. Combinaram que quando fosse marcado um gol, trocariam o time, sendo que houve

várias trocas durante a aula, uma vez que fizeram muitos gols. Os goleiros eram fixos, não importando qual time estivesse jogando.

No que se refere à integração pode-se dizer que todos os alunos desta turma têm um bom relacionamento, de respeito, ajuda mútua e não ocorrem discussões, é uma turma alegre e descontraída e as gargalhadas estão sempre presentes nesta aula. Existe também muita gozação, ninguém pode “pisar na bola”, como eles dizem, que os colegas tiram sarro valendo, mas ninguém fica zangado ou chateado.

Enquanto os meninos jogavam bola, as meninas fizeram prova prática de lançamento do disco. O professor ensinou o lançamento em duas aulas e em seguida realizou a prova. As meninas se mostravam muito nervosas e apreensivas, pois consideravam que não estavam preparadas e que não aprenderam o suficiente para serem avaliadas.

De fato, percebeu-se que a maioria das meninas não conseguia sequer esboçar os gestos da modalidade, já que é difícil coordenar todas as partes do lançamento, como o balanceio, o giro e o lançamento propriamente ditos, considerando ainda que o tempo foi extremamente curto para que se tivesse domínio desta prova do atletismo.

Durante a prova o clima entre as meninas era de compreensão, elas davam força umas às outras, dizendo: - “vai que você consegue”; fazendo lembretes do tipo: -“cuidado na hora da saída do setor”, ou, -“não saia pela frente”, -“espera o disco cair no chão para sair do setor”, etc., dando a entender que se não conseguiam demonstrar os gestos, ao menos as regras haviam assimilado.

A prova das meninas em termos de avaliação foi um verdadeiro fracasso, sob o ponto de vista do professor, uma vez que ele desejava que elas fizessem o lançamento com perfeição e estas não conseguiram alcançar os objetivos.

O professor ficou indignado, fazendo comentários do tipo: “mas eu ensinei vocês, nós fizemos duas aulas neste ano, o ano passado vocês já tiveram esse conteúdo”.

No final da prova o professor mostrou a nota de cada uma, que por sinal foram notas baixíssimas, variando de zero a cinco. As meninas ficaram decepcionadas mesmo que o professor tentasse animá-las dizendo que teriam outras chances para melhorar a nota, antes da nota bimestral final.

Percebeu-se que o lançamento do disco é uma atividade que traz riscos para os alunos e para o próprio professor, pois os primeiros não têm domínio do implemento, às vezes ele saía pelo lado errado, escapava das mãos e “voava” (tendo em vista que o local é desprovido de qualquer proteção), e por várias vezes passou perto de bater em alunos/as que estavam passando perto do local onde se realizava a prova.

As meninas acabaram a prova e foram para a quadra jogar basquete enquanto que os meninos vieram realizar a prova. Houve muita reclamação, pois os meninos não queriam parar de jogar futebol. Diziam que o sinal ainda não batera e eles haviam combinado jogar uma aula inteira, fato que continuou até o momento em que o professor teve que segurar a bola, não sem ouvir comentários como: “queremos jogar mais um tempo”, “nós combinamos uma aula inteira”, “bah! Parar de jogar futebol prá fazer esta coisa chata aí!”.

As meninas ficaram num impasse, pois três delas queriam jogar basquete na quadra inteira e as outras três queriam jogar “vinte e um”, pois não queriam correr. Por fim decidiram jogar basquete na metade da quadra, o que “não cansaria tanto”.

Levaram uns cinco minutos para decidir as regras que foram: - Não pode tocar na mão quando estiver com a bola; bola que sai fora é cobrada na lateral; pode correr com a bola na mão, não pode bater na mão na hora do arremesso.

As meninas possuem muita dificuldade para jogar, pois não usam roupas apropriadas e ainda permanecem com as blusas amarradas na cintura, o que fica sempre caindo e dificulta os movimentos, além de que muitas fazem Educação Física de sapatos ou sandálias de salto alto, fato que oferece riscos. Após sete minutos de jogo elas pararam para descansar.

A prova dos meninos ocorreu num clima de animação geral. Quando um menino ia fazer a prova, os demais iniciavam um coro: “Ana Paula, Ana Paula”, que se refere a uma menina do Colégio que não possui “nenhuma habilidade para os esportes”, “não tem a menor condição de aprender nada”, “não tem coordenação”, “é toda errada”, (segundo as palavras deles).

E assim, cada vez que um garoto iniciava o lançamento, o coro recomeçava, teve inclusive um menino que pegou dois pedaços de madeira no chão e fazia o papel de “maestro” do improvisado coral.

Observou-se que o clima de nervosismo presente na prova das meninas não se repetiu com os garotos, que levavam tudo na brincadeira, num clima bem descontraído, já que estes demonstravam mais facilidade na execução dos movimentos. Um dos meninos se perdeu na hora do giro e o disco escapou de sua mão, quase batendo nos que estavam mais próximos. O professor solicitou que todos se afastassem do local.

A grande maioria dos meninos conseguiu melhores resultados do que as meninas, pois estes tomavam o cuidado de seguir todas as regras do lançamento, ou seja, entrar por trás do setor; não sair do setor antes do disco tocar o solo, etc., pois tudo isto estava sendo avaliado.

O professor parou a prova duas vezes para demonstrar novamente o lançamento, fato que não ocorreu com as meninas.

As meninas depois de uns 5 minutos de parada voltaram a jogar basquete, só que passaram a brincar de “Vinte e um”, pois todas se diziam cansadas e este é um jogo mais parado. O sinal bateu e todos saíram rápido para tomar água.

As situações ocorridas nesta aula conduzem a um questionamento: como estimular alunos a lançar um disco? O que aprendem com isto? Que sentido isto pode ter para a vida destes jovens? Ou ainda, como disse uma aluna observada: “Porque nós temos que fazer

isso?”, ou “Eu queria ser professora de Educação Física, mas não entendo porque tem que fazer essas coisas”.

Agindo desta forma estar-se-á apenas instrumentalizando os alunos com atividades descontextualizadas de seu “mundo vivido”, ou, conforme menciona OLIVEIRA (1999), “apenas instrumentalizar os educandos, sem que os mesmos consigam se enxergar como sujeitos do processo e participantes, é aceitar o ensino apenas como forma de preparo ao trabalho. Superar essa visão reducionista do ato de educar é tarefa de educadores comprometidos com novos e dignos patamares para a educação” (122).

Se o objetivo da aula de Educação Física não é formar atletas, por quais motivos os alunos devem reproduzir os movimentos dos esportes?

Sobre este assunto OLIVEIRA (op.cit.), também reflete que: “pensar uma aula de Educação Física como formadora de atletas para o esporte performance ou de campeões de saúde, não cabe mais dentro dos princípios atuais de educação. Ele é o espaço ideal, na formação de nossos jovens, para a discussão dos fenômenos culturais atrelados à atividade motora como um todo” (54).

Percebeu-se durante a aula, principalmente no caso das meninas, que existe uma dificuldade muito grande em desenvolver os conteúdos propostos pelo professor. Talvez porque os movimentos a serem realizados já estavam predeterminados, e não levaram em conta às expectativas dos alunos, as condições locais e tampouco se proporcionou uma compreensão sobre o sentido do esporte praticado, ou o sentido que este poderia ter para a sua vida.

No decorrer da aula, muitos alunos sentiram-se excluídos pela automatização ou mecanização que a atividade exigia, sentiram-se incapazes de realizar os gestos, pois necessitavam copiá-los, não tinham a alternativa de criar novos movimentos para a modalidade em questão.

Sob este aspecto, KUNZ (1991), menciona que o aluno “é oprimido para apenas uma forma de conduta, das reações padronizadas e estereotipadas. Em consequência, tem-se um tipo de pensamento que se efetiva na razão instrumental ou racionalidade técnica. Isto é, as relações sociais em seu conjunto são norteadas unicamente para a razão instrumental tornando-se, assim, reificadas” (23).

Assim, quando se almeja uma formação para sujeitos livres e emancipados, não é possível continuar a desenvolver o esporte de forma tradicional, sem a devida contextualização sobre as questões referentes também às dificuldades que muitos alunos encontram para executá-lo.

3.1.5. 5º Relatório de Observação

Aula de Educação Física, observada no dia 29/03/2000, no horário das 13:30h às 15:00 horas.

Como todos os demais dias de aula, os procedimentos iniciais se repetiram, ou seja, os alunos foram para a sala onde deixaram o material e responderam a chamada e em seguida se dirigiram à quadra de esportes.

Neste dia o professor fez um jogo de handebol, para o qual os alunos fizeram times mistos, com três meninas e quatro meninos, o desenvolvimento do jogo foi muito interessante, pois apesar de terem formado times mistos, as meninas ficaram isoladas do contexto da aula, porque os garotos simplesmente agiam como se estas não estivessem presentes na aula.

Ocorria que quando eles passavam a bola para as meninas elas quase sempre deixavam-na cair e isto irritava muito os garotos que diziam: “Por isso é que não dá prá jogar com menina, elas são muito lerdas, deixam cair a bola a todo momento, parece que a bola tem dente”, “Anda lesma, segura esta bola”.

O jogo que a princípio iniciou com meninos e meninas, acabou só com meninos, já que estas foram saindo no decorrer do jogo, tendo em vista que os garotos deixaram de passar a bola para elas, só passavam a bola para os meninos, e quando raramente passavam a bola, nunca permitiam que estas arremessassem ao gol, pois diziam que elas “não tinham força” para marcar gol.

Assim o jogo se limitava aos meninos que passavam a bola entre si e arremessavam somente entre eles, isolando completamente as meninas desta parte, o que as levou a desistirem de jogar, pois diziam que os garotos não passavam a bola, que “ficavam igual barata tonta”, correndo de um lado para outro sem jogar, que não dava para jogar com os meninos, eles eram muito egoístas, não passavam nunca a bola e quando passavam o faziam com tanta força que elas não conseguiam agarrar e ainda ficavam reclamando.

Deste modo, o jogo que era para ser um entrosamento entre meninos e meninas tornou-se mais uma briga e discussão, o que levou as meninas a ficarem o restante do tempo sem participar da aula. Para os garotos esta atitude de deserção deixou-os muito contentes, pois ficaram mais à vontade para fazer o jogo do seu modo, um jogo mais agressivo, sem ter que se preocupar em bater nas meninas ou ter que jogar a bola para elas.

É interessante acrescentar que o professor limitou-se a apitar o jogo, não fazendo qualquer comentário ou tomando alguma atitude sobre todos os fatos ocorridos durante a aula.

Analisando este momento da aula, é possível perceber que nela esteve presente a “histórica e cultural” diferença de habilidades entre meninos e meninas. Os meninos reclamando que elas eram “fracas”, por seu lado as meninas reclamando da “falta de compreensão” e do “excesso de força” dos garotos.

Neste sentido, SHINABAGAR (1989), citado por SARAIVA (1999), afirma que “o esporte enquanto instituição social desempenha vigoroso papel quando se quer definir culturalmente os papéis masculino e feminino” (83).

Estes fatos levam a crer que como as aulas são, na sua maioria, separadas por sexo, apesar de ocorrerem no mesmo espaço físico, torna-se mais difícil alcançar a socialização entre meninos e meninas. Como está prática raramente ocorre (no caso da escola observada), os meninos não acostumam a ajudar as meninas a superar as suas dificuldades.

Outro ponto a ser referendado é que os “problemas” desta aula não são tematizados, não se discute a respeito do assunto, o que não ajuda os alunos a compreenderem o que ocorre consigo e com os colegas, assim, acabam “excluindo” os “mais fracos” da atividade.

Numa perspectiva crítica de educação, deveriam ocorrer considerações a respeito de aprendizagem social, entendida esta como um processo, que na escola, se orienta a partir do caráter pedagógico assumido, e que implica na “assimilação e internalização intencional de conhecimento relacionado com os mecanismos de organização social mediante a produção de normas sociais coletivamente construídas e o questionamento às regras ideologicamente instituídas para a manutenção da ordem estabelecida” (PALAFOX, 1999:159).

Com isto, almeja-se que os indivíduos adquiram competências (objetiva, social e comunicativa), que lhes permitam refletir e atuar criticamente sobre as diversas normas, e que possam optar por adotá-las, criá-las, rejeitá-las e modificá-las, conforme as situações a serem aplicadas, sejam estas situações formais ou não formais.

A aprendizagem social para a emancipação ocorrerá a partir do momento em que professor e alunos participarem do processo, tomarem consciência de que existem diferentes e variadas formas de comportamento e participação, e que estas “provocam a necessidade de reflexão para adotar e aplicar coletivamente normas para a realização de atividades cujas implicações são individuais e sociais” (op.cit: 159).

Para que seja possível desenvolver uma proposta de trabalho de cunho esportivo, visando à aprendizagem social numa perspectiva crítica de educação, baseando-se também na metodologia “crítico-emancipatória”, necessário se faz transformar “didático-

pedagogicamente” o esporte, sendo necessário que ocorram algumas mudanças na forma do professor tratar o processo de ensino-aprendizagem.

Para auxiliar nesta tarefa, ERDMANN (1984), desenvolveu algumas medidas norteadoras para o fomento a processos de aprendizagem social. Nestas medidas estão contidas noções de como o professor que deseja um processo de aprendizagem social numa perspectiva crítica de educação, deveria agir em âmbitos tais como: organização do ensino, tratamento com as tarefas, a importância das ajudas, observações de regras, solução de conflitos e avaliação, enfim, em situações que ocorrem durante a aula de Educação Física.

Assim, como subsídio para o professor que desejar adotar uma forma diferenciada de desenvolver as aulas de Educação Física, perspectivando um processo de aprendizagem social para a emancipação, é necessário observar alguns fatores, segundo ERDMANN (1984):

1) Quanto à organização do Ensino:

O professor participa com os alunos no planejamento e organização das aulas; aceita e discute as sugestões; indica possibilidades para os alunos se organizarem de forma autônoma e assumirem a divisão de tarefas; encarrega-os para tarefas especiais; propõe que os alunos decidam sobre a organização da ordem; é flexível com relação ao seu plano de ensino.

2) Quanto ao tratamento com as tarefas:

O professor fomenta os trabalhos em grupo, a auto-organização, corrige a conduta e realiza trocas na composição destes; apresenta tarefas com caráter de solução de problemas (tarefas livres); fomenta a correção de movimentos dos alunos; orienta-se no rendimento dos grupos; oferece oportunidades para a criatividade nas tarefas colocadas ou na utilização de aparelhos.

3) Quanto à importância da ajuda:

O professor esclarece o significado de ajuda mútua (ajudar e ser ajudado); encarrega os alunos para ajudar quando necessário; oferece sua própria ajuda; aceita e entende tentativas falhas.

4) Quanto à observação das regras:

O professor anuncia a abertura de regras; permite mudanças e criação de novas regras; emite comentários e avalia não apenas os aspectos bem sucedidos.

5) Quanto à solução de conflitos:

O professor estimula os alunos para solucionarem os conflitos do grupo; aceita seus erros; mostra e fomenta disposição para assumir compromissos; fomenta a compreensão uns com os outros; sensibiliza-se com os conflitos do grupo.

6) Quanto à avaliação:

Avalia o rendimento do grupo; destaca as contribuições individuais no alcance de objetivos coletivos; fundamenta sua avaliação; permite a participação dos alunos na avaliação.

Assim, estas orientações permitem ao professor que desejar nortear suas aulas a partir da aprendizagem social com vistas à emancipação, adaptar e mesmo seguir alguns *direcionamentos oferecidos por ERDMANN.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como centro de investigação, a tentativa de obter maiores esclarecimentos teórico-conceituais sobre o tema aprendizagem social, e também derivar perspectivas interventoras para uma prática pedagógica transformadora da Educação Física Escolar.

Procurou-se também, no decorrer do estudo, adotar um procedimento de construção de interação social e de respeito à cidadania, entre as observações realizadas e desenvolvimento do quadro teórico. Tais procedimentos foram estimulados principalmente pelas palavras de FREIRE e KUNZ, que buscam uma educação emancipatória e libertária.

Este estudo caracterizou-se como um intenso aprendizado para a pesquisadora, sendo que a condição de “inacabamento” esteve presente no estudo, pois sem esta a busca deixa de existir, como também, o interesse e o estímulo à procura de novos conhecimentos, de novas conquistas.

Tem-se a certeza de que um estudo nunca se encerra verdadeiramente, pois na condição de inacabamento de Paulo Freire, sempre se estará em busca de novas etapas a serem vencidas ou superadas, entretanto, por questões metodológicas, necessário se faz apresentar conclusões, ou considerações sobre este estudo, que, aliás, não se encerra aqui, pois almeja-se que ocorram outros avanços, uma vez que a “história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 1998:21).

No decorrer deste estudo, pode-se perceber que, mesmo o esporte ainda sendo o conteúdo predominante veiculado nas aulas de Educação Física, já anuncia (há algum tempo), nuances de transformações, de mudanças, no sentido de redimensionar os objetivos das aulas que norteiam sua prática pedagógica pelo ensino das modalidades esportivas.

Para que estas mudanças ocorram não é necessário, entretanto, excluir as modalidades esportivas da escola, nem almeja-se isto, mas é necessário sim, ressignificá-las, para que possam atuar no sentido da transformação, ou ainda, que os conteúdos sobre o esporte possam colaborar para uma aprendizagem social com vistas à emancipação e à libertação dos alunos.

A publicidade e o esporte foram temas necessários neste trabalho, pois se pode perceber as diversas formas de manipulação que as empresas utilizam para vender seus produtos esportivos, imagens, etc., através do atleta e do próprio esporte, uma vez que a maioria da população é apaixonada por este fenômeno, e tudo o que diz respeito a ele mexe com o imaginário das pessoas, e isto se expressa da mesma forma na escola.

No entanto, na escola, a publicidade em torno do esporte deve ser utilizada para constantes diálogos entre alunos e professores, no sentido de torná-los conscientes de todas as perspectivas que envolvem este assunto, como por exemplo, que a mídia determina, de algum modo, os interesses e as preferências de milhares de pessoas no mundo, com relação a vestuários, calçados e atividades esportivas.

Existe também o fato de que a propaganda esportiva colabora com a idéia de que todos podem tornar-se campeões, independente do contexto sócio-cultural em que estão inseridos e das condições econômicas e culturais diferenciadas a que todos estão sujeitos.

Estes fatos contribuem para dificultar práticas transformadoras, primeiro porque trabalham sob condições de submissão às regras, instrumentalização e mecanização de

movimentos; e segundo, porque “os meios de comunicação de massa estão por toda parte, firmemente controlados pela elite dominante” (FREIRE & SHOR, 1986:205).

O tópico esporte de rendimento teve como objetivo, perceber que esta modalidade se faz presente na escola, talvez não com a ênfase que é dada nos clubes e escolinhas, mas com as mesmas regras e exigências do esporte de rendimento.

O esporte é um conteúdo presente nas aulas observadas, talvez porque ainda se entenda (docentes e discentes), ou se tenha como referencial para estas aulas, a prática de atividades de condicionamento físico e a aquisição de habilidades esportivas, que é uma herança histórica da Educação Física.

Ainda hoje esse é o referencial que a sociedade possui sobre as aulas de Educação Física e não se pode negá-los ou excluí-los, e sim transformá-los, de forma que possam se fazer presentes nestas aulas, sem, no entanto, utilizar os mesmos princípios da competição e rendimento.

Existe, segundo vários autores, dentre eles BRACHT (1997), uma representação social, que, aliás, vem de longa data, de que a Educação Física deve preparar os alunos para o desporto e ser o local específico para aperfeiçoamento do condicionamento físico. Este fato é almejado também por autoridades políticas, como é o caso do Ministro da Educação e Ministério dos Esportes e Turismo, que recentemente (20/10/2000), em entrevista à repórter Eloísa Vilela – Jornal Hoje- Rede Globo - declarou estarem bastante adiantadas as negociações para que a Educação Física volte a ser obrigatória nas escolas, e que o Brasil precisa implementar uma política de esporte escolar. Embora não tenha sido aberto claramente, o motivo pode ter sido a fraca representação do Brasil nas Olimpíadas de Sidney/2000.

Percebe-se assim, que a garantia da permanência da Educação Física na escola se dá por influência do sistema esportivo que quer encontrar na escola o talento esportivo para

aumentar as chances de medalhas olímpicas, e não pelo valor formativo, como contribuição à formação total do aluno, fatores que podem ser desenvolvidos quando a aula de Educação Física for pedagogicamente bem orientada.

Deseja-se uma mudança nesta forma de conceber a Educação Física, no entanto, sabe-se que isto não acontecerá de um momento para outro, o caminho a ser percorrido é longo e desgastante, mas necessário, e, sobretudo, exige comprometimento dos docentes, no sentido de demonstrar constantemente o valor desta prática pedagógica na formação dos alunos.

Chegou-se à conclusão de que o esporte pode e deve permanecer como conteúdo da Educação Física, entretanto, deve estar permeado por reflexões sobre os determinantes sociais como exclusão, opressão, etc., que estão presentes nesta prática pedagógica.

Entende-se também, que o esporte é um fenômeno social expressivo no mundo todo e que é impossível ignorá-lo ou excluí-lo da escola, mas que para continuar presente neste espaço social, necessita sofrer transformações, na qual sejam evidenciados principalmente os princípios pedagógicos crítico e emancipatório, a fim de que possa ocorrer uma educação de qualidade, justa e democrática.

Perspectivas para um esporte da escola tratou de refletir sobre o esporte escolar de forma diferenciada, ou seja, um esporte que não apenas copia princípios e tendências do esporte de competição, que se estabelece fora do contexto escolar, mas que se desenvolva a partir das situações e das condições individuais e coletivas dos participantes, levando em conta o seu “mundo vivido”.

É a contextualização do esporte, ou seja, “aprender a ensinar” os alunos a utilizar a prática esportiva para toda a vida, a compreender os motivos porque pode ou deve praticá-lo, com quem, quando e onde, assim como as alterações que poderá fazer quando o local não for

o ideal, e principalmente, que pode modificar suas regras, adaptando-as conforme as necessidades dos participantes.

Outra ressignificação necessária para o esporte da escola é que seus participantes valorizem a coletividade em detrimento ao individualismo que geralmente ocorre no esporte institucionalizado, sendo que esta ressignificação é possível ocorrer através de uma “transformação didático-pedagógica” do esporte.

A aprendizagem social na Educação Física, que é o tema central deste trabalho, busca entender os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que estes sejam levados a aprender valores que os remetam para longe da condição de subordinação e individualismo que geralmente se faz presente no esporte, para uma melhoria da capacidade de interação social, onde assuntos como regras, diferenças de habilidades, alunos “fracos”, possam ser discutidos e transformados, para serem utilizados coletivamente, uma vez que também a educação e a Educação Física Escolar não são empreendimentos individuais, mas coletivos.

Assim, foi proposta deste trabalho que sejam utilizadas a competência objetiva, social e comunicativa, desenvolvida por KUNZ (1991e1994), as quais conduzem ao desenvolvimento de outras três categorias, trabalho, interação e linguagem, que são fundamentais para qualificar os educandos a agir individual e coletivamente, de forma bem sucedida, tanto no mundo do trabalho, no tempo livre e no próprio esporte.

As encenações são um destaque especial deste trabalho, porque atuam como uma forma de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem social.

Através das encenações será possível a todos os alunos, compreender o fenômeno esportivo; avaliar e entender as mudanças ocorridas neste fenômeno social e a possibilidade do desenvolvimento de diferentes encenações do esporte, o que significa dizer que um aluno

pode vivenciar vários papéis e com isto superar o estigma de “sempre fracassado”, ou “sempre vencedor”.

Assim, através das encenações a aprendizagem social estará sendo enfatizada, também, no sentido de possibilitar, através das três categorias (trabalho, interação e linguagem), entender e mesmo vivenciar, as exigências, as repressões, as desigualdades sociais, os fracassos e os (in) sucessos que ocorrem no mundo do esporte e da Educação Física Escolar.

Alunos “fracos” é um termo utilizado por alguns profissionais de Educação Física e que diz respeito ao que se espera que estes desempenhem na aula. Sobre o assunto conclui-se que, embora este termo seja utilizado ele não reflete a realidade de cada indivíduo, pois isto seria acreditar numa concepção biológica e admitir que as pessoas são o que são, que não têm condições de aprender mais além do que já sabem, ou do que herdaram geneticamente.

Entendendo que o inacabamento faz parte do mundo vivido dos alunos, e que no processo ensino-aprendizagem é possível aprender a partir também das interações, não se pode conceber rotular alunos sob condições exigidas *a priori*, sem perceber e valorizar todo o seu processo de aprendizagem.

Há que se considerar ainda, que estas rotulações e estigmas limitam e prejudicam o futuro dos alunos como participantes da aula de Educação Física, uma vez que as diferenciações acabam por desestimulá-los para esta prática na escola e fora dela.

As diferenças entre meninas e meninos são um assunto que permeiam a prática pedagógica e que prejudicam o desenvolvimento da aula de Educação Física, uma vez que a história e a cultura diferenciam as atividades para os sexos. Esta diferença que privilegia os meninos e é reforçada na aula, prejudica também as relações, ou o processo de interação entre os sexos.

A utilização de conteúdos unilaterais nas aulas de Educação Física acentua as

diferenciações e diminui as chances de interações sociais. Conclui-se a partir disto, que é necessário que os professores reelaborem a forma de desenvolver as atividades a fim de que meninos e meninas possam atuar juntos, para uma superação dos limites de gênero e papéis sexuais.

Possibilidades de Co-educação nas aulas de Educação Física vem reforçar a luta pela superação da desigualdade social entre os sexos, busca oferecer as mesmas oportunidades de vivências para meninos e meninas. Objetiva uma aula sem discriminações e separações de sexo, gênero, papéis sexuais, na qual meninos possam dançar e meninas possam jogar futebol, já que são movimentos comuns a todos. Almeja-se situações de cooperação, ajuda mútua, e principalmente, a inclusão de todos nas atividades.

Percebe-se assim, que é importante que a aula de Educação Física seja co-educativa, para que ocorram outras interações de ação, que contribuam para a emancipação e a autonomia dos educandos.

Assim, através de aulas co-educativas é possível desenvolver uma aprendizagem social que capacite os alunos para mudanças de posições e comportamentos, que os levem a não apenas manter e reproduzir os valores da sociedade, mas que sejam participantes dos grupos sociais em que estão inseridos.

As observações serviram para exemplificar que a práxis da Educação Física está permeada por todos os “problemas” citados no desenvolvimento do estudo, ou seja, pode-se perceber que as aulas são mistas, mas as atividades são separadas por sexo; existe uma evidente diferenciação de papéis; ocorreram casos de exclusão, pois muitos alunos se consideram “fracos” e “incapazes” de realizar algumas atividades e se excluem automaticamente, ou se negam a realizá-las.

Muitas vezes não é o professor que exclui, mas os próprios colegas ou as próprias atividades que o fazem. Diante deste fato, deve-se evitar certas atividades que promovam e

ênfatem diferenças de força ou supremacia.

Assim, percebe-se que as discussões ou reflexões sobre os problemas característicos das aulas de Educação Física devem ocorrer constantemente, onde os alunos sejam levados a compreender que os estereótipos sexuais e a discriminação dos papéis sociais são construções históricas e culturais, portanto, passíveis de serem desmistificadas.

Para que ocorra uma prática pedagógica transformadora, baseada na aprendizagem social com vistas à emancipação e à libertação são necessários alguns encaminhamentos, pois entende-se que a Educação e em especial a Educação Física deveriam oferecer um enfoque especial à co-educação, pois através desta é possível caracterizar-se uma nova compreensão “do sujeito que se move e dos significados que este dá ao jogo e ao movimento” (SARAIVA, s.d.:1).

Sendo assim, é importante esta prática pedagógica estar permeada de discussões tais como: alunos fracos, diferenças de habilidades entre meninos e meninas, papéis sexuais estereotipados, a opressão da mulher, a exclusão através dos esportes, o direito de igualdade das pessoas na aula de Educação Física, entre outros.

Neste aspecto a aula co-educativa torna-se fundamental, pois ela oferece “uma oportunidade de ampliação de vivências esportivas para ambos os sexos, com conseqüente alargamento das capacidades motoras e possível aquisição de condições para práticas de lazer atuais e futuras” (SARAIVA, s.d:2-3).

Compreende-se que uma aula de Educação Física que objetive a aprendizagem social para a emancipação e libertação deva ofertar as mesmas oportunidades de vivências a todos.

Percebeu-se neste trabalho que possibilidades práticas de transformação das aulas de Educação Física em forma de alternativas, são facilmente apropriadas e introduzidas nas aulas pelos professores, o difícil é mudar toda uma concepção frente às possibilidades educacionais,

pois se precisa integrar os fundamentos teóricos, como aqui abordados, com mudanças concretas com a prática.

Para finalizar, apresenta-se sinteticamente o que de mais relevante se procurou investigar/propor neste trabalho.

Formulou-se a idéia de que Aprendizagem Social visa com os alunos, entre outros, o desenvolvimento de capacidades para o reconhecimento de necessidades subjetivas e coletivas; a capacidade de mediação entre, de um lado, os valores e normas dadas do contexto e, de outro lado, suas próprias expectativas de sentido e significado.

Além disto, visa ainda, construir condições emocionais positivas frente aos outros e o desenvolvimento de capacidades perceptivas para com os processos de dinâmica de grupo, etc.. Isto tudo deverá, então, conduzir a uma busca de identidade própria e uma competência social (ALLMER, 1984:18).

Verificou-se que o conteúdo das aulas de Educação Física concentra-se, essencialmente, sobre o esporte. Esporte que segue as mesmas regras da “sobrepunção” e das “comparações objetivas” e suas conseqüências do “selecionamento”, da “especialização” e da “instrumentalização”, típicos do esporte que é treinado por atletas e que tem o claro interesse de participação em competições esportivas.

Uma aprendizagem social através deste esporte só é possível pela exclusão e a vivência de fracasso e insucesso dos que dele não conseguem participar bem, devido a suas altas exigências técnicas e físicas. São normalmente excluídos, os alunos considerados fracos em Educação Física, o que, especialmente numa aula mista recai sobre as meninas.

KUNZ (1994), considera estes fatos uma irresponsabilidade pedagógica para profissionais da Educação Física, que têm o compromisso - por trabalharem em escolas -, educacional para com todos os seus alunos.

Um ensino que pretende uma aprendizagem social e, que se oriente numa concepção

educacional “Crítico-Emancipatória”, precisa, em primeiro lugar, não desconsiderar o ensino dos esportes na escola, mas procurar formas pedagógicas e metodológicas de superar o anteriormente expresso.

Entende-se que o melhor, neste sentido, é atuar pela “transformação didático-pedagógica dos esportes”, onde não apenas as regras precisam ser modificadas, mas toda a sua estrutura de sentidos e significados devem ser reconstruídos para atender ao compromisso pedagógico de além do alcance de prazer no fazer para todos, ainda, contribuir para a formação de diferentes competências que um agir crítico e emancipado exige.

Nesta mesma linha de entendimento para uma aprendizagem social, agora não apenas para e com os esportes, mas para toda e qualquer atividade da “cultura de movimento” a ser realizada em aula, enfatizou-se o ensino pela “Co-educação”. Apesar de ainda faltar muitos elementos teóricos e metodológicos para o ensino desta concepção de aula na Educação Física brasileira, entendeu-se que a sua compreensão e aplicação em aula se fazem urgentemente necessárias.

Por último, ficou evidenciada, pelas observações de aulas, a urgente necessidade de introduzir uma aprendizagem social, como acima mencionado. Mas que esta introdução aconteça de forma gradual e com convicção por parte dos professores, para que não seja apenas mais uma alternativa pedagógica, mas realmente uma mudança de concepção geral, tanto do modo de ensinar como dos conteúdos a serem ensinados.

Para finalizar sugere-se que novos estudos sobre o tema sejam realizados para que se ampliem ainda mais os conhecimentos a respeito de aprendizagem social, uma vez que existe pouca literatura brasileira sobre o assunto, fato que aumentou o grau de dificuldade na realização deste trabalho. Existe alguma literatura estrangeira sobre o assunto, principalmente alemã, sendo que foram necessários traduzir alguns textos, o que somente ocorreu com a ajuda do Orientador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLMER, Henning. Schulsport: ideal und wirklichkeit. In: Allmer Henning (org.). **Sport und Shule**. Reinbeck bei Hamburg, rororo, 1984 (livre tradução Kunz, Elenor, 2000).
- ARANHA, Maria L. de A. **História da educação**. S.P: Moderna, 1989.
- BARROS, José Maria de Camargo. Cidadania e a prática esportiva formal e não formal. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 19, nº 3. Maio/1998.
- BEBER, Irene Carrillo Romero. **Educação física escolar: reflexões sobre teoria e prática pedagógica cotidiana dos professores**. Florianópolis, 1999. Dissertação (mestrado em Educação e Cultura) – UDESC/SC.
- BEREOFF, Paulo Sérgio. **Experiência formativa e educação física**. SP: UNISA, 1999.
- BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**. SP. V. 7, nº 2, jul/dez, 1993.
- _____. **Educação física e sociedade**. S.P: Movimento, 1991.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: Moreira, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 2ª Ed. SP: Papirus, 1993.
- _____. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 20, nº 2 e 3, abril/set/, 1999.
- BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. RJ: Marco Zero, 1983.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2ª Ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. In: **Movimento**. nº 12. ESEF/UFRGS, 2000-1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto-lei nº 69.450 – MEC. SCHUCH, Vitor Francisco. **Legislação mínima da educação no Brasil**. 5ª Ed. Porto Alegre: Sagra, 1984.

CARLAN, Paulo. **A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados de educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. SP: Cortez, 1992.

DIECKERT, Jürgen; KURZ, Dietrich; BRODTMANN, Dieter. **Elementos e princípios da educação física: uma antologia**. Tradução: Sonnhilde von der Heide. RJ: Ao Livro Técnico, 1985.

DIETRICH, Knut; LANDAU, Gerhard. Soziales lernen und lehren. IN: **Sport pädagogik**. 1/79. Seelze, Friedrich Verlag, 1979.

DORNELES, Cléia Inês Rigon. **O ensino da educação física: uma visão teórica-prática no ensino fundamental – um estudo de caso**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UFSC/SC.

ERDMANN, Ralf. Soziales Verhalten neu gefasst: Anregungen aus einem Unterrichtsversuch zum sozialisierten Einflussstreben. In: Allmer, Henning (org.). **Sport und Schule**. Reinbeck bei Hamburg, Rororo, 1984. (livre tradução, Kunz, Elenor, 2000).

FEIJÓ, Olavo. **Psicologia para o esporte: corpo e movimento**. 2ª Ed. RJ: Shape, 1998.

FERRAZ, Marcus Vinicius Marques. Inquietações acerca do conhecimento em educação física ou considerações históricas sobre o campo de conhecimento da educação física. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis/SC. ANAIS, 1999.

FORQUIN, J.C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Teoria e Educação, nº 5, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª Ed. SP: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. RJ: Paz e Terra, 1986.

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. SP: Loyola, 1992.

- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Reflexões sobre as aulas de educação física. **Revista Kinesis**. Santa Maria, RS. Vol. 2, nº 2, jul/dez, 1986.
- HILDEBRANDT, Reiner. Reflexões pedagógicas sobre currículo em educação física. **Revista Kinesis**. Santa Maria, RS. Vol. 1, nº 1, jan/jul, 1985.
- KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução**. SP: EDUC, 1996.
- KUGELMANN, Cláudia. **O conceito de gênero: como tratar com meninas e meninos?** (s.d. – mimeo).
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- _____. A relação teoria e prática no ensino: pesquisa da Educação Física. **Motrivivência** nº 7(8), 1995.
- _____. O esporte na perspectiva do rendimento. In: **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996**. Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física. Florianópolis, 1996.
- _____. **Educação Física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas**. (s.d. – mimeo).
- _____. **Esporte de rendimento**. (s.d. – mimeo).
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3ª Ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação Física).
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- PALAFIX, Gabriel H.M. Jogo e agir comunicativo: construindo uma estratégia de ensino na educação física escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis. ANAIS, 1999.
- POZZI, Luiz Fernando. **A grande jogada: teoria e prática do marketing esportivo**. SP: Globo, 1998.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes. O esporte no Minas tênis clube: um olhar sobre a trajetória histórica de sua institucionalização. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e suas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda., 1997.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Edições EST/ESEF, 1996.
- _____. **Educação física: outros caminhos**. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Edições EST/ESEF, 1993.
- _____. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.
- SANTOS, Aparecida de F. T. dos. **Desigualdade social & dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, Francisco Coelho dos. Controle e contrato: duas formas de relação com a alteridade. In: **Educação, subjetividade & poder**. Nº 4. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- _____. **Em busca de uma cultura de gênero na educação física escolar**. (s.d.- mimeo).
- _____. **Co-educação**. (s.d.- mimeo).
- SILVA, Edmilson Oliveira da. O esporte como filão publicitário. In: Dieguez, Gilda Korff (org.). **Esporte e poder**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SOUZA, Maria Eustáquia Salvadora de. História do ensino da educação física em Belo Horizonte: um estudo de gênero. In: SOUZA, Maria Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas e Partilhas: Educação física na cultura escolar e suas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda., 1997.
- TUBINO, Manoel J. Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. SP: Cortez, 1992.