

ROSALVO LUIS SAWITZKI

**ESPORTE ESCOLAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DE FORMAÇÃO
HUMANA**

TESE DE DOUTORADO

**UNISINOS
São Leopoldo, RS, Brasil
Dezembro de 2007**

S271e Sawitzki, Rosalvo Luis
Esporte escolar: aspectos pedagógicos e de formação humana/ Rosalvo Luis Sawitzki. – São Leopoldo, 2007. – 203 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

1. Educação 2. Prática esportiva 3. Jogos escolares 4. Política educacional 5. Formação humana 6. Desenvolvimento social 7. Cidadania
I. Título

CDU : 37.014
371.382
372:796

Patrícia da Rosa Corrêa
CRB10 / 1652

**ESPORTE ESCOLAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DE FORMAÇÃO
HUMANA**

Por

ROSALVO LUIS SAWITZKI

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle**

São Leopoldo, RS, Brasil
dezembro de 2007

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A TESE

**ESPORTE ESCOLAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DE FORMAÇÃO
HUMANA**

**ELABORADA POR
ROSALVO LUIS SAWITZKI**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Banca Examinadora

Prof^a. Dr. Flávia Obino Corrêa Werle – Orientadora (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Berenice Corseti (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Kreuzburg Molina (UNISINOS)

Prof. Dr. Jaime José Zitkowski (UFRGS)

Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUÍ)

São Leopoldo, RS, Brasil
dezembro de 2007

Dedicatória

À Maristela (Keka), Greici, Glaucia e Graziela, mulheres
companheiras de minha vida, pelo apoio, estímulo,
compreensão, carinho e dedicação nessa caminhada.

À Maristela, pela forma sutil de me desacomodar e me desafiar a
buscar novos espaços profissionais. No decorrer dos estudos,
compartilhou comigo as dificuldades e as conquistas

Às filhas queridas, pela compreensão na ausência do pai e do
convívio, auxiliando a superação das dificuldades (sempre
esperando “normalizar”.....).

Esta conquista tem muito de vocês.

Obrigado por terem me ajudado.

Agradecimentos

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em especial ao programa de Pós-Graduação em Educação, pela ética, responsabilidade e competência na condução do processo de nossa qualificação profissional, nos oferecendo as melhores condições possíveis para a realização de nossas atividades neste curso de doutorado.

À CAPES pela bolsa e pela possibilidade de participação no Estágio de doutorado no Exterior, no Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – PDEE.

À UNIJUÍ pelo auxílio estudo recebido, aos colegas do Curso de Educação Física da Unijuí e ao Departamento de Pedagogia pelo apoio para que fosse possível ajustar os horários e períodos de minhas atividades docentes e a realização deste doutorado.

À Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela disponibilidade de tempo para a qualificação profissional através da 17ª Coordenadoria de Educação de Santa Rosa.

À escola parceira nesta pesquisa e significativa contribuição da direção, coordenação, professores, aos alunos e funcionários.

Agradeço de forma especial o convívio com o professor Euclides Redin e suas significativas interlocuções que até o período da qualificação do projeto desta tese, muito contribuíram para a condução da mesma.

À professora Flávia Obino Werle, orientadora desta tese após a defesa de qualificação do projeto, a qual motivou-me a participar de um estágio no exterior, na Universidade de Coimbra – Portugal – na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, tendo como co-orientação o Prof. Dr. António Gomes Ferreira. Participar de um estágio de doutoramento em uma outra universidade, outro país, foi uma experiência significativa na qualificação de minha pesquisa, bem como em minha formação profissional. As condições oferecidas pela instituição que me recebeu, foram determinantes para o aprendizado e a troca

de experiências, com a socialização de saberes e conhecimentos na área de educação, tanto do Brasil quanto de Portugal.

Conviver com a orientação da professora Flávia foi uma experiência importante. Quem a conhece, sabe muito bem de sua competência, dedicação, exigência acadêmica, organização, estabelecimento de metas, desafios e auxílio intelectual. Além da academia e do saber científico, foi, e quero que continue sendo muito importante a amizade da professora Flávia.

Agradeço aos colegas de turma e do PPG-UNISINOS, que muitas vezes além da discussão acadêmica em aulas, seminários, mesas redondas, fóruns, congressos, das rodadas de chimarrão, também alguns churrascos, galletos cevas, vinhos, caipiras e almoços coletivos nas diferentes cantinas da universidade.

Às funcionárias do PPG-UNISINOS, as quais foram incansáveis em nos auxiliar em nossas dificuldades e escutas de nossas lamentações.

Ao grupo de professores do programa, pelo compromisso profissional e pela qualidade das atividades desenvolvidas.

Agradeço também, aos amigos Nirio Metzka e o primo Estephan Sawitzki, pelo convívio, pela companhia e pelos bons e qualificados papos.

Em especial agradeço aos meus alunos, tanto na escola, bem como na universidade, pela contribuição e colaboração para que esse estudo se realizasse.

Também agradeço aos colegas (as) que muitas vezes nos acalorados debates sob a temática do estudo, discordamos sob diferentes pontos de vista, isso me ajudou a buscar mais informações sobre o assunto.

Em especial agradeço ao meu pai e minha mãe, que em muitas ocasiões me auxiliaram de diferentes formas.

A todos (as), meu muito obrigado.

SUMÁRIO

Resumo	xi
Abstract	xii
Introdução	01
1 A institucionalização da educação física e do esporte na escola	08
1.1 O movimento ginástico europeu.....	09
1.2 O movimento esportivo inglês.....	16
1.2.1 O esporte moderno na escola.....	18
1.3 A história da educação física e das políticas públicas educacionais no Brasil.....	20
1.3.1 A educação física higienista.....	21
1.3.2 A educação física militarista.....	25
1.3.3 A educação física pedagogicista.....	31
1.3.4 A educação física tecnicista/competitivista.....	34
1.3.5 A educação física progressista/construtivista.....	42
1.4 O desenvolvimento das políticas educacionais nos anos 80 e 90.....	47
1.5 A educação física no embate das múltiplas influências.....	52
1.6 O projeto educacional: princípios norteadores; a gestão democrática; o projeto político-pedagógico; o esporte escolar e os jogos escolares.....	54
1.6.1 O projeto educacional: princípios norteadores.....	54
1.6.2 A gestão democrática da escola pública.....	56
1.6.3 O projeto político-pedagógico, a prática esportiva e os jogos escolares.....	58
1.6.4 Princípios norteadores do projeto político-pedagógico.....	62
1.6.5 O esporte escolar e as influências do sistema esportivo.....	66
1.6.6 A realidade da prática esportiva escolar.....	70
1.6.7 A influência do entorno social na prática esportiva.....	78

1.6.8 O percurso da formação esportiva: contribuições e dificuldades.....	80
1.6.9 A prática esportiva na escola.....	85
1.6.10 Princípios norteadores e condutas pedagógicas da prática esportiva e dos jogos escolares.....	92
2 Aspectos pedagógicos e de formação humana no planejamento e execução da prática esportiva escolar e dos jogos escolares, para os anos finais do ensino fundamental.....	96
2.1 Transcrições e interpretações de documentos oficiais que tratam das políticas educacionais para à prática esportiva escolar, ao esporte escolar e aos jogos escolares, da rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul.....	97
2.1.1 Plano de Ação Pedagógica – Educação de Qualidade Para Todos 2003-2006 – Secretaria da Educação e Departamento Pedagógico.....	97
2.1.1.1 O PAP e a Divisão de Ensino Fundamental.....	98
2.1.1.2 O PAP e a Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer da Secretaria da Educação/RS – CEFEL.....	101
2.1.2. A Coordenadoria Regional da Educação e seu Plano de Ação Pedagógico PAP/CRE 2003-2006.....	103
2.1.2.1 A Educação Física como componente curricular proposto no PAP/SP/CRE.....	105
2.1.3 O Plano Integrado de Escola PIE 2004-2007.....	107
2.1.3.1 A escola, sua estrutura organizacional e respectivo planejamento integrado e de estudo.....	107
2.1.3.2 O plano de Estudo do Ensino Fundamental.....	112
2.2 Aspectos pedagógicos e de formação humana sob observação na prática esportiva escolar e nos jogos escolares em uma escola da rede pública estadual.....	118
2.2.1 O encontro com o espaço da escola.....	119
2.2.2 Caracterização da escola.....	120
2.2.3 Aspectos pedagógicos e de formação humana nas observações das práticas esportivas nas aulas de educação física.....	122
2.2.3.1 O planejamento e a prática pedagógica.....	136

2.2.4 Aspectos pedagógicos e de formação humana observados nos jogos internos da escola.....	137
2.2.5 Aspectos pedagógicos e de formação humana observados nos Jogos escolares do Rio Grande do Sul - JERGS/2006.....	140
3 Pressupostos educativos/formativos para o planejamento de prática esportivas escolares e jogos escolares.....	140
3.1 Algumas realidades das práticas esportivas e jogos escolares.....	143
3.2 Pressupostos pedagógicos para as práticas esportivas escolares.....	149
3.2.1 Conteúdos de ensino das práticas esportivas escolares.....	151
3.2.2 Processos metodológicos.....	155
3.2.3 Avaliação e auto-avaliação como mecanismos de diagnóstico e ressignificação das ações educativas nas práticas esportivas escolares...	159
3.3 A prática esportiva enquanto atividade extracurricular da escola.....	163
3.3.1 Os jogos esportivos internos da escola.....	167
3.3.1.1 Jogos internos: relato de vivências práticas.....	170
3.3.2 Os jogos escolares entre escolas.....	173
3.3.2.1 Jogos escolares entre escolas: relato de vivências.....	182
3.4 Proposta de organização dos jogos escolares internos e entre escolas.....	183
3.4.1 Primeiro momento.....	183
3.4.2 Segundo momento.....	184
3.4.3 Terceiro momento.....	185
3.4.3.1 As fases internas da escola.....	185
3.4.3.2 As fases externas dos jogos escolares.....	186
3.4.3.3 As modalidades.....	187
3.4.4 Quarto momento.....	187
3.5 Jogos esportivos e atividades formativas entre escolas do meio rural ou escolas menores.....	188
4 Considerações finais.....	190
5 Referências.....	195
6 Anexos.....	203

RESUMO

Esporte escolar: aspectos pedagógicos e de formação humana

A prática esportiva escolar e os jogos esportivos escolares são atividades que se fazem presentes no cotidiano das escolas, envolvendo estudantes, professores, dirigentes educacionais, pais, funcionários, políticos e comunidade em geral. Entende-se que tais atividades sejam planejadas, executadas e avaliadas conforme uma política educacional fundamentada em pressupostos pedagógicos e educacionais. O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar sobre a presença dos aspectos pedagógicos e de formação humana, no planejamento e na prática esportiva escolar, bem como nos jogos escolares em uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. O processo metodológico consistiu de um estudo de caso, na perspectiva qualitativa, com observação *in loco* do desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares internos da escola e jogos esportivos escolares entre escolas, da 36ª CRE, Coordenadoria de Educação, município de Ijuí, RS. No estudo, constatou-se discordância entre o planejamento e a prática, bem como significativa influência do sistema esportivo na lógica do rendimento. Faz parte, também, do presente estudo uma proposta para as práticas esportivas escolares, fundamentada em pressupostos de formação humana, desenvolvimento social e cidadania.

Palavra-chave: prática esportiva; jogos escolares; política educacional; formação humana; desenvolvimento social; cidadania.

ABSTRACT

Scholastic sport: aspects pedagogical and of formation human being

The scholastic sportive practice and the school games are activities that make presents in daily of the schools, involving the students, professors, educational directors, parents, employees, politicians and community in general. Such activities must be planned, executed and evaluated as according to a educational politics, based on educational and pedagogical presupposed. The present study was developed with the objective to analyze the planning and the sportive practice in the lessons of physical education, the internal games of the school and in the games between schools in the context of the educational politics and the political-pedagogic project from a public school of the Rio Grande do Sul's estate, considering the aspects of formation human being and development of the citizenship. The metodologyc process consisted of a study of case, in the qualitative perspective, with observation *in loco* of the development of the esportiva practice and the internal school games of the school and school games between schools, of 36^a CRE, Coordenadoria de Educação, municipal district of Ijuí, RS. In the study, was evidenced the discord between planning and the practice, as well a significant influence of the esportiva system in the logic of the efficiency. Also it is part of the present study, a proposal for the school's sportive practice, based on presupposed of formation human being, social development and citizenship.

Keywords: Sportive Practice; School Games; Educational Politcs; Formation Human Being; Community Development; Citizenship.

Introdução

A prática esportiva e os jogos esportivos se fazem presentes no contexto escolar, envolvendo estudantes, professores, dirigentes educacionais, pais, funcionários, políticos e comunidade em geral. As referidas atividades esportivas, enquanto atividades escolares, se desenvolvem em dois espaços sociais: a) no sistema educacional, como processo de ensino-aprendizagem e em eventos esportivos escolares; e b) no sistema esportivo institucionalizado, como eventos esportivos organizados por entidades representativas (Secretarias de Educação, Conselhos Municipais de Esporte, Federações Esportivas, Clubes recreativos, entre outras).

Entende-se, como prática esportiva, as atividades de ensino dos esportes (diferentes modalidades esportivas), desenvolvidas nas aulas de educação física, na condição de componente curricular (González, 2006), organizado conforme um programa mínimo de conteúdos para cada série escolar do ensino básico (Kunz, 1994).

Os jogos escolares são jogos esportivos que se desenvolvem tanto nas aulas de educação física, como nos eventos esportivos promovidos internamente na escola ou entre escolas de educação básica. Os jogos internos constituem-se de eventos esportivos¹ para os quais cada série organiza equipes representativas, competindo com as outras séries. Os jogos entre escolas constituem-se de equipes representativas de cada escola, que competem entre si, nas mais variadas modalidades esportivas² coletivas e individuais (futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol e atletismo), divididas em categorias para ambos os gêneros e faixas etárias (masculino e feminino, mirim, infantil e juvenil), com idade variando entre 11 a 18 anos, geralmente com alunos a partir da quinta série.

¹ Os eventos esportivos caracterizam-se por atividades esportivas de que participam escolas e escolares, normalmente organizados por instituições públicas ou privadas, com a finalidade de classificar os melhores em cada modalidade esportiva coletiva ou individual.

² Modalidades esportivas, de acordo com classificação normatizada pelas entidades de administração do desporto em nível internacional através do COI (Comitê Olímpico Internacional), podendo ser coletivas ou individuais.

A partir de minha experiência como professor de educação física, em escolas de educação básica na rede pública estadual e, também, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, no Curso de Educação Física (bacharelado e licenciatura), foi possível constatar que, tanto nas aulas de educação física como nos jogos escolares, a prática esportiva, em geral, é realizada na perspectiva do esporte espetáculo/rendimento, isto é da obtenção da vitória (em algumas situações, a qualquer custo), da conquista, da seletividade, do troféu e da medalha, expressando a idéia de que só tem competência na prática esportiva quem vence e ganha títulos. Sob o objetivo único de “ganhar o jogo” e na ausência de princípios de formação humana e desenvolvimento social, em muitas situações, ocorrem as transgressões das regras do jogo, a agressividade física e moral, a seletividade e a exclusão, aspectos considerados negativos à formação humana. Ainda é possível evidenciar que os objetivos e procedimentos do esporte escolar se confundem com os objetivos e procedimentos do sistema esportivo institucionalizado, não se distinguindo como e quando um sistema limita a prática e os princípios do outro.

Também, faz-se a leitura de que o processo de ensino-aprendizagem da prática esportiva para crianças, pré-adolescentes e jovens encontra-se sob influência do sistema esportivo, do mercado consumidor, da mídia e da perspectiva do resultado, esquecendo-se de respeitar as diferentes etapas de desenvolvimento pelas quais os alunos passam. Segundo Wein (2001), a grande tragédia do ensino dos esportes é que os professores conhecem bem o conteúdo (esporte), mas não conhecem as crianças. Ainda, considera-se agravante que, em determinados eventos (por exemplo, JERGS e Olimpíadas Municipais), o próprio Estado estimule e aceite essa interferência, seja pela falta de objetividade e avaliação da execução de suas políticas educacionais, seja pela destinação de recursos humanos e financeiros para a realização dos eventos.

Outra questão intrigante é a separação de meninos e meninas na realização das atividades físicas/esportivas, o que motiva a pergunta: que outro componente curricular presente na escola separa meninos e meninas?

Também prevalece, entre os professores, a idéia/noção de que é mais fácil desenvolver aulas só com meninos ou só com meninas, na perspectiva da aptidão física³ e de que as meninas são mais frágeis ou limitadas para as atividades esportivas. Em relação à habilidade esportiva, para alguns professores de educação física (tanto na escola pública como comunitária ou particular), os alunos com destaque na atividade esportiva podem ser dispensados das aulas de educação física.

Em algumas escolas, principalmente comunitárias ou particulares, ainda se contrata professor de educação física pelas medalhas que ele conquistou como atleta ou como técnico, fortalecendo a idéia de que só tem valor, na prática esportiva, quem vence. Também, são oferecidas bolsas de estudo para alunos atletas, visando à representação da instituição em eventos esportivos. Considera-se o investimento em esporte como marketing ou para medir competência com outras instituições similares pelo número de vitórias conquistadas, afirmando que a escola desenvolve muitas atividades e possui um bom projeto educacional. A referida situação é questionável, porque enquanto os professores ou os alunos estão trazendo resultados (medalhas e troféus) são importantes, caso contrário, passam a ser dispensados.

Enfim, se reproduz no espaço escolar a lógica do sistema esportivo e da mídia, que valoriza o vencedor e os que ganham troféus. Será essa a função do esporte na escola e dos jogos escolares como componente curricular desenvolvido nas aulas de educação física?

Questiona-se a realização dos jogos esportivos escolares na lógica do sistema esportivo, porque os mesmos são desenvolvidos no contexto escolar e a escola tem uma função muito diferente do sistema esportivo.

[...] A escola tem especificidades que precisam ser respeitadas; isso “obriga” todo e qualquer tipo de saber que pretenda adentrar a escola a passar pelo crivo dessas especificidades, tornando-se um saber

³ Aptidão física refere-se estritamente à capacidade de realizar movimentos, ou segundo Caspersen (et al, 1985), “conjunto de atributos que as pessoas possuem ou obtêm que se relacionam com a habilidade de executar atividade física” (Gonçalves e Campane in *Dicionário Crítico de Educação Física*, 2005).

tipicamente escolar. Portanto, e sem negar o potencial educativo do esporte, é preciso que o esporte passe por um trato pedagógico para que se torne um saber característico da escola e que se faça educativo na perspectiva de uma determinada concepção ou projeto de educação (Bracht e Alemida 2003 p. 97).

Essa problemática, mesmo presente em muitas discussões de grupos de profissionais da educação física, continua em prática nos mesmos moldes, seja nas escolas de Educação Básica, seja nas Instituições de Ensino Superior (IES), formadoras de futuros professores. Continua-se a “ensinar” as regras e as técnicas das diferentes modalidades esportivas, deixando que o sistema esportivo determine quais serão as ações dos envolvidos com a prática esportiva durante as aulas de educação física no cotidiano das escolas.

Considerando-se o exposto e a importância dos aspectos pedagógicos e de formação humana nas práticas esportivas escolares, desenvolveu-se o presente estudo com o objetivo de analisar o planejamento e a prática do esporte escolar no contexto das políticas educacionais e do projeto político-pedagógico (propostos para o período 2002 a 2006) de uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, sob os aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania.

Desenvolveu-se o referido estudo em razão de que se acredita que a prática esportiva escolar pode contribuir de forma significativa ao processo de formação humana e ao desenvolvimento da cidadania, enquanto componente curricular integrado a um projeto educacional. Outra razão é porque, segundo os autores Bracht (2006) e Carvalho (1987), a prática esportiva no mundo contemporâneo é um dos maiores fenômenos sociais que ocorre através do sistema esportivo instituído na sociedade e no sistema educacional.

A metodologia consistiu de um estudo de caso, na perspectiva qualitativa, com a observação simples *in loco* do desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares internos de uma escola (Escola Pública Estadual da 36ª CRE, Coordenadoria de Educação de Ijuí, RS) e jogos esportivos escolares entre escolas da mesma Coordenadoria).

Justifica-se a opção metodológica porque, segundo Yin (1984), citado por Estrela (1997), o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real; quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, utilizam-se muitas outras fontes de evidência. Para Stake (1983, p.5-14), o estudo de caso tem como preocupação (...) retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional. (...) No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar o máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. Este deverá ser um discurso menos acadêmico, mais natural, coloquial, para que as pessoas envolvidas possam não só se encontrar e se reconhecer no estudo (...).O estudo de caso permite ao pesquisador que, gradativamente, vá chegando mais perto da compreensão da realidade do grupo que será estudado, podendo esse contato variar dependendo da situação a ser vivenciada, dos objetivos da pesquisa, do tempo e da experiência do pesquisador em trabalho de campo, da aceitação do grupo e do número de pessoas envolvido nas observações (André, 1995).

O estudo de caso está sendo um dos métodos mais adotados recentemente nas pesquisas educacionais, mas está ainda abrindo caminho para firmar sua identidade entre os modelos já estabelecidos. Justifica-se a opção pelo estudo de caso considerando alguns fatores intervenientes na pesquisa sobre a cultura de um grupo e a sociedade em que esta estiver inserida (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) (André, 1995).

Para as observações, utilizaram-se os seguintes parâmetros de formação humana e desenvolvimento da cidadania, conforme Plano Integrado da Escola (PIE 2003 – 2007):

- a) o respeito à diversidade e à pluralidade social, étnica, gênero, econômica e cultural;
- b) a alegria, a solidariedade, a afetividade e a cooperação;
- c) a justiça, o diálogo, a criticidade, a responsabilidade e a participação;
- d) a saúde e a preservação da vida.

O registro das observações⁴ realizadas foi efetuado em um diário de campo (anexo). Os dados coletados, foram discutidos conforme referencial teórico e documentos que tratam das políticas educacionais propostas na gestão 2002-2006, pela Secretaria Estadual da Educação SE/RS e seu Plano de Ação Pedagógico - Educação de Qualidade Para Todos, o Plano de Ação do Setor Pedagógico da CRE - 2003 - 2006, o Plano Integrado de Escola 2004 – 2007 e o Plano de Estudos do Ensino Fundamental 2004 - 2007.

O processo de observação das aulas de educação física foi realizado no período de agosto a novembro de 2006, totalizando 30 aulas. A observação dos jogos internos da escola (denominado Interséries e caracterizado por equipes representativas de cada série escolar) foi realizada em um dia de jogos, no mesmo período de observação das aulas. Os jogos escolares entre escolas foram observados em outros dois eventos, em duas fases dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul – JERGS/2006: um evento, fase regional, com participação de Escolas Públicas, classificadas nas seis Coordenadorias Regionais de Educação, na modalidade de handebol masculino e feminino, categorias; mirim, infantil e juvenil; e outro evento, fase final Estadual – JERGS/2006, na modalidade de futsal masculino e feminino, nas categorias mirim, infantil e juvenil. Nessa etapa final, participaram todas as equipes classificadas nas fases regionais, em todo o Estado do Rio Grande do Sul.

O estudo sobre as práticas esportivas e os jogos escolares possibilitou a elaboração da presente tese, a qual está estruturada em três capítulos:

O primeiro capítulo, trata do referencial teórico, delimitado pelas seguintes abordagens: a) a institucionalização da educação física e do esporte na escola, com foco em dois fatos: o movimento ginástico europeu e o movimento esportivo inglês. A partir desse marco da institucionalização da educação física na escola, buscou-se contextualizar a história da educação física no Brasil e suas tendências ao longo dos tempos, juntamente com as políticas educacionais implementadas pelos diferentes governos e algumas influências,

⁴ Segundo Lakatos e Marconi, (1991) *apud Nardi (2003)*, a Observação direta intensiva é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, utilizando-se dos sentidos para obter determinados aspectos da realidade. Ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos.

da instalação da República até os anos noventa; b) o projeto educacional, seus princípios norteadores, sua gestão, a construção de um projeto político-pedagógico, o esporte escolar e os jogos escolares.

O segundo capítulo, apresenta algumas interpretações e discussões sobre o planejamento (das diferentes instâncias do governo estadual) referente à educação física, ao esporte escolar e aos jogos escolares, considerando-se aspectos pedagógicos e de formação humana. Neste capítulo, também são discutidos os dados coletados sobre as observações das práticas esportivas escolares e dos jogos escolares, considerando-se aspectos pedagógicos e de formação humana.

O terceiro capítulo, apresenta uma proposta de práticas esportivas e jogos escolares no universo escolar, de forma curricular e extracurricular, pautada por uma política educacional, fundamentada em princípios pedagógicos formativos, com a participação da comunidade escolar no debate, no planejamento e na execução das mesmas.

1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA

A origem e a história da educação física e do esporte escolar estão relacionadas com a história e evolução da sociedade, em que os aspectos da cultura, da política, da economia e dos movimentos sociais interferiram significativamente nas formas de desenvolvimento da atividade física/esportiva e sua institucionalização.

Na Europa, o século XVIII foi marcado por grandes conflitos entre as nações e, principalmente, pela influência da Revolução Francesa⁵, provocando mudanças nos modelos políticos, sociais, educacionais e econômicos. O período constituiu-se pela formação dos estados nacionais, influenciados, na política, pelo liberalismo e nacionalismo e, na economia, pela Revolução Industrial. Também esse século foi considerado “o século pedagógico por excelência”, no qual as autoridades começaram a se preocupar com as questões educacionais e a educação pública passou a ser responsabilidade do Estado (Luzuriaga, 1979, p.180).

Segundo Betti (1991, p.33), foi durante o século XIX que a educação física experimentou um decisivo impulso, no sentido de sua sistematização e institucionalização como forma de educação no mundo ocidental. O epicentro desse movimento foi a Europa, com os sistemas ginásticos e com o movimento esportivo. A partir desse contexto, espalhou-se para todo o mundo.

No presente estudo são contemplados dois aspectos importantes em relação à institucionalização da educação física na escola: o movimento ginástico europeu e o movimento esportivo Inglês. A história da educação física no Brasil relaciona-se com as políticas educacionais ao longo da constituição do Estado brasileiro. Optou-se pelos referenciais teóricos como: Betti, 1991; Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992; Ghirardelli, 1998; Castellani, 1998; Shiroma et alii, 2004; Ferreira, 2004, porque são importantes em relação ao objeto do estudo, sem desconsiderar que existe uma produção bibliográfica significativa sobre a temática “história da educação física, do esporte escolar e das políticas educacionais”.

⁵ A Revolução Francesa (1789) foi um movimento social que derrubou o absolutismo, implantou a República francesa, levou o povo ao poder político na França e semeou uma onda de revoluções liberais na Europa, com repercussão nos modelos de educação pública da época (Betti, 1991).

1.1 O movimento ginástico europeu

O Movimento Ginástico Europeu teve origem na Alemanha, com rápida expansão para a Dinamarca, Suécia e França. O movimento tinha como objetivo a afirmação do nacionalismo e a necessidade de preparação física dos jovens para a prestação de serviços à Pátria. A base do programa estava no “desenvolvimento da obediência, adestramento e melhoria da aptidão física” (Ramos, 1982, p. 12-29).

A Escola *Philanthropinum*, fundada em 1774 na Alemanha, pelo pedagogo Johann Bernhard Basedow (1723-1790), foi precursora do movimento ginástico alemão. Seu programa de ginástica foi influenciado pelas idéias educacionais de Rousseau, que dava grande importância à saúde e à educação física. Nessa escola, também foi instituído o *pentatlo*, que estava estruturado em provas físicas de corrida, de saltos, de transporte de certos materiais, de equilíbrio e de transposição de obstáculos. Ele também organizou o primeiro programa moderno de educação física, semelhante às atividades que se praticavam na Grécia Antiga: as corridas; os saltos; os arremessos e as lutas; os jogos de peteca; os jogos com bola; os jogos de pinos e de pelota; a natação; as atividades com arco e flecha; as marchas; as excursões no campo; as caminhadas; os exercícios de suspensão em escadas oblíquas e transporte de sacolas cheias de areia (Betti, 1991, p. 36).

Para Tesche (2001, p. 59), Basedow teve condições de criar uma escola de cunho democrático, com alunos oriundos de todas as camadas sociais. As aulas de ginástica faziam parte do currículo escolar. O trabalho escolar, na escola de Basedow, consistia de oito horas diárias, das quais cinco horas de estudo e três horas dedicadas às atividades físicas. Estas atividades consistiam de equitação, esgrima, dança e música, além de um treinamento militar e excursões. Os princípios pedagógicos escritos e aplicados por Basedow inspiraram a criação de muitas escolas na Alemanha.

Segundo Betti (1991, p. 36), em 1784, outro pedagogo alemão, Cristoph Friedrich Guth Muths (1759-1839), fundou um instituto educacional, semelhante ao de Basedow, elaborando um sistema de ginástica conhecido como “ginástica natural” ou “método natural”, dividido em três classes: exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos sociais. Ele acreditava na influência do corpo sobre a mente e o caráter; e que a saúde, mais do que o conhecimento, deveria ser o objeto básico da educação. Para Betti (1991, p.36), Guth Muths foi o primeiro autor a dar uma abordagem metódica ao planejamento das atividades práticas a serem desenvolvidas nas aulas de educação física e, também, a utilizar o jogo como um meio de educação.

Agosti (1948, citado por Tesche 2001, p. 59-61) avalia que Guth Muths foi “o primeiro a perceber a necessidade de que a educação física deve ser praticada de acordo com as leis fisiológicas e os conhecimentos anatômicos”. Também considera que ele foi o iniciador da educação física e da ginástica moderna, além de ser o precursor da ginástica obrigatória nas escolas. Sua justificativa estava na explicação científica da interação existente entre o corpo e o espírito. Seu ensino desenvolvia-se numa ordem sistemática de dificuldades nos aparelhos, privilegiando a aprendizagem de tempo integral. O trabalho, além de ser extremamente metódico no campo da formação corporal, tinha por base a educação de indivíduos fortes, física e moralmente. Guth Muths também estimulou a utilização da competição como um princípio importante no processo de ensino.

Mais tarde, outro pedagogo alemão, Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), considerado um intelectual com forte cunho político, influenciado pelas idéias do nacionalismo de Fichte⁶, para quem “a salvação da nacionalidade alemã estava na educação” e, dentro desta, os sistemas ginásticos tinham um papel de destaque. Com Jahn, as relações entre a educação física e o nacionalismo atingem seu auge. Seu programa “consistia em jogos e exercícios como correr, saltar, arremessar e lutar. Criaram alguns aparatos rudimentares, como barras para suspender o corpo e varas para arremessar em alvos” e, também, tinham como propósito “a vida ativa, saudável e em comunhão ao ar livre, treinando os

⁶ Fichte, autor dos “*Discursos da nação alemã*” (1807–1808) defendia que a salvação da nação alemã estaria na educação nacional e deveria ser promovida pelo Estado.

estudantes a trabalharem juntos, buscando acender neles o espírito público, o qual poderia um dia estar a serviço da nação”. Seu programa de ginástica conseguiu grande popularidade entre os jovens durante o século XIX (Betti, 1991).

Imbuído de forte nacionalismo e da busca de unificação do povo alemão, Jahn implanta o movimento “turnen”, cujo objetivo principal era o fortalecimento físico e moral da juventude alemã para a libertação da terra natal. Durante a Guerra pela Libertação da Alemanha, Jahn e vários outros “turnen” juntam-se às forças armadas, para expulsar Napoleão e suas tropas. Vencendo a guerra, o “turnen” se expande pelas províncias prussianas e por outros Estados alemães. A unificação da Alemanha acontece em 1870-1871, com a Guerra Franco-Prussiana, em que o movimento “turnen” contou com a presença de quinze mil de seus membros em combate (Betti, 1991; Tesche, 2001).

Para Betti (1991), apesar de toda a popularidade de Jahn junto aos jovens alemães, seu programa de ginástica não consegue ser implantado nas escolas. Inicialmente, as dificuldades são em relação aos governantes que se encontravam no poder, os quais viam, nas atividades que Jahn desenvolvia junto aos jovens, um alto cunho político em direção à libertação das massas. As autoridades temiam que o “turnen” servisse de meio de difusão das doutrinas liberais e, por isso, determinaram a extinção do mesmo nas escolas.

Os sistemas ginásticos só se estabelecem nas escolas alemãs com Adolph Spiess (1810-1858). Segundo Betti (1991), Spiess criou um sistema de ginástica adaptado a objetivos pedagógicos e integrado no currículo escolar. Também seus objetivos harmonizavam com a política autocrática e a filosofia educacional da época. Seu método dava ênfase à disciplina, ao desenvolvimento eficiente e completo de todas as partes do corpo, à submissão, à memorização e às respostas rápidas ao comando, ao contrário de Jahn, cujo movimento “turnen” baseou-se além do desenvolvimento físico e do nacionalismo, carregado de forte conteúdo político e doutrinas liberais, confrontando com o ideário político da época.

Conforme Betti (1991), o processo histórico de desenvolvimento da educação física na Alemanha ocorre de duas formas distintas. Uma, que se

desenvolveu junto às escolas preparatórias ao serviço à Pátria, e outra, de forma extracurricular, baseada no ideário político que mais tarde passou a ser uma força auxiliar de Adolf Hitler, o qual foi chamado de “Movimento Jovem Hitleriano⁷”.

No continente europeu, durante o século XIX, outros países utilizam-se do método da ginástica implementada na Alemanha, como forma de desenvolvimento da aptidão física da população, de resgate do nacionalismo e de difusão do ideário da competência militar. Na Dinamarca, o processo de implantação dos sistemas ginásticos ocorre de forma idêntica ao observado na maioria dos países europeus. Inicialmente, com a busca da reconquista de territórios perdidos em invasões sofridas e a busca de saídas para a crise econômica. Após esse período de crise, a Dinamarca entra em um processo, segundo Betti (1991), de resgate do sentimento de nacionalismo, adotando uma constituição liberal e um novo modelo político de participação da sociedade através do voto popular, adequando-se ao modelo político e econômico empreendido na maioria dos países europeus na época.

Para Betti (1991), o desenvolvimento da educação física na Dinamarca acontece através da liderança de Franz Nachteggall (1777-1847). Este, influenciado por Guth Muths, organizou um clube de ginástica em 1798 e, em 1799, passou a dar aulas de ginástica em uma escola que tinha como modelo os princípios de Basedow. Nachteggall foi o primeiro a abrir um ginásio particular de ginástica na Europa moderna.

Outro fato marcante para o desenvolvimento da ginástica na Dinamarca foi a criação do Instituto Militar de Ginástica, em Copenhague, em 1804, com Nachteggall sendo seu primeiro diretor. Esta instituição, que admitia civis como alunos, passou a ser a encarregada de preparar os professores de ginástica para as escolas em geral. Também sob a liderança de Nachteggall, a Dinamarca foi o primeiro país da Europa a introduzir a educação física como uma disciplina escolar. Para suprir as deficiências de professores nas escolas e no exército, passou a promover cursos de treinamento de professores e a

⁷ Movimento Jovem Hitleriano, processo de desenvolvimento da Educação Física na Alemanha, um se desenvolveu através das escolas e o outro extracurricular, politicamente orientado, que acabou por se tornar uma força auxiliar de Adolf Hitler (Betti, 1991).

editar manuais para os instrutores. De início, na condição de disciplina escolar; mais tarde, em 1828, passou a ser obrigatória nas escolas elementares da Dinamarca (Betti, 1991).

Na Dinamarca, o governo e a sociedade proporcionaram várias situações para o desenvolvimento da educação em geral e da educação física, passando o sistema escolar a ser assumido pelo Estado:

uma lei de 1804 sobre as escolas secundárias e o Ato de Educação em 1814, formaram na Dinamarca um sistema de escolas elementares operadas pelo Estado. Tornou a educação obrigatória a todos entre sete e quatorze anos e determinou que as escolas devessem providenciar espaços, equipamentos e professores aptos para ministrar aulas de ginástica aos alunos (Betti, 1991, p.39).

A Suécia foi outro país da Europa que sofreu muito com as invasões, e, segundo Betti (1991), isso só ocorreu devido ao despreparo de seu exército para o enfrentamento nos combates. Após várias invasões em seus territórios, a perda da soberania e a submissão a estrangeiros, desencadeia-se um movimento no sentido de resgate do patriotismo com o desejo de reconstrução de seu território e da soberania de seu povo. Per Henrik Ling (1776-1839) inicia um movimento em prol do desenvolvimento da educação física na Suécia. Ele conhecia o trabalho desenvolvido na reconstrução da Dinamarca e, a partir disso, passou a divulgar o mesmo na Suécia, utilizando para isso as aulas de ginástica e de literatura com o propósito de instigar a força e a coragem do enfraquecido povo sueco. Segundo Ferreira (2004), a esperança do revigoramento físico estava na ginástica de Ling, entendida como atividade analítica constituída por exercícios que possuíam sempre um objetivo definido, de natureza psico-fisiológica.

Ling propõe ao governo sueco a implantação de um programa de cursos de formação e preparação em massa dos futuros professores e instrutores de ginástica e de Educação Física, que seriam os encarregados de implantar os programas nas escolas e nos exércitos. Em 1813, é fundado o Real Instituto Central de Ginástica e Ling passa a ser diretor, pelo período de 25 anos,

dedicando-se mais à ginástica militar, a qual tinha por objetivo “elevar a condição física dos soldados, enfatizava o vigor físico na ação e a capacidade de suportar os esforços”. Este programa de Ling difunde-se por muitos países do mundo todo (Betti, 1991).

Até aquele momento da história da constituição dos países do continente europeu, o único que não tinha preocupação com as invasões e defesas de seus territórios era a França. Ela possuía um bom e treinado exército e uma ótima marinha. Dessa forma, não via como uma necessidade a utilização de programas de ginástica e de educação física para aprimorar a aptidão física dos jovens e o nacionalismo do povo em geral (Betti, 1991).

Na França, enquanto a educação dos jovens encontrava-se sob o domínio da Igreja, a prioridade era o ensino religioso e o intelectual, com pouca preocupação quanto ao ensino da ginástica e ao desenvolvimento de um programa de educação física. Isso só acontece no período pós-napoleônico, por um espanhol, Francisco Amoros (1770-1848), que havia lutado nas tropas de Napoleão. Amoros, com forte vínculo aos princípios do militarismo e com a preocupação de melhorar as potencialidades físicas da juventude francesa, passa a coordenar a implantação e utilização da ginástica nos quartéis, bem como a formação e preparação de futuros professores de ginástica para as escolas e o exército (Roberts, 1973, citado por Betti, 1991, p.40).

Segundo Roberts, a ginástica é introduzida na França, especialmente no exército, com o “objetivo de aumentar as potencialidades militares da juventude” (citado por Betti, 1991, p. 40), Amoros, com o apoio do governo francês, em 1817, funda o Ginásio Normal Militar e Civil de Ginástica, tornando-se diretor. Seu programa estava baseado nas idéias de Pestalozzi: empregando aparelhos e materiais (aros, escadas de cordas, uma máquina de testar força e o trapézio) em suas atividades, bem como sendo pioneiro na utilização de máquinas para realização de testes de força para os soldados. Esse sistema, mais tarde, foi implantado nos exércitos franceses, bem como nas escolas.

Após a Revolução de 1848, diminui o interesse pela utilização da educação física e dos programas de ginástica na França. Em 1852, ocorre a fundação da

Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, próximo de Paris, por alunos, admiradores do trabalho de Amoros. Essa instituição, formadora de professores de educação física, passou a suprir as deficiências das escolas e do exército. Desenvolveu cursos de ginástica para oficiais e não permitiu a presença de civis em suas atividades. Ela aprimorou um sistema próprio de educação física, desempenhando um importante papel na sua implementação nas escolas francesas e em outros países do mundo, em especial no Brasil no século XX (Roberts, 1973, citado por Betti, 1991, p. 41).

Ao analisar-se o desenvolvimento dos sistemas ginásticos, constata-se de imediato que os mesmos não foram instituídos para serem utilizados como objeto de educação na formação da juventude, mas sim como um forte aliado no sentido de implementar, nas sociedades em geral e na juventude em especial, a melhoria da aptidão física, o resgate do nacionalismo e a elevação da auto-estima.

A Revolução Francesa se constituiu em um marco importante na institucionalização dos sistemas ginásticos nas escolas. A partir desse fato, os países passaram a utilizar os sistemas ginásticos para melhorar a aptidão física da juventude nas aulas de educação física, além de utilizá-la para os treinamentos dos militares e da população em geral. Melhoraram os sistemas de defesa dos seus territórios e efetuaram o resgate do nacionalismo. Nesse período, de grandes conflitos entre as nações do continente europeu, com constantes invasões de territórios e guerras, predominaram a filosofia do nacionalismo, a disciplina, o adestramento, a obediência e o treinamento físico imposto à população com base nesses sistemas.

Na institucionalização da educação física escolar, os modelos de ensino, através dos sistemas ginásticos, passaram a ser desenvolvidos enquanto conteúdo curricular nas aulas de educação física. Essa disciplina era alicerçada nos métodos ginásticos como uma atividade eminentemente prática e concebia a escola como um espaço importante para a sua institucionalização, estando, porém, destituída de um referencial teórico que a legitimasse como uma área de conhecimento importante na formação dos indivíduos.

Os primeiros professores ou instrutores seguiam manuais de ginástica, sendo formados segundo os princípios e códigos do militarismo. No Brasil, a presença de militares como encarregados das atividades práticas do ensino da educação física, através das aulas de ginástica, perdurou por muito tempo, nos anos 1960, 1970 e 1980. Mais tarde, esses professores foram substituídos por civis, mas ainda hoje, em muitas escolas, encontra-se evidenciada a forte herança militar em suas ações cotidianas. Nas aulas de educação física, bem como em outras atividades desenvolvidas na escola, no comando, nas filas, nas ordens unidas (nos comandos de "cobrir", "direita", "esquerda", "nos ensaios de marcha", etc.), no ensino frontal (forma de organização dos alunos para realizarem as atividades de ginástica), nos exercícios coletivos calestênicos⁸ (repetição dos exercícios através de comando) e pelo apito (Bracht, 1992, p.19-24).

Outro elemento determinante na institucionalização da educação física como componente curricular foi o esporte, o qual surgiu e desenvolveu-se a partir do sistema esportivo Inglês e do ressurgimento do movimento dos jogos olímpicos da era moderna.

1.2 O movimento esportivo inglês

A institucionalização da educação física na Inglaterra passa por um processo diferente dos outros países do continente europeu. Ela não precisou utilizar a filosofia nacionalista através da disciplina e do treinamento físico, com o objetivo de se defender de possíveis invasões de países vizinhos. Com uma situação geográfica privilegiada, modelo político estável, poderosa marinha para defesa de suas fronteiras, grande desenvolvimento comercial, liberalismo econômico e rápidas transformações sócio-econômicas produzidas pela Revolução Industrial, a nação encontrava-se livre de conflitos internos e externos, condição que possibilitou outra forma de desenvolvimento das

⁸ O método calestênico baseia-se na execução de atividades físicas através de exercícios repetidos: o professor comanda e os alunos repetem a seqüência de movimentos corporais.

práticas de atividades corporais nas escolas inglesas, baseadas na prática de atividades esportivas, que inicialmente era exclusiva da aristocracia masculina, mas, gradualmente, passou a ser uma prática da classe média emergente e, posteriormente, do proletariado britânico, após as conquistas proporcionadas pela legislação trabalhista (Betti, 1991, p. 43).

A Revolução Industrial significou a passagem do trabalho artesanal para o trabalho industrial, do trabalho doméstico para o trabalho fabril e transformação do artesão em trabalhador assalariado,(....)mudou radicalmente o regime de produção econômica (...) desenvolveu-se a tecnologia industrial, população urbana cresceu muito (...) a classe média tornou-se mais numerosa e rica, o proletariado a partir de certo momento organiza-se para lutar contra as péssimas condições de trabalho e os baixos salários (Betti, 1991, p. 43-4).

O movimento esportivo inglês surgiu entre os séculos XIV e XVII, quando as tradicionais Escolas Públicas Inglesas (Public-Schools), as Universidades e a classe média emergente da Revolução Industrial tiveram papel fundamental para a sua institucionalização. Essas instituições promoviam seus próprios jogos (inicialmente, a prática do jogo de futebol, da caça e do tiro), mesmo que fossem proibidos pelas autoridades em razão de serem considerados violentos (Betti, 1991, p. 45).

Com uma estrutura organizacional política consolidada e a economia estável, na Inglaterra as questões sobre educação e a presença do Estado demoraram mais a acontecer do que em outros países da Europa. Isso porque os ingleses consideravam que esse papel deveria ser desenvolvido pela sociedade civil.

Até as primeiras décadas do século XIX, a educação esteve exclusivamente nas mãos da Igreja e de entidades particulares de caráter beneficente. A classe média e alta financiava sua própria educação, enquanto a educação elementar para os pobres era paroquial ou beneficente (Betti, 1991, p. 44).

As transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial na Inglaterra contribuíram para uma série de modificações estruturais na sociedade. Uma das modificações significativas da época foi a reivindicação de que o Estado passasse a assumir gradualmente as questões envolvendo a educação do povo, assumindo e criando mecanismos para que a mesma fosse de sua responsabilidade. Para tanto, criam-se leis, estimula-se a ampliação de estabelecimentos de ensino, regulamentam-se os espaços da administração pública que seriam responsáveis pelas questões educacionais e surge a obrigatoriedade escolar aos infantes ingleses.

Dessa forma, surgem várias escolas baseadas nos modelos das já existentes, sendo esse novo espaço decisivo para a proliferação dos jogos esportivos. Segundo Betti (1991, p. 45), essa “obtenção de privilégios educacionais pela classe média coincidiu e foi responsável pelo desenvolvimento dos jogos organizados, particularmente o críquete e o futebol”.

O modelo de prática esportiva predominante passou, assim, a ser o da classe média, a qual fundou instituições para sua organização e proliferação em associações e clubes esportivos, regulamentou essas práticas, normatizou as regras das diferentes modalidades esportivas e padronizou a conduta para os praticantes. Segundo Eyer (1969, citado por Betti, 1991, p. 45), “parece existir uma relação entre o aumento do tempo de lazer da população, produzido pela Revolução Industrial, e o desenvolvimento esportivo”.

Rouyer (1977, citado por Betti, 1991) analisou o esporte com relação ao lazer e ao trabalho no quadro do emergente capitalismo inglês e constatou que era uma atividade de lazer da aristocracia e da alta burguesia e, ainda, um meio de educação social de seus filhos. A Inglaterra era o primeiro caso típico da nova realidade da prática esportiva num país capitalista.

1.1.1 O esporte moderno na escola

O esporte moderno trata-se de uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo, surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, tendo-se expandido rapidamente para o mundo todo. Desde seu surgimento, na Grécia Antiga, era visto como um significativo elemento para contribuir com a educação do ser humano, pelo valor dado à atividade física e esportiva na formação física e moral dos cidadãos (Tubino, 1996).

A prática esportiva que conhecemos hoje é produto de profundas transformações ocorridas ao longo do tempo. Inicia na Inglaterra, com a Revolução Industrial e acompanha a urbanização nos séculos XVIII e XIX. Como prática educativa, a expansão do esporte moderno começa com o pedagogo Thomas Arnold (1795-1842), que se apropria dos jogos populares ingleses, suprime algumas ilegalidades e os dissemina pela sua aplicação nas escolas públicas britânicas. Inicialmente, utiliza os jogos populares com bola, dando um sentido pedagógico aos mesmos. Arnold também é um dos pioneiros a utilizar o esporte na perspectiva educacional, bem como a Inglaterra é um dos primeiros países a aceitar e utilizar o esporte como meio de educação (Betti, 1991).

Os jogos populares foram codificados, regulamentados e organizados, impulsionando de forma significativa o movimento esportivo inglês do século XIX. Também foram as escolas inglesas que oportunizaram a proliferação da prática dos esportes para outras camadas sociais. As autoridades inglesas acreditavam que estimular a prática dos jogos esportivos aos jovens contribuiria para a socialização, a promoção da lealdade, a cooperação e a iniciativa (Betti, 1991).

O ensino nas escolas públicas inglesas era muito rígido e controlado. Os jogos esportivos eram muito utilizados, pois acreditavam as autoridades britânicas que a prática proporcionaria aos jovens o desenvolvimento do autocontrole em situações adversas e o domínio sobre os outros, podendo em muito contribuir para sua formação futura, bem como poderia ser determinante de possibilidade de sucesso e ascensão social. A prática regular de jogos

esportivos deveria ser estimulada à juventude em suas horas de lazer, no sentido de canalizar a agressividade dos mesmos (Betti, 1991).

O movimento esportivo surgido na Inglaterra, junto com os sistemas ginásticos desenvolvidos no continente europeu, especialmente na Alemanha, na Dinamarca, na Suécia e na França, estabeleceu outro referencial para a institucionalização da educação física moderna, como uma prática sistemática de atividades corporais pela escola. Esses movimentos vincularam-se às mudanças estruturais, de ordem política, educacional, econômica e social, ocorridas na sociedade inglesa a partir da Revolução Industrial.

De uma atividade alternativa surgida no seio da sociedade, com princípios e com objetivos específicos, instala-se na escola, passando a fazer parte do currículo e do cotidiano da vida escolar. Inicialmente através da ginástica baseada nos princípios militares, é desenvolvida na escola com os mesmos métodos e objetivos, ou seja, melhoria da aptidão física da juventude, adestramento, obediência e preparação para o serviço militar.

A educação física consolida-se, porém, ao longo do tempo, como uma atividade eminentemente prática, descaracterizada de um referencial teórico que legitimasse a sua presença no espaço educativo do cidadão. Institui-se na escola à margem do processo pedagógico educacional e do projeto político-pedagógico, mais na perspectiva da melhoria da aptidão física, do adestramento e da obediência, da exclusão, da valorização dos melhores e não como a prática de atividades da cultura corporal de movimento⁹, esta contribuindo com a formação integral do indivíduo. Portanto, desde o seu surgimento e instituição no espaço escolar, a prática da educação física escolar, através da ginástica e do esporte, carece de maior reflexão, no sentido de teorização sobre seu caráter educacional, seu papel e função na formação do indivíduo.

⁹ Cultura corporal de movimento identifica o objeto de que trata a educação física. O conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo, superando a visão biologicista-mecanicista deste e do movimento (PICH, S. in: *Dicionário Crítico de Educação Física*, 2005)

1.3 A história da educação física e das políticas educacionais no Brasil: principais tendências

O objetivo deste estudo é compreender a evolução histórica da educação física e do esporte escolar, no contexto político, econômico, social e educacional do Brasil, desde a época dos anos 1930 até os anos 1990, no tocante às principais políticas públicas instituídas pelos diferentes governos em diferentes épocas:

... a dimensão histórica objetiva levar ao futuro a carga do passado pulsante no presente, quase o condicionando e o definindo, e de forma subjetiva, a consciência histórica dessa dimensão do humano mostra quanto o reconhecimento dela é essencial à compreensão e explicação do ser humano (Ferreira *apud Tubino, 1996, p.13*).

O resgate do passado histórico, com tudo o que ele contém em termos de concepções e de práticas, possibilita entender o homem de hoje e projetar perspectivas mais fecundas para o futuro.

1.3.1 A tendência da educação física higienista

Até 1930 predominou no Brasil a prática da educação física na tendência higienista, a qual teve como principal função garantir a aquisição e a manutenção da saúde. Trata-se de uma tendência vinculada à idéia tradicional e histórica da “mente sã em corpo sã”. Em seu objetivo básico, constou como função a ser desempenhada a promoção da saúde pública, cabendo à escola a responsabilidade de promovê-la.

Para tal concepção, cabe à educação física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação. Nesse sentido, a ginástica, o esporte, os jogos recreativos devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas com a finalidade de levá-las a se afastarem de práticas que provocam a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva.

Buscar, por extensão, uma sociedade livre de doenças e dos vícios deterioradores da saúde e do caráter dos homens do povo (Ghirardelli, 1988, p.23).

Com o aumento significativo da população urbana e a falta de um programa de saneamento básico, consequência do aumento do processo de industrialização, surge o perigo das doenças e epidemias. Diante disso, a elite liberal, detentora do poder político e econômico, transfere ainda mais para a educação, em especial para a educação física, a responsabilidade de promover a saúde pública.

Esse fato também se reproduz em outros países, como, por exemplo, em Portugal. Segundo Ferreira (2004, p.204), o Decreto 21.110, de 4 de abril de 1932, em Portugal, determinava que a educação física devia se comprometer a contribuir para regeneração da saúde dos portugueses, mas sem pretender invadir outros domínios educativos, nomeadamente o moral.

O controle da burguesia liberal sobre a sociedade e suas práticas corporais, em especial os operários, se dá mediante o controle de suas atividades também fora do trabalho. O combate às influências externas, como os vícios prejudiciais ao andamento do trabalho, exige o isolamento das outras categorias de trabalhadores. Um isolamento que também resulta, obviamente, na despolitização dos operários, já que implica um cerceamento do diálogo e da organização dos trabalhadores, impossibilitando a reivindicação coletiva de seus direitos sociais.

As atividades físicas, nesse período, são implementadas com base no modelo alemão, trazido pelos imigrantes que vieram instalar-se no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, e que constituem sociedades de prática de ginástica para preservar hábitos e costumes de seu país de origem. O modelo alemão chega a ser adotado pela Escola Militar de São Paulo, responsável pela formação dos primeiros instrutores de ginástica e mestres em esgrima do Brasil (Tubino, 1996). Com a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, o modelo alemão perde espaço para os modelos francês e sueco, que passam a predominar nas atividades esportivas e físicas das escolas brasileiras.

Nesse período, a definição das políticas educacionais foi direcionada como instrumento para a formação da cidadania e de reprodução e modernização das “elites”, além de contribuir com o trato das “questões sociais”. A presença do Estado foi no sentido de, primeiro, garantir, através das políticas educacionais, o acesso mínimo dos indivíduos à cidadania, com o oferecimento de educação pública gratuita no ensino primário, mediante a alfabetização do cidadão, que estaria com isso adquirindo o direito ao voto, legitimando o poder político (para o governo isso era importante), e estaria apto para o acesso ao trabalho com o oferecimento de formação de mão-de-obra às indústrias, que se encontravam em franco desenvolvimento. Os outros níveis de ensino, na época, não eram de responsabilidade do Estado. O acesso a esses níveis de ensino era privilégio dos cidadãos que pudessem pagar por esses serviços (Shiroma et alii, 2004).

Com a instalação do Governo Provisório de Vargas, o Estado passa a preocupar-se em organizar um sistema educacional integrado a toda a federação, e que pudesse estabelecer diretrizes gerais para a educação. As políticas educacionais vigentes eram específicas ao Distrito Federal, não existindo um sistema nacional de educação integrado¹⁰, nem plano nacional de educação¹¹. Nesse sentido, os Estados e Municípios da federação tinham autonomia na construção de suas diretrizes educacionais individualizadas para os mais diferentes níveis de ensino. Essa forma estrutural de independência não permitia a construção de um projeto de desenvolvimento de toda a nação, mas apenas determinadas regiões, com preferência para as mais estruturadas economicamente e com maior pressão política junto ao governo federal.

Para Shiroma et alii (2004), o objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída. Assim, pela primeira vez na história das reformas do ensino no Brasil, procurou-se atacar todos os níveis de ensino,

¹⁰ O Sistema Nacional de Educação era encarregado de organizar a educação em nível nacional, integrando os sistemas dos Estados e dos Municípios.

¹¹ O Plano Nacional de Educação tem como função ser o responsável pela articulação dos princípios norteadores para a educação nacional, integrando-a com os planos de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios (apesar de na época não desempenhar tal função).

fornecendo estrutura orgânica e legislação ao ensino secundário, comercial e superior para todo o território nacional. Acreditavam os governistas que bastaria uma ampla reforma no ensino e uma nova legislação que a garantisse constitucionalmente, para que essa proposta acontecesse ao natural. Esqueceram-se, porém, de que não bastava somente a vontade e uma legislação, para as propostas de reformas no ensino e em outras áreas sociais, e de que essas deveriam vir sustentadas por condições de prioridade e dotadas de infra-estrutura física e de materiais, com recursos financeiros e humanos qualificados e valorizados profissionalmente em termos de remuneração e condições dignas de trabalho.

Os dados da época, sobre o número de vagas e o número de matrículas efetivadas, denunciavam a incapacidade do Estado em atender a essa demanda, ou seja, existia um número significativo de alunos sem vagas para estudar.

Por isso, pode-se dizer que as políticas educacionais, no período do Governo Provisório de Vargas, foram mais voltadas a proporcionar reformas educacionais, no sentido de adequar os projetos voltados para a modernização e o processo de industrialização. A presença do Estado nas questões educacionais de oferta de ensino público gratuito à sociedade restringia-se ao acesso ao ensino primário obrigatório, como forma de alcançar a cidadania e o mercado de trabalho. O acesso aos outros níveis de ensino, bem como aos melhores postos de trabalho, ficava restrito aos mais qualificados; ou seja, à elite econômica que podia pagar por sua formação, ficando com as classes sociais inferiores os empregos com menores salários.

O debate sobre as questões educacionais, no campo político, restringia-se aos defensores do ensino vinculado aos pressupostos defendidos pela Igreja Católica e os pressupostos dos defensores da Escola Nova. O confronto foi mais direcionado para ver qual das duas tendências conquistaria mais espaço na proposta de política educacional, do que efetivamente a uma reforma educacional que fosse marcada por fortes vínculos pedagógicos e formativos do cidadão.

No tocante ao desenvolvimento da educação física nas escolas, esta, desde sua estruturação e organização enquanto componente curricular, passou a cumprir um papel determinado pelo Estado e por instituições alheias ao processo educacional. Dentre as primeiras tarefas atribuídas à educação física, estavam a de ajudar na preservação da saúde da população, mediante a difusão de hábitos higiênicos, e a de formar o caráter dos indivíduos, priorizando a obediência e o adestramento dos corpos. A prática era estimulada aos mais fortes ou mais habilidosos, mais preocupada com a melhoria da aptidão física do futuro trabalhador-operário do que em ser uma atividade com o propósito de contribuir para o processo de formação integral do indivíduo.

A educação física, enquanto prática curricular na escola, sofreu influência externa na determinação de seu papel na formação do indivíduo, tendo como princípio norteador das ações a melhoria da aptidão física do cidadão, influenciada pelas áreas biológica e médica, a melhoria da saúde do cidadão e, principalmente, do operário e, também, como forma de prepará-lo, de adestrá-lo, torná-lo obediente e acrítico para melhor desempenhar suas funções na sociedade industrial-comercial.

Os higienistas acreditavam que o pensamento no indivíduo só se formaria à medida que a parte orgânica do corpo se fortalecesse. Assim, para ter bons pensamentos, o indivíduo deveria desenvolver um bom programa de atividade física, que propiciasse o fortalecimento do organismo. Constata-se, com isso, que a institucionalização da educação física e seus conteúdos curriculares não foram construídos pela escola, mas sim por instituições alheias a ela, determinando o que, como e de que forma se desenvolveria enquanto atividade pedagógica, mais preocupada em cumprir um papel específico na sociedade de desenvolver a saúde do que em ser caracterizada por um cunho pedagógico definido e construída por ela.

Com o aumento da concorrência econômica entre as nações, cresce a necessidade de defesa e ampliação dos domínios territoriais. Surgem conflitos internacionais e os governos vêem a necessidade de preparar os soldados para o combate. Criam-se os métodos de preparação física militar para os

soldados enfrentarem as batalhas, passando a educação física na escola a utilizar-se de metodologia e didática idênticas às desenvolvidas nos quartéis.

1.3.2 A tendência da educação física militarista

A educação física militarista predomina entre os anos de 1930 a 1945, absorvendo a tendência higienista. O objetivo da educação física com influência militar, embora ainda preocupada em promover a saúde e em desenvolver hábitos higiênicos, centra-se mesmo na formação do caráter, no aprender a obedecer à hierarquia, utilizando-se, para isso, das atividades de exercitação corporal, como as corridas e os saltos.

(...) A preparação militar inclui historicamente a exercitação corporal com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física e o que se convencionou chamar de “formação de caráter, auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia” (Bracht, 1992, p.10).

A educação física militarista é utilizada para fins de seleção dos mais talentosos, dos mais fortes, dos melhores atletas, com a conseqüente eliminação dos mais fracos, daqueles com menores habilidades motoras. Seus objetivos são, enfim, os da *“obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra, e para conseguir esses objetivos a educação física deveria ser rígida para elevar a nação à condição de servidora e defensora da Pátria”* (Ghiraldelli, 1988, p.18). Fica assim caracterizado, durante o predomínio da educação física militarista, o objetivo da formação do soldado e do aluno obediente e cumpridor de ordens.

O desenvolvimento das práticas de atividade física corporais, ao longo dos tempos e na constituição da sociedade, se reproduziram de uma forma muito idêntica, tanto no Brasil, como em outros países, como no caso de Portugal. Por ocasião do período do Estado Novo, com predomínio militar, a prática da educação física

enunciava a vontade de promover a regeneração daqueles que deveriam assegurar a dignidade da Pátria. Para isso, o corpo em desenvolvimento devia sujeitar-se à fundamentação científica da medicina e à intervenção metodológica do saber militar. Se a primeira devia preocupar-se com o biológico, o segundo devia apostar numa prática que formasse um ser social devotado ao interesse colectivo, ao bem da nação e submisso à autoridade (Ferreira, 2004, p. 205).

Nessa perspectiva, instala-se nas escolas a forma autoritária dos quartéis, que obriga os alunos a executarem exercícios físicos sem quaisquer questionamentos. Baseada no método francês, a educação física militarista atribui ao professor a função de instrutor e ao aluno a de repetidor de movimentos. Trata-se de uma prática que não permite qualquer questionamento acerca de sua importância ou de seu significado.

Os militares são os encarregados da difusão da educação física em nível escolar. Em 1933, ocorreu a fundação da Escola de Educação Física do Exército, a segunda escola formadora de professores da área, localizada no Rio de Janeiro, com a incumbência de implantar o modelo militarista nas escolas. Valendo-se do esporte, dos jogos, da ginástica e dos exercícios físicos, tal modelo de educação física objetiva premiar sempre o mais capacitado, o mais habilidoso, o melhor, bem como formar o homem “obediente e adestrado” (Ghirardelli, 1988).

Esse modelo de educação física é muito utilizado na época das ditaduras totalitárias, que têm como objetivo a formação de exércitos fortes para a sustentação do governo.

A educação física ministrada na escola começa a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos, que “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria (Coletivo de Autores, 1992, p. 52).

Nota-se que a intenção é a de desenvolver física e moralmente os indivíduos para serem utilizados como mão-de-obra barata na indústria e, no exército, como soldados fortes e obedientes para a defesa da Pátria. A função da educação física é, em síntese, treinar os indivíduos, mediante atividade física constante, para serem fortes, saudáveis e cumpridores de ordens.

O estádio, como o quartel, desperta o sentimento de obediência às regras das operações; adentra a capacidade aplicada ao raciocínio e à decisão; remarca o cunho da solidariedade e aprofunda os laços de respeito ao valor, à autoridade e ao dever (Lyra Filho, apud Ghiraldelli, 1988, p.26) [E ainda...] cabe aos esportes suprir as falhas dos processos de seleção racial e do seu aperfeiçoamento (Souza Ramos, apud Ghiraldelli, 1988, p.26).

Fica evidenciada a função imposta à educação física na escola, na medida em que a própria Escola de Educação Física do Exército, em sua revista especializada, publica, entre os anos 1930 a 1940, com ênfase, os discursos nazi-fascistas, incorporando seus pressupostos e valorizando na íntegra o que previam para a mesma na escola:

O vigor mental e físico não se adquire, senão mediante firmes esforços, duras provas e constantes lutas. É uma lei natural que, quando qualquer órgão não age, se atrofia, (...) a aquisição e a conservação da saúde exige ação, ação agressiva, disciplina sem desfalecimento... e vontade (...), corpo saudável é corpo combatente (...). Movimento e agressividade, agilidade corporal se corresponderá com idênticas virtudes mentais (...) (Mussolini, 1933, apud Ghiraldelli, 1988, p.39).

O avanço da tendência da educação física militarista se legitima no Brasil com a entrada do país na Segunda Guerra Mundial, ao lado dos aliados. Diante do combate ao nazi-fascismo, a melhoria da aptidão física da população e a preparação dos soldados para suportar os combates, servia essa educação física na escola baseada no modelo militarista, que prega a disciplina, a

obediência e o adestramento dos jovens mediante atividades físicas pré-determinadas para sua transformação em bons soldados.

Segundo Castellani (1998), o governo do Estado Novo mostrava interesse em que alguns componentes curriculares desempenhassem papel específico na implementação do novo projeto político para a educação. Para tanto, criou condições legais através da promulgação de leis e decretos-leis, bem como determinou a setores da sociedade que auxiliassem no sucesso desse projeto.

Em 1937, com a implantação do Estado Novo e da nova Constituição Federal, esta com bem menos espaços e conquistas à educação, definiu-se um novo papel a ser desempenhado pela educação junto ao “projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir”, “equacionar a questão social” e “combater a subversão ideológica” (Shiroma et alii, 2004, p. 25-26). Ou seja, novamente à educação e a algumas outras disciplinas escolares cabe a função de reprimir movimentos sociais, desempenhando o papel de meio difusor do nacionalismo, adestramento dos corpos, obediência e formação de mão-de-obra ao processo industrial, que apresentava crescimento significativo no Brasil.

Pela Carta magna do Estado Novo, a lei constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, contemplava, nos artigos 131 e 132, respectivamente, que a “Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” e o “Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras, por fim, organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (Castellani, 1998, p.5).

Pela nova Constituição, a educação física, junto com outros componentes curriculares, torna-se disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, no

sentido de legitimar um modelo de governo para ampliar o controle ideológico, reprimindo manifestações populares, através do adestramento dos corpos, dos exercícios físicos, da obediência, da marcha, dos desfiles cívicos, da ginástica e da ordem unida.

Não foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. Tal ensino era o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos – o que fazia da escola um *loci* da discriminação social, () os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (Shiroma et alii, 2004, p. 25-26).

Como política educacional da época, a obrigatoriedade do Estado era a da alfabetização e do ensino primário qualificarem o mínimo possível o trabalhador para profissionalizá-lo, atendendo à necessidade de desenvolvimento da indústria, formando mão-de-obra barata, que o governo, através das suas políticas, se encarregaria de proporcionar, consolidando o modelo capitalista liberal.

Na educação, poucas ações marcaram o período. Foram introduzidas algumas reformas, chamadas na época de Leis Orgânicas, em 1942, as quais tinham por objetivo flexibilizar as reformas educacionais. Essas Leis regulamentaram o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram, também, os ensinos primário e normal, até então de alçada da Federação. Foi durante esse período que a União estabeleceu diretrizes educacionais sobre todos os níveis da educação nacional (Shiroma et alii, 2004, p. 26).

Apesar de algumas mudanças, ainda persistia a mesma lógica do modelo de política educacional anterior, ou seja, os mais privilegiados economicamente

se apropriavam dos melhores espaços sociais e educacionais, através de ingresso no ensino médio e superior e, aos trabalhadores, restavam as escolas de ensino primário e profissional, posto que necessitassem de formação mínima e rápida para poderem ingressar no mercado de trabalho.

Os desafios que se apresentavam ao governo quanto às políticas educacionais, no tocante à formação e qualificação dos cidadãos, estavam cada vez mais presentes. As indústrias, em franca expansão, pressionavam o governo para a formação qualificada de mão-de-obra. Ao mesmo tempo, o governo não possuía a estrutura organizacional necessária para atender a essa demanda. Por isso, busca, junto à iniciativa privada, estabelecer parceria. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) cria o Serviço Nacional dos Industriários que, mais tarde, se transforma em Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), constituindo-se num sistema de ensino paralelo ao do governo, que permite a transformação da fábrica em escola, a qual ficou responsável pelo processo de formação do trabalhador. De acordo com sua lógica técnico-capitalista, o Estado cria mecanismos constitucionais, proporcionando condições para que recursos públicos possam ser investidos na iniciativa privada. Mais tarde, o Senai desiste de ser o único responsável pela qualificação profissional do trabalhador, dedicando-se mais ao ensino técnico profissionalizante, atividade que continua a desenvolver até os dias de hoje (Shiroma et alii, 2004).

Durante os períodos da tendência militarista e do Estado Novo, como foi afirmado anteriormente, as aulas de educação física são ministradas por instrutores do Exército, que aplicam fielmente os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Conseqüentemente, o projeto subjacente a tal prática é o da formação do homem disciplinado, obediente, submisso e respeitador da hierarquia social.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o término do Estado Novo, o ensino público cresce e há o aumento da participação popular nas decisões, ficando o modelo militarista anacrônico e enfraquecido, com o que se abre espaço para o desenvolvimento de outra tendência, a pedagógica, preocupada em dar um caráter educativo à educação física escolar.

1.3.3 A tendência da educação física pedagogicista

A tendência pedagogicista predomina no Brasil no período do pós-guerra, entre 1945 a 1964, com a prática da educação física passando a ser uma atividade educativa no âmbito da escola, legitimada como disciplina curricular através de decreto. Como pressuposto, defendia a importância da mesma na promoção da saúde e da disciplina da juventude mediante a integração de atividades físicas e esportivas a suas horas de lazer.

A concepção pedagogicista de educação física começa a ser divulgada em 1939 com a formação dos primeiros professores da escola civil de educação física. A partir do método natural austríaco, e com forte influência dos escolanovistas, essa nova concepção desenvolve uma metodologia de ensino escolar baseada no esporte. Trata-se do modelo da educação física generalizada e que teve o professor Auguste Listello como seu precursor no Brasil. O modelo pedagogicista começa a disputar o espaço escolar impondo-se frente ao modelo militarista até então vigente.

Com o crescimento da rede de ensino público e da educação física, a qual passou a ser obrigatória em todos os níveis, aumenta significativamente o número de professores e, com isso, o corporativismo dentro da categoria dos profissionais dessa área. Uma categoria que se empenha junto à população para que ela passe a ver a educação física e suas atividades como “algo útil e bom socialmente”, e que se encontra acima das lutas políticas e de classe.

Nesse período, a educação física é entendida como atividade exclusivamente prática, fato que contribui para a sua não-diferenciação da instrução física militar. Soma-se a isso a falta de uma crítica mais fundamentada ao quadro existente, bem como a ausência de um corpo de conhecimento científico capaz de imprimir uma identidade pedagógica à mesma no currículo escolar (Bracht, 1992).

Nota-se, mais uma vez, a determinação de um papel a ser desempenhado pela prática da educação física na escola, com características bem utilitaristas, destituídas de um caráter educativo ao cidadão, mas com objetivos determinados por instituições alheias à escola.

O país convivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reforma na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira (Shiroma et alii, 2004, p. 30).

O país é atravessado, conseqüentemente, por uma onda fértil de embates e debates, com aumento significativo da participação da sociedade através dos movimentos populares organizados, os quais passaram a pressionar o governo na perspectiva de garantir a estruturação de políticas sociais aos cidadãos. Os movimentos sociais organizados em entidades representativas, os políticos, os intelectuais e os educadores buscam alternativas para fazer frente ao poder político conservador instalado no governo, propondo novas formas de instruir a sociedade.

Com a mudança no modelo político, econômico, educacional e social, o governo necessita se adequar às transformações e exigências dos novos tempos. De um período marcado pela perseguição e repressão aos movimentos sociais, passa-se a um período marcado pela defesa da liberdade e do direito à educação do povo brasileiro, com o Estado tendo a responsabilidade de garantir o acesso dos cidadãos a esses bens sociais, juntamente com a iniciativa privada. Essas foram conquistas efetivadas através da promulgação da Constituição Federal de 1946.

Por isso, do período de 1948 até a promulgação da LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, acontece, junto ao Congresso Nacional e à sociedade civil, um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos que deveriam ser seguidos pelas políticas educacionais brasileiras. Esta LDBEN ficou marcada pelo cunho conservador e privativista, legando um período de sérios

prejuízos à educação pública quanto à distribuição dos recursos públicos e à ampliação de oportunidades educacionais para a sociedade em geral.

Em 1961, finalmente, o Legislativo brasileiro, confirmando sua vocação conservadora, votou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja (Shiroma et alii, 2004, p. 30).

Deve-se levar em consideração que a aprovação de uma LDBEN com princípios conservadores não acontece do nada. O momento por que o mundo passava na época, considerado muito crítico pela possibilidade de novos confrontos internacionais, chamado de “Guerra Fria” (conflito entre as grandes nações da época, EUA e URSS, as quais tinham por objetivo mostrar supremacia em poderio bélico militar) e a vitória de Fidel Castro em Cuba (1959) criaram um clima para que o avanço nas conquistas sociais não fosse ainda possível. Mas, ao mesmo tempo, esse momento caracterizou-se como um período “fértil de idéias” e debates quanto a conquistas de direitos sociais e ao papel do Estado em garantir as políticas sociais aos cidadãos.

Foi também através da promulgação da LDBEN 4.024/61 que a educação física foi contemplada, em seu artigo 22: “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos”. Conforme Castellani (1998), os pressupostos expressos nesta lei estavam fortemente vinculados aos períodos passados, na perspectiva do adestramento, da obediência, da preparação do corpo do trabalhador, sem desenvolvimento da consciência crítica. Assim, com a prática da educação física obrigatória em todos os níveis de ensino até os 18 anos, acreditava-se que, em geral, os alunos, nessa etapa da vida, estariam acabando seus estudos e ingressando no mercado de trabalho.

Nesse sentido, na escola, a educação física desempenhou um papel fundamental no auxílio ao preparo do corpo do futuro trabalhador para o desempenho da atividade profissional através da melhoria da aptidão física,

deixando ao mercado de trabalho os cuidados com a capacitação técnica do mesmo (Shiroma et alii, 2004, p.29).

A prática da educação física dessa época, vinculada à tendência pedagogicista, não consegue pôr no centro de suas atenções o interesse do aluno, muito menos o interesse do aluno oriundo das camadas populares. Com o passar dos tempos, acaba valorizando muito o esporte espetáculo, com a predominância da seletividade e da competição. Assim, pouco a pouco, o pedagogicismo perde sua forma originária e dá lugar à outra tendência, a da educação física tecnicista competitivista, que vai predominar durante o regime de governo da ditadura militar.

O próximo período constitui-se pela volta das diferentes formas de repressão às manifestações da sociedade, de extinção da democracia e da supressão dos direitos sociais básicos dos cidadãos ao acesso a políticas sociais.

1.3.4 A tendência da educação física tecnicista/competitivista

O predomínio da tendência tecnicista/competitivista se dá entre os anos de 1964 a 1985, embora continue presente até hoje em muitas escolas. A sua fundamentação está na prática esportiva, baseada nos critérios do sistema esportivo, que lhe dá reconhecimento e legitimidade na escola. Não se trata da construção de uma identidade própria da educação física escolar na prática esportiva, mas da influência de um tipo de prática desenvolvida em outros contextos, nas instituições esportivas clubísticas. Com isso, as práticas esportivas escolares ficam vinculadas aos códigos e regras da instituição esportiva, em que predomina a rigidez das regras, o rendimento atlético, a competição, a busca do sucesso esportivo e dos recordes.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da educação física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passavam da relação professor instrutor e aluno recruta para a de professor treinador e aluno atleta. Não há diferença entre o professor e

o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade esportiva (Coletivo de Autores, 1992, p.54).

Fica evidente que a educação física passa a desempenhar, na escola, uma nova função: a de garimpadora de talentos esportivos. A escola passa a ser a base da pirâmide esportiva, a encarregada de formar os futuros campeões olímpicos. A preocupação maior é com o resultado e a competência do professor, por vezes, medida pelo número de medalhas conquistadas pelos seus atletas e, em muitos casos, por ele em seu período de atleta.

Outro fato que marcou essa época foi a reforma educacional através do Lei 5.692/71, que lança mão dos mesmos mecanismos utilizados por outros governos no Brasil, com características totalitárias, ou seja, a escola e alguns componentes escolares são utilizados como forma de legitimar o projeto; senão vejamos o que previa o artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado, quanto à primeira, o disposto no decreto-lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969 (Castellani, 1998, p.6).

Ao mesmo tempo, a Lei 5.692/71 proporcionou alguns avanços positivos na educação, como, por exemplo, a ampliação da escolaridade para 8 anos, a fusão do antigo ensino primário com o ginásio e a eliminação de um mecanismo excludente que existia entre os dois níveis de ensino, o exame de admissão. Outro aspecto positivo da lei foi a obrigatoriedade de freqüentar o ensino entre os 7 e 14 anos (Shiroma et alii, 2004).

Na reforma educacional, a prática da educação física escolar é regulamentada nos três níveis de ensino, estabelecendo seu funcionamento, quem poderia participar e quem estaria dispensado, fixando o número de aulas semanais e a divisão de turmas por sexo, através do Decreto-lei nº 69.450/71. O pressuposto incluso nesse decreto-lei é o da aptidão física, caracterizando

que a sua prática ainda permanecia presa ao mesmo paradigma, centrando sua ação pedagógica na atividade física/esportiva.

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos dos cursos noturnos que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos que estiverem amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (Castellani, 1998, p.7).

A partir desse decreto-lei, regulamentado pelo governo da época, os profissionais da educação física passaram a defender o dispositivo legal com muito entusiasmo. Mais tarde, com uma análise mais apurada dos resultados até então obtidos, foi possível entender que o mesmo, em vez de contribuir, veio a criar muitos problemas ao desenvolvimento da educação física enquanto componente curricular presente na escola.

Outro problema detectado, segundo Bracht (1992), é que muitos profissionais da educação física ficaram destituídos de um referencial teórico consistente para argumentar em favor da legitimidade de sua prática pedagógica, acabando por confundir legitimidade com legalidade, ou seja, devido à forma como ela foi imposta, não havia uma preocupação em legitimá-la no espaço escolar, mas, sim, com as questões legais que estavam contempladas nos decretos. O excesso de atenção aos aspectos legais fez com que não se encontrasse uma identidade própria da educação física, restringindo-a a ser complemento de outras disciplinas quando, ao certo, teria que ter encontrado o seu lugar próprio e específico nos planos de educação e nos projetos político-pedagógicos da escola.

Dessa forma, as práticas esportivas escolares ficaram vinculadas aos códigos e regras da instituição esportiva, em que predominam a rigidez do modelo esportivo, do rendimento atlético, da competição, da busca do sucesso

esportivo e dos recordes. Há, assim, uma invasão dos pressupostos do esporte na educação física escolar, especialmente pelo sistema esportivo que tem como objetivo a competição, a exclusão, a premiação, a seletividade e a valorização dos vencedores.

Conforme Carvalho, (2002) citado por Ferreira, (2004 p.209), em Portugal o processo da institucionalização do desporto escolar passa por um processo diferente, ou seja, a educação física não é submissa a ele, mas ele passa a ser complemento das aulas de educação física.

Por volta de meados dos anos sessenta, seria possível identificar três posições diferentes ao redor do desporto: a refundação da Educação Física no desporto; a valorização deste no quadro da Educação Física escolar curricular; a subalternidade do desporto no quadro da Educação Física escolar curricular e a sua remissão para o espaço de complemento curricular.

No Brasil, na época, o predomínio da área do treinamento esportivo é bastante estimulado no desenvolvimento das atividades na educação física, dividindo a turma de alunos em dois grupos bem distintos: o dos que sabem e o dos que não sabem. Quem participa do treinamento esportivo, muitas vezes, está dispensado de participar das aulas, dando a entender que a mesma não é importante para a formação integral do indivíduo, deslegitimando a sua permanência na escola, passando a ser utilizada para promoção pessoal do professor, do aluno e da escola.

O modelo tecnicista/competitivista passa a ser bastante difundido nas escolas e nas universidades encarregadas da formação do professor de educação física, ficando em muito prejudicada a produção de conhecimento científico em outras áreas da cultura corporal, prevalecendo a área da melhoria da aptidão física e do treinamento esportivo. Durante essa época, o movimento corporal na escola e nas aulas de educação física fica prejudicado, pois os códigos dos esportes pré-determinam os movimentos, não oportunizando à criança e ao jovem a construção da própria atividade, muito menos levando em consideração a cultura infantil, tão rica em movimentos corporais.

Segundo Ghiraldelli (1988), a educação física tecnicista/competitivista é sinônimo do esporte espetáculo, dos grandes eventos esportivos com atletas de destaque nacional, com a utilização do atleta herói explorado pelos meios de comunicação e pelos governos. Nos momentos de crises políticas, os governos da ditadura militar costumavam proporcionar grandes espetáculos esportivos, aproveitar os atletas e seus feitos para sensibilizar a sociedade ou utilizar os mesmos para suas campanhas promocionais.

Nessa época, os movimentos sociais realizaram grandes paradas cívicas reivindicatórias de mudanças no modelo político, econômico e social, situações oriundas de uma série de fatores locais, regionais, nacionais e internacionais. Com isso, estabeleceram-se, entre a sociedade civil e a estrutura do Estado, conflitos, sendo os mesmos interpretados pelos militares e a grande imprensa como possibilidade de surgimento de uma guerra civil no Brasil. Nesse ambiente, os militares, com o pretexto de restabelecer a ordem social, tomam o poder. Instala-se, assim, um regime autoritário que vai perdurar por mais de 20 anos. As reformas estruturais proporcionadas pelo regime da ditadura militar foram vinculadas às recomendações dos organismos financiadores internacionais, inclusive as reformas educacionais.

O golpe militar¹² de 1964 interrompeu um período muito fértil de discussão e organização da sociedade. Segundo Scharwz (1978, p.32), “esse movimento teve como objetivo garantir ao capital e o continente contra o socialismo, abafando qualquer possibilidade da conquista das ‘reformas de base’¹³ que tanto a sociedade almejava”.

O regime da ditadura militar afirma-se lançando mão da repressão, da perseguição, da falta de liberdade, da tortura e do terrorismo, mantendo-se no poder através da força. A participação popular nas decisões é eliminada e a democracia, aniquilada. Nesse contexto, as reformas educacionais acabam

¹² O golpe militar de 64 foi um golpe de Estado proporcionado pelos militares, sustentados pela direita conservadora e o capitalismo, que tomam o governo e passam a controlar todas as ações da sociedade brasileira na base da repressão à liberdade de manifestação dos movimentos sociais.

¹³ Reformas de base são reivindicações vinculadas aos movimentos sociais organizados pelas classes populares pela conquistas e garantias de direitos básicos aos cidadãos, como: educação, saúde, segurança, moradia, saneamento básico, etc..

sendo feitas mediante leis e decretos, instaurando modelos copiados de outros países, fora da realidade social, cultural e econômica do povo brasileiro.

As reformulações nas políticas educacionais traziam, no seu bojo, interesses de empresários e intelectuais aliados ao regime da ditadura militar. Entre os documentos produzidos, oriundos de debate organizado e com publicação posterior, destaca-se o construído pela parceria entre o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e a PUC/RJ (Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro), intitulado "*A educação que nos convém (1969)*". O documento propõe como reforma do ensino o

desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de "capital humano", vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização dos hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma et alii, 2004, p.33-34).

As reformas educacionais e, conseqüentemente, suas políticas para a educação estavam atreladas ao mercado de trabalho, ou seja, na busca de criar condições de formação educacional mínima ao trabalhador; com isso, sua análise crítico-social de sua realidade vivida seria limitada. Em regimes autoritários, existe a preocupação de se ter um Estado forte, controlador e repressor. Não era interesse do governo criar condições para a sociedade se organizar e reivindicar políticas sociais.

As políticas de educação no regime da ditadura militar se direcionaram, segundo Shiroma (et alii 2004, p.36), aos seguintes objetivos:

Primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes de trabalhadores em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse

favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país.

Quanto aos projetos instituídos pelo governo da ditadura militar, os mesmos se vinculam ao modelo econômico, em que as políticas econômicas determinavam os investimentos em políticas sociais. Os planos de educação e seus projetos deveriam ser direcionados ao projeto maior do governo; para isso, este utilizava, na época, de muita propaganda nos meios de comunicação e nos projetos educacionais instituídos nas escolas, com um ensino fortemente vinculado ao nacionalismo.

Com um Poder Executivo limitado e repressor controlando todas as movimentações e a forma de organização dos movimentos populares, dos sindicatos, dos meios de comunicação, das universidades, a ditadura militar abafou qualquer perspectiva de mudanças que pudesse perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país.

A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores, chegaram para ficar por longo tempo. Com esses recursos, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional (Schwarz, 1978, citado por Shiroma et alii, 2004, p.32-33).

A política do governo volta-se para atender os interesses econômicos do capital, adotando-se para a educação e seus projetos uma perspectiva “economicista”, ou seja, os dirigentes políticos organizadores das políticas educacionais e seus projetos passam a ser apenas de cunho economicista. Esse fato tem-se caracterizado também com direções educacionais, em que economistas têm assumido os postos de dirigentes em nível nacional, desde os anos 70, reproduzindo-se nos anos 80 e mantendo-se nos anos 90. Em outras palavras, as políticas econômicas consolidaram a determinação de instituir as políticas educacionais.

Instituiu-se um amplo controle das políticas educacionais por parte do Estado, em todos os níveis de ensino. O projeto do governo foi no sentido de aliar a função formativa à profissionalizante. Para isso, se propuseram as retiradas de algumas disciplinas da formação básica, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, para introduzir disciplinas técnicas.

O pano de fundo era alcançar dois objetivos ao propor a reforma educacional: o primeiro, eliminar algumas disciplinas escolares que contribuía para o desenvolvimento do espírito crítico, enquanto espaço de reflexão da realidade social, despertando a consciência crítica dos estudantes; o segundo, proporcionar a formação de mão-de-obra rápida, acrítica, de bons e dóceis trabalhadores, ao processo de industrialização.

Nesse sentido, o governo pecou na sua organização, não se adequou com infra-estrutura física, de equipamentos e materiais, de recursos humanos qualificados e valorizados, necessários para que essas mudanças pudessem ser efetivadas.

O contraste entre uma escola que brincava de profissionalização, em seus “laboratórios” ou “oficinas”, mediante rudimentos de trabalho manual defasado no tempo, com estágio de desenvolvimento industrial da época que experimentava crescente automação do processo de trabalho. A falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma de suas mais graves conseqüências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau. Um crime cujos efeitos só fizeram se agravar com as políticas educacionais posteriores (Frigotto, 1984, p. 172).

O governo da ditadura militar, em seu processo de reforma educacional, reproduziu o que outros governos anteriores haviam proposto como política educacional, ou seja, a educação seria prioridade apenas nas políticas e no discurso político. Os meios para se atingir o proposto, no entanto, foram esquecidos, como recursos humanos qualificados e valorizados, recursos financeiros e equipamentos e uma melhor estrutura física. Dentre os investimentos destinados para a educação e suas reformas no período de

vigência do regime militar, constata-se a diminuição gradativa de recursos orçamentários para a área da educação.

O ensino público em todos os níveis passa, então, por séria crise, proporcionada pelos poucos recursos destinados ao seu financiamento e sua manutenção e à valorização dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, o país enfrenta séria crise financeira, com diminuição de investimento de capital estrangeiro, aumento da inflação e uma série de conflitos sociais internos em todas as regiões do país. A diminuição de investimentos em políticas sociais e a repressão aos movimentos sociais pressionam o regime militar na perspectiva do retorno ao direito de liberdade, de organização, de manifestação e de democracia.

A busca da garantia dos direitos à liberdade, da volta à democracia, da participação da sociedade em manifestações estava aflorando, com o que se ampliam as lutas da sociedade na reconquista dos direitos sociais que lhe foram extirpados. Entidades representativas de instituições se organizam e reivindicam a volta de líderes políticos e intelectuais que haviam sido deportados do país por ocasião da instalação da ditadura militar. A anistia política acontece em 1979, permitindo o retorno de líderes brasileiros que tinham sido exilados porque discordavam da forma da condução das ações políticas impostas pelo regime.

Apesar do avanço em algumas conquistas, o quadro educacional brasileiro era dramático:

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (Shiroma et alii, 2004, p.44).

Os dados apresentados demonstram, na vigência do regime militar, o descaso com as políticas educacionais e o financiamento público para qualificar seus projetos e processos. A necessidade de mudanças no regime

político e na condução das políticas públicas, na economia, no modo de gestão dos recursos públicos, portanto, era urgente.

O declínio do predomínio da educação física competitivista começa a acontecer quando os próprios militares não mais conseguem dar sustentação à sua própria ideologia repressora no governo do Brasil. Com o crescimento dos movimentos populares sociais, surge a necessidade de redemocratização do país e, conseqüentemente, a necessidade de repensar o papel e a função da educação física na escola.

O regime militar termina oficialmente em 1985. O novo período passou a ser chamado de “Nova República”, marcado, nas políticas públicas e na forma de governar e distribuir recursos aos Estados e Municípios, pelo continuísmo nas ações, com forte concentração de recursos pela União. Alguns avanços acontecem nas questões políticas com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, a organização e mobilização dos movimentos populares nos debates e na busca de garantias dos direitos de acesso aos cidadãos a políticas sociais.

1.3.5 A tendência da educação física progressista/construtivista

No final dos anos 70, os movimentos populares, os partidos políticos de oposição, as instituições representativas das diferentes categorias profissionais, os intelectuais e os educadores manifestam descontentamento com relação à forma como vinham sendo conduzidos pelo governo do regime militar e as suas políticas educacionais, econômicas e sociais. A condução das políticas educacionais refletia-se no desenvolvimento da educação física e do esporte escolar, pois as oportunidades de participação nas aulas haviam sido limitadas aos detentores de habilidades esportivas, tendo na prática esportiva seu maior suporte.

O movimento dos renovadores vincula-se a pensadores da linha humanística que, mediante a produção de conhecimento teórico-científico próprio, busca legitimar a presença da educação física na escola como um

componente curricular que contribui para a formação integral do indivíduo. Um dos precursores desse movimento é o francês Jean Le Boulch, que defendia a necessidade do

desenvolvimento psicomotor ocorrer com a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras melhoram na criança a partir da prática de movimento, através da mudança de hábitos e sentimentos, defende também Le Boulch a importância da criança realizar o movimento corporal (Coletivo de Autores, 1992, p. 55).

Com a educação física progressista, vinculada aos movimentos populares dos anos 70 e 80, cresceu muito a produção de conhecimento teórico-científico na área. Com um vasto campo a ser explorado, os pensadores contemplam prioritariamente a psicomotricidade como uma temática a ser estudada, vinculando-a ao desenvolvimento motor da criança, que dominou por um longo período as discussões na área.

Dentro do movimento renovador da educação física surge a concepção popular, mais preocupada com a prática de atividades físicas e esportivas das classes populares. Tal concepção faz a crítica ao caráter burguês da educação física vigente e da ideologia consumista, que lhe é peculiar, uma vez que o esporte de rendimento/espetáculo estimula a indústria do material esportivo, o comércio e o consumo de seus subprodutos.

Os pressupostos da tendência tecnicista-competitivista são agora contrariados pela concepção progressista na medida em que não há só uma única preocupação com a saúde pública, por se acreditar na capacidade de organização e de mobilização dos trabalhadores, que, devidamente esclarecidos, sabem reivindicar seus direitos sociais. Também deixam de valer os pressupostos tecnicistas-competitivistas na medida em que não só se preocupam com a conquista de medalhas, por se considerar a educação física e o esporte escolar como sendo um espaço de ludicidade e cooperação, onde a dança, a ginástica, os esportes e os jogos assumem o papel educativo e são promotores da organização e desenvolvimento dos trabalhadores.

Por outro lado, na concepção progressista popular também não se considera a educação física no sentido lato, uma atividade educativa, como era

o pensamento dos que defendiam a linha pedagogicista, já que se acredita que os trabalhadores organizados têm condições de reivindicar seus direitos sociais e, principalmente, condições de enfrentar o cotidiano, construindo uma sociedade mais justa e democrática para todos. Apesar de seu crescimento gradativo, esse movimento, de cunho mais social, não chega a oferecer resistência significativa à hegemonia do esporte enquanto conteúdo programático na escola, possivelmente por causa de sua pouca consistência teórica.

Com todas essas modificações em termos de propostas, até os discursos dos coordenadores de educação física do MEC (Ministério de Educação e Cultura) acabam mudando. Se, antes, davam prioridade ao tecnicismo, agora, repentinamente, passam a defender a idéia de que todas as pessoas devem ter o direito de participar das atividades da cultura corporal. Embora reconhecendo a validade da nova tendência, o MEC se depara, entretanto, com dificuldades de ordem funcional e administrativa para introduzi-la em nível escolar.

Com o crescimento da produção científica na educação física, realizam-se vários encontros, congressos, ciclos de estudos, seminários e debates entre professores da área e pedagogos, com o objetivo de discutir e de propor novos fundamentos teóricos e metodológicos para a mesma. O ensino, que antes era exclusivamente diretivo, passa a ser não-diretivo, envolvendo a participação direta do aluno na tomada de decisões. Objetiva-se, com isso, a construção de uma proposta de educação física e do esporte escolar que, ao mesmo tempo em que contemple os verdadeiros interesses dos alunos, sistematize os conhecimentos necessários à prática de atividades físicas e esportivas.

No período dos anos 80/90 no Brasil, acontece o retorno dos professores de educação física que tinham ido ao exterior realizar seus cursos de especialização em nível de mestrado e doutorado, o que possibilitou a organização dos primeiros cursos de especialização em nível de pós-graduação em educação física escolar e áreas afins.

Passamos, agora, a conviver com múltiplas influências no campo profissional da educação física, enquanto componente curricular presente no cotidiano das escolas, ou seja, com a tendência construtivista, a progressista, a

crítico-emancipadora, a humanista, ficando caracterizada a área por um forte hibridismo teórico, que passou a predominar entre os profissionais da educação física em seus espaços de intervenção profissional.

Outro movimento na busca de alternativa às dificuldades no desenvolvimento da educação física e do esporte escolar foi manifestado por alguns professores e pesquisadores, simpatizantes da perspectiva construtivista escolar. Sua preocupação era descobrir novas referências e tecnologias para que o processo educativo fosse aprimorado, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e transformadores da realidade social na qual estão inseridos.

Adota-se, aqui, o pressuposto de que a criança, ao ingressar na escola, já traz uma grande bagagem de conhecimentos e de vivências motoras, que devem servir de base para o aperfeiçoamento na construção de novos conceitos e experiências, enfim, para o desenvolvimento de novas habilidades físicas, esportivas e corporais. A partir de então, a criança não mais pode ser vista como quem nada sabe, como se fosse um recipiente “vazio” de saberes e que precisasse, simplesmente, ser “completado” de conteúdos e conhecimentos.

As aprendizagens, com a construção de novos conceitos, devem levar em consideração toda a vivência que a criança teve e tem no seu convívio social, especialmente com o seu grupo de iguais. Na verdade, é essa contextualização das aprendizagens que confere sua verdadeira significação e valorização. Nesse sentido, no processo educativo se requer o respeito à individualidade das crianças, bem como a valorização de sua participação, de seu esforço e de seu interesse. Dessa forma, entende-se, a aprendizagem poderá vir a ser algo interessante e prazeroso (Macedo, 1994).

Na prática da educação física e do esporte escolar, na perspectiva construtivista, o aluno é o sujeito de suas próprias ações, ou seja, ele é estimulado a participar das atividades físicas e esportivas, dentro de suas possibilidades, respeitando os colegas e sendo respeitado por eles. O aluno toma conhecimento do novo a partir de sua realidade vivida, numa perspectiva de transformação e de estabelecimento de novos conceitos e formas de se

apropriar da cultura corporal de movimento, para viver melhor. O processo construtivista proporciona o desenvolvimento do questionamento por parte dos alunos, o que os torna co-responsáveis por seus atos e pelo processo formativo. É ele quem proporciona as iniciativas para a descoberta do novo com o objetivo de descobrir e conhecer o assunto. O professor tem a função de provocador e articulador da construção do conhecimento, desafiando os alunos a descobrirem e construírem seus próprios conceitos (Macedo, 1994).

Entretanto, apesar da busca de novas formas de institucionalizar a perspectiva construtivista da educação física escolar enquanto prática educativa na escola, com verdadeiro sentido e significado no projeto político-pedagógico, ela ainda se encontra destituída de um referencial teórico que possa verdadeiramente dar sustentação a uma prática mais educativa, tendo dificuldade de fazer frente à prática dos esportes e dos jogos escolares, baseado somente na lógica do sistema esportivo. Esse processo vincula-se aos profissionais que estão desempenhando a atividade docente no cotidiano da escola e nos cursos profissionais de formação de futuros professores de educação física.

Um esforço para influenciar as práticas de educação física e do esporte escolar à luz de pressupostos diversos daqueles que informaram as tendências antes mencionadas ocorre na década de oitenta, com as primeiras produções teóricas vinculadas aos pensadores do movimento de renovação e de melhoria da prática de educação física escolar. Este movimento ganha fôlego junto com a reestruturação dos cursos de formação inicial (Resolução nº 3/87¹⁴), bem como a institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil, em níveis de *lato e stricto sensu*¹⁵.

Outro espaço que contribuiu para o processo de reflexão sobre as questões envolvendo a educação física foi a criação de instituições que passaram a aglutinar pensadores na busca de alternativas aos problemas da mesma e suas práticas. Destaca-se o CBCE (Colégio Brasileiro da Ciência do Esporte),

¹⁴ A Resolução 3/87 do Ministério da Educação normatiza a reestruturação curricular dos cursos de graduação em educação física, estabelecendo um currículo mínimo para o graduando, estágios etc.

¹⁵ *Lato e stricto sensu*, pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, respectivamente.

que tem sido uma instituição preocupada em qualificar a reflexão nas diferentes áreas do conhecimento científico e acadêmico da cultura corporal, organizando encontros, congressos, grupos temáticos de trabalhos, enfim, tem contribuído de forma significativa para a busca de alternativa aos problemas da área.

Com o crescimento do movimento renovador, que, na verdade, constitui a tendência progressista, aparecem também alternativas para os problemas enfrentados no cotidiano da escola, sob o ponto de vista das práticas da educação física e do esporte escolar. A referência às principais tendências em educação física no Brasil permitiu que se compreendessem como historicamente foram influenciadas as práticas de atividades físicas e esportivas no âmbito da escola, especialmente sob o ponto de vista das funções a elas atribuídas.

Portanto, a presença da educação física e do esporte escolar como componente curricular no cotidiano da escola deve, necessariamente, existir numa perspectiva pedagógica, em que a escola, seus processos educativos e seus participantes possam definir os objetivos e as funções na formação do indivíduo, de acordo com o projeto político-pedagógico construído coletivamente.

1.4 O desenvolvimento das políticas educacionais nos anos 80 e 90

Com o recrudescimento das reivindicações dos movimentos populares, surge a necessidade de se redemocratizar o país e, conseqüentemente, se pensar um novo projeto de sociedade, com profundas mudanças nas políticas de Estado e de governo, entre elas as educacionais. Cresce a participação popular, a organização sindical, os movimentos sociais passam a exigir mudanças na condução das políticas e no papel do Estado para garantir os direitos fundamentais básicos do cidadão.

Nas questões educacionais, o período ficou marcado pelo continuísmo no que se refere ao financiamento e investimento de recursos públicos na melhoria da qualidade do ensino. A estrutura pública burocratizada (Shiroma et

alii, 2004) criou obstáculos para os repasses, aos Estados e Municípios, dos recursos federais destinados à educação e seus projetos. A União coloca-se na condição de arrecadadora e distribuidora; porém, em geral esses recursos chegam muito atrasados. Ainda hoje, convive-se com embates nesse aspecto, sendo que o município é o mais penalizado, pois é o último a receber, por ser o lugar onde o cidadão reside e exerce pressão por primeiro, na busca de garantia de seus direitos constitucionais nas políticas sociais.

Nesse sentido, a continuidade das políticas econômicas determinando os investimentos em políticas sociais ocasionou um grande desencanto na sociedade em geral e nos movimentos populares, os quais acreditavam que, com a troca do modelo de projeto político de governo, as tão sonhadas mudanças na condução das políticas sociais aconteceriam.

Diante do continuísmo nas políticas do governo da Nova República, a sociedade e os movimentos sociais se rearticulam, reorganizando os movimentos populares por parte das pessoas que pensavam e defendiam um outro projeto de sociedade, bem como no trato com as questões públicas e quanto à garantia dos direitos sociais dos cidadãos. Essa busca por mudanças mobiliza a classe política, os intelectuais, os envolvidos com as questões educacionais e a sociedade em geral, os quais novamente passam a reivindicar mudanças nos modelos econômico, político e social.

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações, a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico. (...) Também se formou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado de concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando à formação de um aluno crítico (Shiroma et alii, 2004, p. 47).

Assim, o período marcou a busca da construção de políticas que pudessem garantir os direitos dos cidadãos, basicamente tendo na nova proposta de política educacional o eixo principal da mudança. Os requisitos, defendidos pelos educadores, intelectuais e participantes da construção de um novo

projeto educacional se constituíram, basicamente, em cinco pontos, quais sejam, melhoria da qualidade da educação; valorização e qualificação profissional; democratização da gestão; financiamento da educação com as verbas públicas; ampliação dos níveis e idade escolares (Shiroma et alii, 2004).

A discussão sobre projetos para a educação não se limitou só às propostas; necessitava-se de formas de viabilização para que o projeto saísse da intencionalidade teórica, do discurso, buscando aplicabilidade prática. Nesse sentido, muitas secretarias da educação de estados e municípios se dispuseram a aplicá-las, algumas em maior, outras em menor grau.

Com o acesso ao poder dos partidos de oposição em alguns estados e municípios, conseguiu-se, gradativamente, que projetos educacionais diferenciados pudessem ser confrontados com os do regime militar. Dessa forma, se amplia o debate nos meios educacionais, com intelectuais e políticos buscando revogar a legislação educacional defendida pelo regime militar, no sentido de construir o consenso entre os educadores, os movimentos populares e a sociedade em geral para um projeto nacional de educação.

Paralelo a esse movimento liderado pela comunidade educacional, acontece, no Congresso Nacional, a instalação da Assembléia Nacional Constituinte. Apesar de a maioria do Congresso Nacional estar vinculada às tendências conservadoras e privatistas, consegue-se construir um acordo político no país sobre a educação, no qual muitas das propostas apresentadas pela comunidade educacional são aceitas. A Carta Magna é promulgada em 1988, com a denominação, por Ullisses Guimarães, Presidente da Câmara dos Deputados, de “Constituinte Cidadã”.

Junto com as questões da Constituinte de 1988, iniciaram-se os debates e articulações para a organização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Várias propostas foram apresentadas, muitas reuniões, fóruns, encontros e seminários aconteceram no Congresso Nacional, bem como em outros espaços da sociedade civil, sobre questões que envolviam essa temática. A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou no Congresso Nacional por quase dez anos, sendo aprovada em

dezembro de 1996, através de um substitutivo do senador Darcy Ribeiro, embasado em princípios conservadores e neoliberais.

O avanço das políticas neoliberais no Brasil ocorre a partir dos anos 90, com a vitória, na eleição presidencial, de Fernando Collor de Mello, que veio a ser cassado dois anos mais tarde por corrupção, assumindo seu vice Itamar Franco, o qual muito pouco governou, mas teve a incumbência de estabelecer com os poderes constituídos uma grande aliança de sustentação política para conseguir terminar o mandato, buscando assegurar o processo democrático e suas instituições.

Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo (Shiroma et alii, 2004, p.53).

O processo de retirada de responsabilidade do Estado com as políticas públicas se consolida com o ingresso do país na era FHC – era do Presidente Fernando Henrique Cardoso, por dois mandatos consecutivos 94/98 e 98/02, como um projeto defendido fortemente pelo modelo capitalista liberal, com ampla base de sustentação política no Congresso Nacional. Implanta-se, no período, uma série de novas legislações na educação, bem como a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os mentores da nova LDBEN a consideraram uma lei moderna, adequada às exigências dos novos tempos. Ela vem fortemente carregada dos pressupostos políticos defendidos pela nova aliança política que se compôs no Congresso Nacional (PSDB/PFL), a qual dava sustentação política ao governo com princípios conservadores, liberais e privatistas.

Evidencia-se, na nova LDBEN, pela forma como foi aprovada, que a mesma deixa o Estado em situação privilegiada quanto às questões educacionais. Conforme análise de Shiroma et alii (2004, p.51), a lei “não impede e nem

obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação”. A educação física e sua institucionalização na escola, a partir da LDB, recebe a denominação de componente curricular obrigatório no ensino básico, denominação que repercute de forma significativa no espaço escolar, pois de uma atividade paralela à vida escolar, passa a ser tratada como os outros componentes do currículo escolar. No artigo 26, § 3º, consta que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Lei 9394/96).

O novo projeto de governo se estabelece, determinando o direcionamento das políticas educacionais e a forma de financiamento das políticas sociais nas mais diversas áreas. Fica evidenciada a retirada gradativa do papel do Estado de algumas áreas estratégicas e, em outras, abrindo espaço ao capital econômico. Crescem as privatizações, reduzindo a ação do Estado a questões mínimas, basicamente, educação, saúde e segurança. Nessas áreas, ainda convive-se com o Estado criando mecanismos legais para permitir a aplicação de recursos públicos em projetos da iniciativa privada. Na educação, o Estado permite investir recursos públicos em ampliações de prédios, compra de equipamentos e pagamento de bolsas de estudo em instituições privadas. Nesta perspectiva, o Estado deixa clara, em algumas áreas específicas, a sua incapacidade para prover a formação e qualificação do cidadão; enquanto espera da iniciativa privada o investimento na educação pública, este mesmo Estado financia projetos da iniciativa privada com recursos públicos.

A Parceria Público-Privada (PPP) parece ser a nova lógica que vai reger as políticas de governo, desobrigando o Estado de suas responsabilidades constitucionais de garantir os direitos mínimos dos cidadãos. Também, nesse período, as ações do poder econômico, através da mídia, "vendem" a idéia de que as instituições públicas são muito caras, morosas e burocratizadas, cuja intenção clara é legitimar o processo de privatização.

Ao analisar o desenvolvimento das políticas educacionais desde os anos 30, a partir do Governo Provisório de Vargas e o tratamento recebido pela educação por diferentes governos nas diversas concepções de políticas

educacionais, o que se constata, na realidade, é a existência de um discurso político forte de prioridade na educação (discurso utilizado ao longo da história por vários governos), mas cuja efetivação de tais prioridades não acontece, em consequência de uma série de empecilhos e de interesses que, na maioria das vezes, vão contra os direitos básicos do cidadão ao acesso e permanência em uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Os diferentes governos parecem mais preocupados em atender ao poder econômico e aos pressupostos do capitalismo do que em garantir os direitos básicos constitucionais do cidadão. O Estado, que deveria garantir direitos sociais e condições mínimas para que os cidadãos pudessem viver com qualidade de vida, segurança, habitação, educação, saneamento básico, emprego e dignidade humana, mediante a adoção de políticas públicas e de projetos educacionais que, efetivamente, assegurassem o acesso e a permanência dos cidadãos em projetos capazes de contribuir para a formação de um indivíduo, de uma sociedade e de um país mais humano e justo para todos, afasta-se gradativamente do cumprimento de tais responsabilidades com a coletividade.

No desenvolvimento da educação física e do esporte escolar nesses tempos, apesar de todo um esforço de um grupo de profissionais da área em busca da legitimação da educação física, da prática esportiva e dos jogos escolares enquanto componente curricular, com sentido e significado educativo, ainda convivemos com uma forte influência da tendência competitivista predominando nas ações cotidianas da escola, com a valorização do treinamento esportivo e das competições escolares. Isso se confirma com a destinação de recursos públicos, humanos, estrutura de equipamentos e materiais destinados, nesse período, para a realização de jogos escolares estudantis, nos municípios, na região e também no estado.

1.5 A educação física no embate das múltiplas influências

É certo que todas as tendências anteriormente referidas acabaram se incorporando à prática de educação física no cotidiano das escolas. A tendência higienista se faz presente quando se atribui à educação física a função de ser a promotora de mais saúde aos indivíduos pela prática de atividades físicas. A tendência militarista aparece quando à educação física é atribuída uma função de formadora da ordem e da disciplina mediante a recorrência às filas, aos ensaios de marcha e às ordens de volver à direita ou à esquerda, de "cobrir", de "descansar"... A tendência pedagogicista aparece naquelas atividades físicas e esportivas baseadas simplesmente nos pressupostos dos códigos do esporte e do sistema esportivo. A tendência competitivista permanece presente através da esportivação das aulas, em que o fim último passa a ser a melhoria da aptidão física e a seletividade. Esta tendência também mantém sua influência na medida em que se atribui à escola a tarefa de descobrir e de treinar novos talentos esportivos, processo este em que se privilegia a participação daqueles alunos com melhor habilidade esportiva, excluindo-se, evidentemente, a grande maioria da participação e da possibilidade de adquirir novos conhecimentos, de se aprender a conviver e a ser.

Com o crescimento do movimento renovador, que, como já foi afirmado, constitui a tendência progressista, aparecem também alternativas para os problemas enfrentados no cotidiano da escola sob o ponto de vista das práticas de educação física. Este é o caso do construtivismo, que coloca o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, enfatizando sua capacidade de criação e de transformação.

Assim, é possível afirmar, ao fim deste primeiro capítulo, que a referência às principais tendências em educação física no Brasil permitiu que compreendêssemos como, historicamente, foram influenciadas as práticas de atividades físicas no âmbito da escola, especialmente sob o ponto de vista das funções a elas atribuídas.

No próximo tópico do referencial, serão contemplados alguns aspectos que consideramos fundamentais à construção, pelo coletivo da comunidade escolar, do projeto educacional, em regime de colaboração e participação de todos os envolvidos nessa comunidade. Para tanto, no projeto político-pedagógico da escola, elemento norteador do projeto educacional, devem estar contempladas a presença da educação física, do esporte escolar e dos jogos escolares, como atividades que envolvem estudantes, educadores e todo o entorno social, com funções e objetivos pedagógicos educacionais, contribuindo de modo mais efetivo e democrático para a formação de indivíduos e da cidadania.

1.2 O Projeto Educacional: princípios norteadores; projeto político-pedagógico; o esporte escolar e os jogos escolares

1.2.1 O Projeto Educacional: princípios norteadores

O Projeto Educacional de uma escola constitui-se da explicitação, no planejamento, das estratégias/ações administrativas e pedagógicas, visando a cumprir a função social da escola na sociedade. Entende-se que a principal função do referido projeto é a socialização/reconstrução/construção de saberes (científicos, técnicos e/ou do senso comum) num contexto socialmente ético e sustentável.

O planejamento do projeto educacional pode efetivar-se de forma impositiva à comunidade escolar (determinado por um segmento da estrutura do poder político ou das equipes diretivas da escola), ou ser elaborado a partir da participação/cooperação dos segmentos e sujeitos desse projeto.

Ao longo dos anos de atuação na escola pública (na função de professor e dirigente), pude vivenciar diferentes projetos educacionais propostos por diferentes governos. Considerando essa experiência, é possível afirmar que,

independentemente do momento histórico, político, social e econômico do Estado do Rio Grande do Sul, prevaleceu a imposição de políticas educacionais ao projeto educacional escolar, desconsiderando, na maioria das vezes, a participação da escola e da comunidade escolar na sua construção (profissionais, alunos, pais e sociedade em geral).

Essa forma impositiva no planejamento das políticas educacionais traz como consequência uma pequena participação e pouco envolvimento da comunidade escolar na construção de seu projeto educacional. Ainda convive-se com muitos projetos elaborados pelo poder político, de cima para baixo, ou seja, alguns pensam e muitos executam, caracterizando dessa forma a fragmentação do trabalho pedagógico entre os dirigentes educacionais e o espaço escolar.

O que se planeja pouquíssimo tem a ver com o que se executa na sala de aula. Em geral, essa forma impositiva na distribuição de recursos humanos, financeiros, equipamentos e materiais caracteriza políticas clientelistas no repasse e manutenção das estruturas físicas: quem tem mais poder político ou exerce mais pressão, recebe recursos para a melhoria estrutural do espaço pedagógico da escola; em contrapartida, as escolas menores, com menos representatividade, realizam promoções e eventos com alunos, pais e sociedade em geral para se manter com as mínimas condições.

Fazem parte da estrutura organizacional da escola algumas instituições (Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Associação de Professores e Funcionários, Clubes de Mães) representativas da sociedade e segmentos sociais (Conselho Escolar, Coordenadores Educacionais, Equipes Diretivas, Professores, Funcionários, Alunos, Pais), aos quais cabe papel importante na construção do projeto educacional, baseado nos princípios democrático e participativo, da co-gestão e da co-responsabilidade de todos no processo formativo a que a mesma se propõe.

Do aspecto administrativo e pedagógico ao poder político, ao governo compete a construção dos princípios norteadores e as diretrizes das políticas a nível macro, dando autonomia administrativa e pedagógica à escola e seu entorno, de forma que ela consiga construir seu projeto político-pedagógico,

preservando a identidade cultural da comunidade em que a mesma estiver inserida, definindo papéis a serem cumpridos pelos diferentes setores, segmentos representativos e sociais existentes, sendo estes objetivos de conhecimento de todos, para que possam ser avaliados constantemente e ressignificados no seu percurso, pelo seu coletivo.

Nessa perspectiva, à escola compete buscar construir um projeto educacional que priorize o atendimento das necessidades e ansiedades das novas gerações, traduzido por adequações para enriquecer os currículos e com recursos metodológicos alternativos para o seu desenvolvimento, num nível tal que provoque ganhos significativos na aprendizagem e na vivência da democracia, da liberdade e da responsabilidade. Que, a partir dele, os jovens possam encontrar o caminho da construção de uma sociedade mais humana, digna de ser vivida por todos. Um projeto educacional que privilegie o coletivo e a convivência em comunidade em detrimento do individualismo. Um projeto em busca de uma sociedade melhor, de um indivíduo mais cooperativo e colaborativo enquanto ente coletivo.

Entendo que a construção de um projeto educacional que contemple os verdadeiros fins da educação passa por um processo diferenciado, devendo priorizar a participação do coletivo na sua edificação. Isso não acontecerá ao acaso, será necessário o estímulo à participação colegiada no planejamento e na tomada de decisões, por parte dos gestores do referido projeto. O convívio com processos democráticos se aprimora com ações cotidianas, no conviver da coletividade, mediadas pela diversidade, no conflito e na argumentação e, para que isso aconteça, é importante a participação de professores, funcionários, alunos, pais e comunidade na tomada de decisões da vida escolar.

Portanto, a organização administrativa da escola, através de seu processo de gestão, procura garantir e estimular a participação em assembléias dos diversos setores e segmentos sociais, dos conselhos escolares, dos grupos representativos, das associações de pais e mestres, do grêmio estudantil, dos diferentes clubes escolares: além dos aspectos esportivo e cultural, o de serviços, com responsabilidade de participar na sua construção, execução e

avaliação dos resultados do projeto educacional, propondo alternativas para o enfrentamento das dificuldades.

1.2.2. A gestão democrática da escola pública

A gestão democrática de uma escola objetiva articular ações pedagógicas e administrativas, baseadas nos princípios educacionais demandados num projeto educacional. Aos gestores compete o papel de proporcionar condições para que os diferentes setores e segmentos sociais participem nas etapas de construção do projeto educacional, priorizando o coletivo, o debate, o convívio com a diversidade, a argumentação, de forma que tudo o que vier a ser desenvolvido nela enriqueça o currículo escolar, as relações entre os participantes e o convívio em comunidade.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo um dos princípios legais a gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, é indispensável a participação da comunidade escolar na elaboração, execução e controle da sua gestão.

A educação e seus processos, ao longo dos tempos e em diferentes espaços institucionalizados, convive com a herança autoritária em sua gestão e, no desenvolvimento das políticas educacionais, muito pouco se privilegia a democracia e a participação colegiada na definição das ações. O que persiste é a reprodução dos modelos de gestão instituídos na sociedade, em que, na maioria das vezes, o poder político tem a tarefa de pensar/planejar, enquanto à escola e à sociedade resta apenas executar. Em nível escolar, algumas equipes diretivas reproduzem em suas ações a mesma lógica.

Para o fortalecimento do processo de gestão democrática, é necessário compreender a dimensão político-pedagógica da ação escolar, em que o princípio básico deve se pautar pela participação colegiada dos envolvidos no processo, pela não-fragmentação do trabalho pedagógico, sobrepondo-se à excessiva rotina burocrática autoritária que permeia o espaço escolar. Nesse

sentido, o desafio, ao gestor escolar, de articular os diferentes segmentos da comunidade escolar e seu entorno a participar das tomadas de decisões, de modo a estimular o debate, o envolvimento com as questões do projeto educacional, a busca de alternativas ao enfrentamento das dificuldades no cotidiano da vida escolar, tendo como eixo articulador o projeto educacional, seus princípios e diretrizes.

O comportamento administrativo manifesta seu alcance pedagógico de várias maneiras. Por exemplo: no estabelecimento das políticas, dos fins, dos meios, no planejamento e na avaliação, na articulação com e entre a comunidade escolar, na destinação e na alocação de recursos, no estabelecimento de prioridades, no respeito à liberdade e às individualidades, na defesa dos interesses do coletivo escolar e na defesa das necessidades das crianças e dos jovens, em sua passagem pela escola (Bussmann, 1998, p.43).

Muitas vezes o modelo de gestão administrativa da escola reproduz situações acontecidas na sociedade onde está inserida. As eleições de diretores têm-se constituído em um exemplo de reprodução do modelo de comportamento societal. Em muitas situações há equívocos, reproduzindo-se as mazelas da política partidária tradicional, como o aliciamento da comunidade escolar, o transporte de eleitores, o comportamento diferenciado de professores e funcionários durante o processo, as promessas de cargos, entre outras ações que deturpam a democracia e o respeito à diversidade de idéias, tão importantes no processo de formação.

A gestão de uma escola não pode ser considerada democrática, simplesmente, pela realização de um processo sucessório eleitoral, mas sim por uma série de outros elementos de convivência coletiva, de espaços de debate, do convívio com a diversidade na busca da construção e solidificação de seu projeto educacional. Nessa perspectiva, as eleições de diretores¹⁶, a organização administrativa da escola, a participação em assembleias, os conselhos, os grupos representativos, a construção do projeto político-

¹⁶ Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei 11.695, de dezembro de 2001, sob vigência nas Escolas Públicas Estaduais do Estado do Rio Grande do Sul.

pedagógico da escola, são ações concretas relevantes no espaço escolar de uma gestão democrática do ensino.

1.2.3 O projeto político-pedagógico, a prática esportiva escolar e os jogos escolares

O Projeto político-pedagógico é o resultado de um processo, em que consta o envolvimento e os objetivos que se pretende atingir em um planejamento educacional. Nesse sentido, na sua construção o coletivo da comunidade escolar deve ser priorizado na participação e definição dos papéis das diferentes instituições existentes no espaço escolar, haja vista seus participantes serem atores diretos dessa construção.

A prática esportiva escolar e os jogos escolares, necessariamente, deverão passar por esse crivo, no coletivo da escola, para que se defina sobre a sua existência e finalidade educativa, ou seja, sobre qual será o papel desempenhado por essa atividade na formação do indivíduo e não mais ser simplesmente uma ação que acontece na escola, envolvendo escolares, com uma finalidade construída, em geral, externamente à mesma.

Por esse motivo, pensar a presença da prática esportiva escolar e dos jogos escolares, necessariamente, é tarefa da escola, de seus processos e seus participantes, que deverão construir os princípios e diretrizes norteadoras de tais elementos e não o sistema esportivo. Até porque esse sistema, muitas vezes, encontra-se alheio a um processo formativo e atrelado à lógica do esporte de rendimento, da valorização dos mais habilidosos, dos vencedores, da eliminação e não na função da escola, a qual se direciona no sentido de que todos os processos nela existente sejam canalizados para a ampliação das possibilidades de participação e sucesso, como princípio norteador.

Para Veiga (2001, p.11), a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. É a escola que deve reclamar a sua construção e não esperar que os dirigentes políticos a definam. Ao poder

político compete criar condições que propiciem a autonomia para que a escola ou rede de escolas, enquanto sistema, possa realmente construir um processo de participação coletiva, partindo da realidade de cada uma, com suas verdadeiras possibilidades, levando em consideração o espaço em que as mesmas estejam envolvidas, com suas limitações, as possibilidades de avanço e retrocessos, as suas diversidades culturais, econômicas e sociais.

Na concepção de Verza (2000, p. 185), o projeto político-pedagógico da escola

marca a especificidade da mesma. E que o mesmo implica na organização coletiva dos educadores e educandos em relação de reciprocidade. Implica ações sistemáticas de contínua reflexão sobre processos da educação, revisão permanente dos objetivos pretendidos, das práticas em desenvolvimento e da avaliação da aprendizagem individual e coletiva. Portanto, a intencionalidade expressa no projeto pedagógico não é descritiva ou constatativa, mas constitutiva da escola. Daí, o porquê de sua construção/reconstrução permanentemente democrática.

A construção de um projeto político-pedagógico fundamentado no princípio democrático coloca a vida da escola em constante inquietação, com participação coletiva na busca de alternativas para o enfrentamento de dificuldades e tomada de decisões em todas as ações educacionais em um estabelecimento de ensino. Este processo é complexo e demanda tempo para a obtenção de resultados. Talvez por isso, em algumas escolas e órgãos diretivos dos sistemas de ensino, conviva-se ainda na construção deste com o envolvimento de apenas alguns (equipes diretivas e coordenadores), desconsiderando-se a opinião da comunidade escolar. Percebe-se também a omissão de muitos professores, alunos e pais, os quais entendem que a participação nesses espaços públicos e coletivos pouco contribuirá com o processo educativo/formativo do cidadão.

Um projeto político-pedagógico não pode se limitar a cumprir preceitos burocráticos, ou seja, em que apenas um grupo pensa e articula, cumprindo uma tarefa exigida pelo Estado. Após o projeto construído, geralmente o

mesmo é arquivado nas prateleiras da escola, sendo desconhecido pela maioria dos participantes do processo formativo. Cada um continua a ser dono do seu espaço, a definir métodos e conteúdo curriculares, muitas vezes desconectados entre si e com a vida dos alunos e, ainda, com a adoção de processos avaliativos mais na perspectiva de medir, comparar, de valorizar os mais hábeis, prática que muitas vezes se reproduz no esporte e jogos escolares.

Um projeto político-pedagógico bem articulado tem a clara intenção de romper com algumas estruturas na organização educacional, que se encontram dentro de uma zona de conforto, em estabilidade, ou melhor, em processo de acomodação, pois há muitos anos se desenvolvem da mesma forma. Ao se propor um processo de discussão e definição de papéis coletivamente, passar-se-á a conviver com opiniões, muitas vezes divergentes, apresentando formas de entendimento diferenciadas. Desse modo, muitas vezes, alguns processos de discussão coletiva são boicotados pelos seus participantes, por não acreditar mais na efetividade desses processos, ou talvez por acomodamentos, que não estão dispostos a mudar ou em buscar outras formas de desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares incluídos em um processo coletivo com pressupostos formativos.

Conforme Veiga (2001, p.12), a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Diante disso, entende-se que é de suma importância a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do projeto político-pedagógico, onde esteja contemplada a participação colegiada, inclusive nas deliberações administrativas. Justifica-se a importância dessa participação, considerando que uma comunidade ativa e participante, nos diferentes sistemas de ensino, oportunizará a reflexão e a construção de espaços de cooperação e colaboração, bem como desenvolverá senso crítico frente ao não-cumprimento dos preceitos constitucionais.

A escola existe para a sociedade e não apenas para a realização profissional do coletivo dos professores e funcionários da mesma. Os

cidadãos organizados têm o direito de pensar a dinâmica, o projeto político-pedagógico da escola que pretendem. Sua exclusão no debate, muitas vezes fundada em preconceitos os mais variados, não passa de golpe autoritário, de quem se posiciona como se dono fosse da escola, ou vê no poder uma mercadoria da qual se apropria (Verza, 2000, p. 183).

A construção de um projeto político-pedagógico tem a intencionalidade de amarrar e envolver a todos sobre tudo o que vai acontecer na escola. Para tanto, de forma coletiva e democrática, os professores, as equipes diretivas, os alunos, os pais, os funcionários, as instituições representativas e a sociedade em geral, criam um espaço de convivência, de debate, de conflito, da diversidade, da criticidade, do contraditório, enfim, da reflexão-ação. O objetivo central de tudo é o projeto educacional do aluno, para o qual todos têm a responsabilidade social de contribuir através de ações educacionais desenvolvidas na escola e fora dela, ou seja, mediante atividades curriculares e/ou extracurriculares.

Um projeto político-pedagógico não pode limitar-se a um amontoado de planos de ensino das diferentes disciplinas curriculares, ou de atividades que venham a acontecer na escola (treinos esportivos, música, dança, capoeira, informática) desconectados, isolados, desarticulados de um projeto maior. Deve-se pensar num projeto educativo que possa contribuir para a formação integral do indivíduo. Esse projeto deve ser reconhecido de quase todos os participantes e com o qual eles precisam estar envolvidos, desde o seu planejamento e concepção, seus pressupostos teóricos e metodológicos, até a sua execução e os vários momentos de avaliação no percurso.

1.2.4 Princípios e diretrizes norteadoras de um projeto político-pedagógico

Entende-se que o principal objetivo de um projeto político-pedagógico é a busca da qualidade em todo o processo educativo. Segundo Veiga (2001,

p.16), um projeto dessa natureza deverá possuir alguns princípios norteadores e ter alguns aspectos considerados em sua construção, tais como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Para a organização do trabalho pedagógico integrado, deve-se considerar, também, junto com os princípios, as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Garantir o princípio da igualdade, segundo Veiga (2001, p.16), tem o sentido de proporcionar o acesso e a permanência em processo educativo com possibilidade de sucesso e oportunidades iguais para todos. Isso, em geral, nos processos educativos, não é garantido a todos de forma igualitária.

O segundo princípio defendido por Veiga (2001, p.16) é o da qualidade de ensino para todos, com uma escola de qualidade, um bom projeto pedagógico, estruturada com equipamentos tecnológicos atualizados, materiais, laboratórios, espaço físico com facilidade de acesso a todos e políticas educacionais que possam garantir a todos, e não apenas a alguns, possibilidade de sucesso.

O terceiro princípio, conforme Veiga (2001, p.17), relaciona-se à importância da gestão democrática, consagrada constitucionalmente, devendo abranger as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. A escola sofre de uma herança autoritária na sua gestão, em que uns pensam/articulam e outros apenas executam.

Para o fortalecimento do processo de gestão democrática da escola, é necessário compreender a dimensão político-pedagógica da ação escolar, em que o princípio básico deve pautar-se pela participação colegiada dos envolvidos, em detrimento da rotina burocrática autoritária que permeia o espaço escolar. Democracia se aprende com ações cotidianas, no conviver e no coletivo, mediadas pela diversidade, o conflito e a argumentação e, para que isso aconteça, é importante a participação de professores, funcionários, alunos, pais e comunidade na tomada de decisões da vida escolar. Portanto, as eleições de diretores, a organização administrativa da escola, a participação em assembléias, os conselhos representativos, a garantia dos espaços de

discussão e reflexão coletiva são ações concretas em um processo de gestão democrática da escola, contribuindo de forma significativa na estruturação de um projeto político-pedagógico participativo.

Para muitos educadores, a democratização e gestão democrática da escola implica-se com o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência e aprendizagem do educando na escola. De nada vale manter o aluno em sala de aula por anos a fio, se a escola lhe nega a capacidade de conseguir aprender e seguir aprendendo pela vida a fora. A democratização e gestão democrática da escola servem enquanto mediações que asseguram processos pedagógicos eficazes à construção dos saberes indispensáveis à vida numa sociedade complexa, dinâmica e atravessada por mudanças incessantes (Verza, 2000, p. 181).

O processo democrático pode ser motivado a partir de um grupo que o exige ou através do poder político constituído. Nesse sentido, ressalta-se a importância do papel do gestor escolar, com autoridade e um perfil de vivência democrática, capaz de mobilizar e articular a comunidade escolar para a participação no planejamento e na execução do projeto político-pedagógico, além de outro aspecto significativo, que é o processo ensino-aprendizagem fundamentado na concepção de que cada um é agente ativo e responsável pela dinâmica social.

Outro princípio, defendido por Veiga (2001, p.18) em um projeto político-pedagógico, é a presença no processo de conviver com a liberdade, pois, além de ser um preceito constitucional, direito do cidadão, o convívio com a liberdade vem a ser importante a todos para desenvolver a autonomia de escolha, na participação e na tomada de decisão em participar de processos coletivos, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade. A liberdade e a responsabilidade andam juntas em um processo participativo.

A valorização do magistério é outro princípio defendido por Veiga (2001, p.19), a qual não se resume apenas a questões salariais, mas abrange a qualidade do ensino ministrado na escola e a formação de cidadãos conscientes e capazes de participar da vida em sociedade, ressignificando-a.

Essa valorização passa também pela política de formação de professores (inicial e continuada), condições dignas de trabalho (recursos didáticos, financeiros, materiais, físicos), remuneração digna aos profissionais da educação.

Nesse sentido, um projeto político-pedagógico é um elemento central de luta no enfrentamento dos efeitos centralizadores das ações individualizadas, dos processos isolados, das disciplinas desconectadas, das áreas do conhecimento, do currículo construído por interesses externos à escola, das metodologias, das avaliações, das relações com os alunos e com os pais, das relações administrativas hierárquicas centralizadoras, das atividades curriculares e extracurriculares desconectadas com o projeto educacional, que, na maioria das vezes, muito pouco contribuem em um processo de construção de uma sociedade mais participativa, humana e justa para todos.

Por essas razões, em um projeto político-pedagógico, a clareza da finalidade da existência da escola e de sua ação educativa é fundamental, ou seja, a explicitação de quais realmente são seus objetivos e onde pretende chegar. Para isso, os participantes do processo educacional devem ter claro qual o nível de autonomia que a escola possui para definir seus rumos, considerando toda uma legislação educacional norteadora, a sua finalidade cultural, a finalidade política e social, a finalidade de formação profissional e a finalidade humanística (Alves, 1992, p.19).

A partir da clareza da finalidade e da autonomia proporcionada pelo poder político à escola e sua comunidade com princípios e diretrizes norteadoras para construir seu projeto educativo, outras questões podem ser tratadas, como: a organização de grupos de estudos nas diferentes áreas do conhecimento; espaços de participação coletiva no debate democrático na busca do enfrentamento das dificuldades no processo formativo; bem como outras ações concretas que venham a contribuir para a articulação do seu projeto educacional.

Para ser construído com a garantia de que os princípios serão preservados na perspectiva de assegurar uma organização que reduza a fragmentação na divisão do trabalho pedagógico da escola, o projeto político-pedagógico deve

ser de fato o articulador maior. Isso é fundamental para que não se efetive apenas no papel, mas que sejam princípios buscados por todos que, de forma livre e autônoma, se sintam responsáveis na sua construção com prioridade para o indivíduo, com a intenção de ampliar a possibilidade de participação da sociedade como um todo no processo formativo.

Veiga (1991, p.22) acrescenta, ainda, que

a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.

Portanto, pensar a existência de qualquer atividade no espaço escolar é uma necessidade que deverá passar pelo crivo do coletivo da escola e seus participantes, no sentido de lhe dar um tratamento pedagógico, podendo, dessa forma, ser desenvolvida no interior da mesma. Se o esporte e os jogos escolares são atividades presentes no cotidiano da escola, com participação dos escolares, professores, equipes diretivas, funcionários, pais e sociedade em geral, estes terão a incumbência conjunta de definir qual o papel a desempenhar na formação dos indivíduos.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da escola e o desenvolvimento da prática esportiva escolar e dos jogos escolares, fazendo parte do mesmo, são mecanismos importantes na definição de papéis a serem desempenhados por seus atores no processo formativo. Isso justificaria a presença da atividade como prática educativa, com a elaboração dos objetivos, metodologias, programas de conteúdos, avaliações e a definição de meios para atingir a ação educativa, enfim, estruturar no projeto político-pedagógico a prática esportiva escolar e os jogos escolares, estabelecendo relações educativas entre o educador e o aluno, destes entre si e com aquilo que os rodeia.

A presença do esporte e dos jogos escolares nos processos educativos da escola, necessariamente, deve ser uma obra coletiva, ligada ao respectivo projeto político-pedagógico, em que todos deverão estar igualmente de acordo

com os papéis e funções a desempenhar em um processo coletivo de colaboração e cooperação.

1.2.5 O esporte escolar e as influências do sistema esportivo

O esporte constitui-se em um dos mais significativos fenômenos culturais de todos os tempos e está sendo mercantilizado, industrializado, especulado e comercializado como uma das principais mercadorias de consumo do mundo moderno. O esporte é uma invenção da sociedade moderna com fins de prática social. Desenvolveu-se, desde seu surgimento, como uma atividade para um determinado grupo social: as elites econômicas e os homens. O seu objetivo era ocupar o tempo livre e diminuir a agressividade dos jovens e, mais tarde, a partir do século XIX, passou a ser utilizado como uma prática educativa no espaço escolar e para as mulheres (Castellani, 2001).

Como prática educativa, a expansão do esporte moderno inicia com o pedagogo Thomas Arnold (1795-1842), que se apropria dos jogos populares ingleses e suprime algumas ilegalidades, para aplicá-los nas escolas públicas britânicas. Inicialmente, utiliza os jogos populares com bola, dando um sentido pedagógico. Arnold também é um dos primeiros a reconhecer o esporte na perspectiva educacional, bem como a Inglaterra é um dos países pioneiros em aceitar e utilizar o esporte como meio de educação, conforme anteriormente discutido (Bracht, 1997).

A escola serviu como um espaço privilegiado para a proliferação do esporte pelo mundo todo. Desde sua introdução no ambiente escolar, o esporte se apropriou das aulas de educação física, tornando as mesmas sujeitas a ele. Essa invasão, muitas vezes, acontece paralela à vida da escola, influenciada por uma série de fatores, os quais passaram a determinar os seus objetivos e fins.

Ao longo do tempo, o esporte desenvolveu-se como uma prática social nos sistemas educacional e esportivo. Na escola, em geral, faltava definição de

papéis e um referencial teórico que o legitimasse como um componente curricular com função pedagógica específica na formação do sujeito. Isso possibilitou ao sistema esportivo específico a apropriação do espaço escolar como estrutura organizacional, espaço físico e clientela que proporcionam condições ideais ao seu desenvolvimento. Em razão de existirem insuficientes concepções teórico-filosóficas/pedagógicas no sistema de ensino para a sustentação da prática esportiva escolar e dos jogos escolares, persiste uma nebulosidade quanto ao papel a ser desempenhado nos diferentes sistemas, na sociedade e na formação do indivíduo.

Essa busca do caráter formativo na prática esportiva escolar e dos jogos escolares passa pela análise dos processos existentes e da função da escola na sociedade atual. O desenvolvimento do esporte escolar não tem função de especializar ninguém, mas sim de adequar-se às necessidades de desenvolvimento individual e coletivo, de propor respostas às necessidades sociais dos jovens, além de auxiliar na preparação destes para o convívio em sociedade, ampliando as possibilidades de participação e de sucesso. Se a prática esportiva escolar for a perspectiva da seleção, do apoio aos mais dotados e sua organização for piramidal, de excessiva preocupação com o resultado e a valorização da vitória a qualquer custo, não pode ser desenvolvida como uma atividade formativa. Se for esse o caso, é melhor retirá-la do espaço escolar (Carvalho, 1987).

Na escola, a influência do sistema esportivo se estabelece quando nas aulas de educação física ocorre a esportivação das mesmas, quando a aula, que deveria privilegiar a aprendizagem, a vivência e a participação de todos, é direcionada para alguns mais habilidosos em detrimento da grande maioria que, em geral, apresenta algumas dificuldades motoras. A presença do esporte escolar não pode estabelecer-se apenas na perspectiva de jogar só pela busca do resultado, sem organização e sem objetivos educacionais, isso, em geral, os alunos fazem fora do espaço escolar. O fato de os alunos estarem envolvidos em ações educativas, como um jogo esportivo, deve contribuir para a sua formação tanto no que tange a aprendizagens sociais, quanto em melhoria das habilidades motoras dos jogadores (Kunz, 1994).

No desenvolvimento das aulas de educação física, esses objetivos se concretizam quando se priorizam, nas atividades esportivas práticas, a seletividade e a instrumentalização. O primeiro aspecto caracteriza a seleção dos melhores, dos mais habilidosos, a descoberta de atletas, de preferência em tenra idade, para que possam competir logo, em detrimento da grande maioria que apresenta algumas dificuldades para participar das atividades esportivas. A instrumentalização fica caracterizada quando, nas atividades propostas aos alunos no ensino das práticas esportivas, opta-se pelo ensino da técnica dos movimentos estereotipados pelas diversas modalidades esportivas, jogando no padrão do modelo olímpico, internacionalmente conhecido. Nessa lógica, os esportes e suas diferentes modalidades esportivas é que determinam que os alunos se adaptem ao modelo olímpico institucionalizado (Kunz, 1994).

Dessa forma, o professor descaracteriza sua responsabilidade pedagógica na formação do futuro aluno, abre mão de sua responsabilidade de ser professor, de uma função social que lhe foi atribuída, a de ensinar. Muitos professores, no decorrer de suas atividades pedagógicas, optam por desenvolver conteúdos com que têm mais afinidade, não garantindo ao aluno o direito ao conhecimento da diversidade cultural esportiva.

O ato de vir à escola deve ter algum significado. Um estudante não vai à escola para simplesmente “jogar bola” (isso geralmente ele já faz fora do espaço escolar). Por isso, esse vir à escola deverá significar algo na sua formação e contribuir para que ele possa retornar ao seu cotidiano e ressignificá-lo, transformar seu dia-a-dia, enfim, que, a partir da participação na prática esportiva escolar, nas aulas de educação física, esse aluno possa viver melhor, consigo e com os demais.

Também, a prática esportiva sofre restrição pelos outros componentes curriculares da escola, os quais, às vezes com razão, consideram-na como uma atividade que vem carregada de situações não-educativas, oriundas do sistema esportivo externo aos princípios educativos da escola. A estrutura organizacional escolar, muitas vezes, proporciona que isso se perpetue não lhe reconhecendo o seu valor educativo fundamental, capaz de se afirmar como um componente curricular importante no processo formativo.

Na busca da formação da elite esportiva representativa, muitas vezes, o sistema esportivo, através do esporte de alto rendimento, o esporte olímpico, critica o desenvolvimento do esporte e os jogos escolares pelo seu pouco resultado na perspectiva da descoberta de talentos esportivos. Isso fica mais evidenciado por ocasião dos grandes eventos esportivos com destaques internacionais, quando o Brasil não obtém resultados positivos (Jogos Olímpicos, Jogos Pan-americanos...). Os dirigentes das Confederações Desportivas Nacionais e do Comitê Olímpico Brasileiro – COB - alegam que o esporte escolar deveria ser encarregado da formação da base esportiva nacional e da massificação da prática esportiva, fornecendo atletas para as competições e equipes representativas que, posteriormente, formariam a elite esportiva representativa nacional.

Entende-se que essa crítica ao esporte escolar se dá em razão de não termos claramente definidos os papéis e responsabilidades institucionais de cada sistema esportivo, ou seja, na escola enquanto prática esportiva formativa e na formação da elite esportiva representativa. Porém, ao mesmo tempo em que o critica, o sistema esportivo muito pouco oferece em termos de condições e infra-estrutura para melhorá-lo. E o que é pior: muitas vezes tem-se utilizado dos recursos financeiros públicos, que deveriam ser gastos com o desenvolvimento do esporte educacional, justificando gastos de recursos públicos para o esporte de rendimento.

Nesse sentido, Carvalho (1987, p.14) justifica que "a única explicação plausível para a presença do esporte na escola só se pode encontrar na própria criança e no jovem", ou que "a questão central do esporte escolar não é esportiva e sim educativa". Para Bracht (1992), a prática do esporte escolar e a sua permanência na escola integram, no seu desenvolvimento, escolares e escolas, e a sua legitimação deve ser construída pelos processos internos existentes, pois é na escola que o mesmo deve ser legitimado e ter definido seu papel na formação do indivíduo.

Para tanto, compete à escola e seus processos a definição do papel a ser desempenhado por este componente curricular e não ao sistema esportivo, que se desenvolve no âmbito externo ao processo formativo, nos clubes esportivos,

nas ligas esportivas, nas federações e confederações esportivas, nos comitês olímpicos nacionais e internacionais. Os princípios norteadores do sistema esportivo são: a seletividade; a exclusão; a valorização de quem vence o jogo; a busca constante do atleta precoce; a hipercompetitividade e a vitória a qualquer custo (Carvalho, 1987).

Esses princípios negam a função da escola, conforme Carvalho (1987), a qual se define como responsável por preparar o aluno para a vida: de aprender a gostar de estudar; de aprender e gostar de conviver coletivamente com diferentes grupos sociais; de ampliar a participação e o convívio com a perspectiva do sucesso; de eliminar todas as formas de desigualdades sociais; de aprender a gostar de praticar esporte e não só ganhar jogo; de gostar de estudar e não só obter boas notas, ser aprovado e passar de ano; de não manifestar excessiva preocupação com o resultado.

Nessa lógica, Kunz (1991, p.95) afirma que "a escola, além de repassar o conhecimento social de caráter pragmático e técnico, deverá também auxiliar os jovens no pleno desenvolvimento de sua personalidade sócio-cultural". Em outras palavras, a função da prática esportiva nas escolas e nas aulas de educação física transcende o simples aprender sobre as modalidades esportivas existentes, tem a ver com a preparação do aluno para a apropriação do mundo, para a vida cotidiana.

Nesse sentido, Kunz (1994, p.64) considera uma irresponsabilidade pedagógica que, pelo processo didático-pedagógico escolar, se fomente, no aluno, vivências de insucesso ou fracasso. Na escola, o professor, ao articular os processos pedagógicos e os meios ideais para atingir os objetivos, deve buscar possibilitar o convívio com situações de sucesso. Na prática esportiva escolar, o professor tem a responsabilidade social, ética e moral de buscar eliminar todas as formas de desigualdades e segregação social, de exclusão e de insucesso.

1.2.6 A realidade da prática esportiva escolar

A prática esportiva desenvolve-se no meio social e educacional. A escola e seus processos precisam tratar desse fenômeno para poder refletir sobre ele e suas interferências no meio educacional, no sentido de que o mesmo se transforme em uma prática educativa e contribua para o processo formativo do cidadão.

A prática esportiva se desenvolve em vários espaços sociais; afinal, os alunos convivem em vários locais e são por eles influenciados, como na família, na escola, nos parques, nas praças, nos clubes esportivos e recreativos e nas escolinhas esportivas, etc. Questiona-se sobre como esses outros espaços de prática esportiva estão contribuindo à formação do futuro desportista ou, ainda, em que o convívio com a prática esportiva na escola se relaciona com as atividades esportivas fora dela.

O Estado interfere, pressionando a escola e o sistema esportivo, para que sejam descobridores de novos talentos esportivos, legitimando, para isso, o repasse de recursos financeiros aos mesmos para que cumpram esse papel (Castellani, 1985). A justificativa é de que o Estado está investindo no esporte educacional e cumprindo um preceito constitucional. A escola promove, os alunos e professores se envolvem e os pais estimulam a participação dos educandos em competições esportivas, estabelecendo e fazendo prevalecer a idéia de que esse deve ser o fim específico do esporte e dos jogos escolares.

As políticas para o esporte educacional, desde sua origem, conforme Castellani (1985, p.10), têm antes “a intenção velada de atender aos interesses do desporto de alto nível do que propriamente se inserir no processo de garantir ao meio escolar um instrumento de socialização”.

Ainda, segundo o mesmo autor,

[...] desde o Estado Novo, o esporte escolar e comunitário justificam-se, na estrutura do sistema esportivo brasileiro, como fomentador do esporte de alto rendimento. Desta forma, alocar recursos para o esporte educação e esporte participação – como determina a

Constituição Brasileira – significa, em última instância, destinar recursos públicos para o esporte performance (2001, p.588).

A legislação esportiva¹⁷ e as políticas públicas de esporte e lazer, ao longo do tempo, têm demonstrado, segundo Bracht (2003, p.92), “a tensão entre o papel da educação física – e o esporte escolar a ela vinculado – e os interesses do sistema esportivo”. Portanto, o sistema esportivo passa a determinar qual e de que forma será o papel a ser desempenhado pelo esporte escolar na confirmação de ser a base da pirâmide esportiva e a busca desenfreada do talento esportivo,¹⁸ de preferência desde tenra idade.

Também, nas palavras de Bracht (1997, p. 81-2), sobre as relações do Estado e o sistema esportivo, é de se

[...] ressaltar que, para conseguir eficiência no que diz respeito ao motivo central da intervenção do Estado, qual seja, obter conquistas esportivas internacionais, buscava-se a construção de um sistema esportivo integrado (baseado na idéia de pirâmide esportiva). [...] O sistema esportivo é um parceiro dos governos, que oferece como retorno, basicamente, um produto simbólico que é o prestígio/reconhecimento internacional com repercussões internas de caráter legitimador e, secundariamente, um retorno econômico.

O Estado e o sistema esportivo, muitas vezes, relegam à educação física e à prática esportiva escolar a tarefa de funcionar como alicerce do esporte de rendimento, sendo consideradas a base da pirâmide esportiva, ou seja, a encarregada de ser a disseminadora da prática esportiva no espaço escolar com o objetivo da formação posterior da elite esportiva representativa. Já a instituição esportiva, com o discurso da saúde e da educação, lança mão desses argumentos para conseguir apoio, financiamento público e alcançar legitimidade social (Bracht, 2003).

¹⁷ Legislação esportiva: princípios, normas, leis e decretos-leis que regulam o funcionamento da administração e da prática de esportes em nosso país.

¹⁸ Segundo Gaya, um Talento esportivo detém qualidades que não estão ao alcance de qualquer simples mortal (*Revista Movimento*, 2000, UFRGS V.1, n.1 set. 1994 - Porto Alegre).

Estudos têm demonstrado, ao longo do tempo, que não é através da massificação do número de participantes na base, fator determinante da melhoria da elite desportiva, mas sim mediante programas com objetivos claros e bem definidos: condições ideais de estrutura/materiais/espços físicos para desenvolver seu trabalho, com políticas públicas de educação, de educação física e para o esporte e jogos escolares definidas, construídas pela comunidade escolar, pela comunidade esportiva, pelos dirigentes políticos e a sociedade em geral; e com eventos esportivos que contemplem as especificidades de cada etapa da formação esportiva, que se vai atingir os objetivos desejáveis ao esporte escolar.

A simples preocupação em aumentar a quantidade de praticantes desportivos de qualquer forma e sem pesquisar o significado e as razões de um crescimento global tão lento e, nalguns casos, em regressão, põe directamente em causa o próprio processo de desenvolvimento. Por um lado e no próprio terreno das suas preocupações, porque a elite não nasce espontaneamente do maior número de praticantes; por outro, porque esta perspectiva nega, de facto, o valor cultural da prática desportiva e limita fortemente a sua contribuição para a educação da juventude (Carvalho, 1987).

Assim, muitos profissionais da educação física tentam se projetar no próprio aluno, não tendo claro que um talento esportivo detém qualidades que não estão ao alcance de todos, ou seja, que poucos têm a possibilidade de atingir esse estágio de desenvolvimento na prática esportiva. Para que se tenha idéia sobre a sua excepcionalidade, estudos realizados no Leste Europeu mostram que os talentos esportivos constituem-se na proporção de 1 para cada 10.000 jovens que iniciam nas práticas esportivas regulares (Gaya, 2000, p.IX).

Por isso, pode-se afirmar que a prática esportiva e os jogos escolares não podem ser os mesmos defendidos pelo sistema esportivo, haja vista que muitas situações ocorridas em um jogo esportivo buscam justificar-se apenas em função de se obter um resultado positivo, tais como a agressão física e moral, a transgressão às regras do jogo, a vitória a qualquer custo, as brigas entre torcedores. É necessário, portanto, defender que, a partir das práticas

esportivas, as pessoas possam conviver em grupos, se desenvolver, aprender a se movimentar, enfim, o convívio com essa prática social poderá contribuir para uma melhor formação integral do indivíduo.

As buscas de resultado a qualquer custo e a supervalorização do vencedor trouxeram algumas atitudes que estão se legitimando no convívio com a prática esportiva, pois os alunos, convivendo com elas, passam a utilizá-las no espaço escolar: "Se o ídolo esportivo pode fazer, por que eu também não posso"? Se, para conseguir fama e ganhar dinheiro, se toma tal atitude, os alunos, em outros espaços de prática esportiva, acabam por reproduzir a mesma lógica.

A forma institucionalizada da prática esportiva, as falas, os trajes/fardamentos copiados nos modos de se vestir, as atitudes adotadas no jogo esportivo e fora dele pelos atletas, e muito valorizadas pelos meios de comunicação, correm o risco de se reproduzir no espaço escolar. Esses fatos interferem negativamente, passando a constituir-se em modelos de comportamentos para milhões de crianças, jovens e adultos. Refletir sobre os mesmos e suas conseqüências, como objeto a ser analisado, diferenciando o campo de atuação, é tarefa de cada um.

Uma atividade destinada a festejar o ético e estético, a ser espetáculo de vivência e recriação de atitudes e sentimentos positivos, transforma-se, não raras vezes, num cenário marcado por comportamentos de grosseria e bestialidade, bem próximos da mais crua barbárie (Bento, 1998, p. 144)

Essa tipologia de ações não pode ser reproduzida ou ignorada no espaço escolar. Frente a esses fatos ocorridos no esporte de rendimento, devemos nos posicionar enquanto educadores, pois a prática esportiva é parte integrante da sociedade, subordina-se ao sistema de normas e valores nela predominante, reproduzindo, em seu desenvolvimento, muitas vezes, as práticas e relações sociais do contexto em que a mesma estiver inserida. Por esse motivo, o papel do educador, do dirigente educacional, do gestor político esportivo, do dirigente do clube esportivo, enfim, é discutir sobre os valores a serem defendidos no oferecimento de jogos esportivos aos escolares.

Ao mesmo tempo, essa prática social, fenômeno do mundo contemporâneo, não tem vida própria, não tem voz, necessita de intervenção humana e direcionamento para que se torne uma prática eminentemente educativa, com pressupostos da escola e de seus participantes. Por não possuir vida própria, o seu desenvolvimento na sociedade é influenciado por uma série de fatores. Um dos principais intervenientes são os meios de comunicação, especialmente a televisão.

Os meios de comunicação, na divulgação de feitos esportivos, têm-se caracterizado pela espetacularização do esporte, ao exacerbar feitos esportivos, criar semideuses, idolatrar heróis vencedores, vasculhando sua vida e seu percurso. Ao surgir um novo feito esportivo, um novo herói é criado, passando, muitas vezes, o ídolo anterior, a ser descartável. Criam-se verdadeiras guerras comerciais por audiência entre as empresas de comunicação, a busca do assistente-espectador é a constante, a "interatividade" nas transmissões esportivas buscando a simples opinião do ouvinte, com os comentários muitas vezes direcionados ao que o ouvinte quer escutar. Por isso, pode-se concluir que, em geral, na prática esportiva, jornalistas, dirigentes, treinadores, árbitros, jogadores e torcedores têm dado um contributo assinalável para o fomento da má educação (Bento, 1998).

Conforme Bento (1998), cada época tem o seu desporto porque tem o seu cidadão. Uns e outros resultantes de mutações sociais, sobretudo no plano dos valores, direitos, problemas e necessidades. Se as formas como a prática esportiva e os jogos escolares se efetivam não estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana e justa, temos a responsabilidade de interferir, propor e buscar alternativas.

As mudanças, na prática esportiva, não acontecerão por acaso, mas sim com ações inteligentes e vontade de definir aquilo que se quer e se considera importante ao seu desenvolvimento, partindo do levantamento da realidade existente e, também, da discussão sobre o que essas mudanças alterariam no cenário esportivo. Para tanto, deve-se estabelecer, com os órgãos do poder político, dirigentes educacionais, gestores municipais, dirigentes de clubes esportivos e sociedade em geral, políticas públicas relativas à prática esportiva

e aos jogos escolares, baseadas em princípios e condutas pedagógicas norteadores, em cada uma das manifestações culturais esportivas e de lazer existentes no cotidiano da sociedade o esporte e o lazer educacionais, o esporte e o lazer participação e o esporte rendimento ou performance (Tubino, 1996).

Essas modificações e evoluções no desenvolvimento do esporte escolar devem estar vinculadas às novas formas de organização e modos de vida da sociedade contemporânea, necessitando interferir nele, definindo qual seria o papel da prática esportiva, independente do espaço de manifestação. Nesse sentido, as reflexões quanto às mudanças, necessariamente, remetem para a formação inicial nos cursos de graduação e, do mesmo modo, para a formação continuada de profissionais qualificados, que poderão dar respostas mais efetivas e imediatas às novas exigências.

As práticas esportivas desenvolvidas mostram claramente os conflitos estruturais urbanos existentes na sociedade. Na maioria das cidades, o mercado imobiliário acabou absorvendo os espaços territoriais que permitiam à sociedade em geral reunir-se, conviver, discutir seus problemas, praticar atividades de esporte e lazer. Hoje, na maioria das vezes, quem não pode pagar por esse bem está condenado a ficar tolhido dessas práticas. O acesso ao campo de futebol, ao ginásio, ao parque, à praça, à piscina, ao lago, à mata, ao rio, que deveria ser possibilitado à sociedade como um direito, não está sendo garantido e os programas de esporte e lazer destinados à sociedade, pelo Estado, não problematizam esta falta de acessibilidade a espaços públicos, seguros e de qualidade para o convívio comunitário.

A garantia do oferecimento da prática esportiva e do lazer ao cidadão é dever do poder público, através de políticas públicas que possam assegurar as condições mínimas de acesso democratizado a espaços públicos, gratuitos e de qualidade para todos. É dever do gestor público articular a sociedade em geral para participar do debate na perspectiva da construção de políticas públicas de esporte e lazer a todos os cidadãos, a todas as manifestações esportivas, culturais e de lazer.

A presença da prática esportiva no espaço escolar, ademais, deve ser direcionada a contribuir com as relações de amizade entre as pessoas, pois, conforme Bento, (1998, p.104), “a amizade aumenta a felicidade e diminui a desgraça, já que duplica a nossa alegria e divide o nosso desgosto”. O convívio com ações educativas na escola contribui para que as pessoas possam viver e conviver melhor, provocando em nós a alegria de estarmos juntos, sensações gostosas e importantes ao nosso relacionamento social afetivo. Além disso, possibilita todo um acervo de aprendizagem motora, podendo conviver com outras pessoas, comunicar-se melhor e estabelecer novas relações sociais.

Pode-se afirmar, de acordo com as considerações até o momento explicitadas, que, quando a prática esportiva desenvolve-se apenas sob a lógica do sistema esportivo, em que o rendimento e o vencedor são os únicos elementos a serem considerados no processo, corre um grande risco de contribuir para o incremento do espírito de perversidade e safadeza, do burlar a regra, do levar vantagem em tudo, do incentivo às agressões físicas e morais.

As influências que a prática esportiva e os jogos escolares sofreram e sofrem ao longo do tempo passam pela crise interna da própria escola, pela falta de definição clara em seu projeto político-pedagógico de sua função, pela falta de recursos financeiros, pela pouca valorização e qualificação dos profissionais da educação, pela falta de recursos humanos e de materiais de qualidade, de espaço físico em condições de proporcionar um programa de atividades físicas/esportivas com qualidade para todos.

A análise da prática esportiva na escola centra-se na relação com a estrutura organizacional e na adequação de espaços físicos/materiais e das ações pedagógicas na efetivação dos mesmos. A leitura dessa realidade é de que a prática esportiva desenvolvida nas escolas e oportunizada às crianças, adolescentes e jovens, em quase nada se diferencia: o material/equipamento utilizado, as regras dos jogos, o tamanho do campo e da quadra, a linguagem de treinos e jogos são os mesmos utilizados na categoria adulto.

Nos jogos esportivos entre as escolas de diferentes redes de ensino, as reações da torcida, dos técnicos, os treinamentos, o ritual preparativo dos jogos, as falas entre os jogadores companheiros e adversários são

semelhantes. O que se diferencia, para as pessoas que organizam as práticas esportivas, é só o tamanho dos jogadores, como se o desempenho, a capacidade física, as habilidades técnicas e táticas dos adultos fossem os mesmos das crianças.

O convívio com a prática esportiva, indiferente do espaço em que a mesma estiver sendo objeto de participação, os papéis e funções a serem desempenhados pelos seus participantes deverão estar definidos e ser de conhecimento dos praticantes. Se a mesma desenvolve-se no espaço escolar, o seu papel formativo deve ser a busca constante em todos os processos.

A escola é, por excelência, o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas. Neste espaço pedagógico o profissional da Educação Física deve proporcionar, pela historicidade do seu conteúdo específico, uma **COMPREENSÃO CRÍTICA DAS ENCENAÇÕES** esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas a de auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de uma forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva (Kunz, 1994, p. 66-7).

A escola é onde geralmente os alunos passam a conviver com a prática esportiva de forma mais institucionalizada e organizada. O privilégio nesse espaço pedagógico do convívio com a prática esportiva e com os jogos escolares deve ser definido no respectivo projeto político-pedagógico, mediante a explicitação clara de qual é o papel dessa atividade na formação da futura personalidade do aluno, utilizando para isso as situações oriundas dessa prática internamente na escola, bem como as outras encenações que permeiam o entorno esportivo, que interferem nos modos de o mesmo se desenvolver.

Portanto, podemos garantir que não basta simplesmente que a prática esportiva na escola instrumentalize os alunos em termos de aprendizagem da técnica esportiva, melhorando suas habilidades motoras, mas que é mais

importante, no processo formativo, o estabelecimento de relações e conexões possíveis de serem estabelecidas, utilizando-se para isso fatos e situações acontecidos na prática esportiva, contextualizando-os com o dia-a-dia dos alunos.

1.2.7 A influência do entorno social na prática esportiva escolar

A prática esportiva vem se apresentando, em meio a dificuldades de ordem social, como uma válvula de escape das pressões sociais e situações de risco com que alguns indivíduos se defrontam no seu dia-a-dia. No entanto, nem mesmo as mais apaixonantes modalidades esportivas presentes na cultura do povo mais humilde e empobrecido possibilitam o acesso e permanência igualitários a todos, em programas de formação esportiva organizados e planejados, capazes de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

O esporte, mesmo sendo um fenômeno social significativo e com interferência na formação dos indivíduos, apresenta poucos estudos em relação ao seu sentido e significado como um elemento formador de hábitos e atitudes saudáveis, com novos conhecimentos e novas formas de se movimentar (Kunz, 1994). Os estudos têm-se baseado muito mais na perspectiva da aptidão física/técnica/tática do que do ponto de vista de outras dimensões em que essa prática possa contribuir para a formação do sujeito.

Por isso, o incentivo aos estudantes às práticas de atividades esportivas deve ser pautado por uma reflexão com preocupações de saúde, de qualidade de vida, de participação, de humanização e de observância de aspectos antropológicos essenciais (Bento, 1998).

Ao refletir sobre o assunto, questionamos sobre como estamos introduzindo nossas crianças na prática esportiva. Será que a forma metodológica utilizada está desenvolvendo nelas o hábito, para que continuem a praticar atividades físicas/esportivas ao longo da vida? Será

que com nossa forma de intervenção não as estamos afastando do mundo da atividade física desportiva?

A utilização da prática esportiva com características formativas deve ser a mais ampla possível, ter bases objetivas sólidas, vislumbrar a formação do indivíduo como um todo e respeitar suas individualidades e capacidades. Além de ensinar o desporto a todos e ensinar bem, a tarefa educacional supõe preparar para algo mais do que a atividade específica da escola. Quem aprende o desporto pode desenvolver um acervo de habilidades diversificadas, aproveitando-o em muitos outros esportes ou atividades cotidianas. Além disso, poderá estar aprendendo a conviver em grupos, a construir regras, a discuti-las e até a discordar delas, a mudá-las com a rica contribuição para seu desenvolvimento moral e social (Freire, 1998).

Deve fazer parte da pedagogia da prática esportiva, entre outras, conversar sobre os acontecimentos que a envolvem, de modo a inserir o aluno em situações desafiadoras, estimulá-lo à tomada de decisão, à criação de suas próprias soluções e à reflexão discursiva, levando-o a compreender suas ações. Ademais, esses são fatores que contribuem para o desenvolvimento da inteligência do aluno (Freire, 1998).

Nesse sentido, entendo que o ensino da prática esportiva coletiva na escola, no clube ou em qualquer outra instituição, deve preocupar-se com a questão do ser humano sob todos os aspectos de formação individual e do grupo, de participação, de inclusão, com valores morais, sociais, afetivos e cognitivos, os quais poderão ser utilizados ao longo de suas vidas.

Alguns estudos, e aqui destacam-se Kunz (1991 e 1994), Betti (1997), Graça (1998), Freire (1998), Bento (1998), Sánchez (1998), Gaya (2000) e Wein (2001), têm demonstrado que, conforme for o encaminhamento que tiver a criança e o adolescente na prática esportiva e nos jogos escolares, estes podem trazer muitos prejuízos à formação do futuro desportista, tanto no aspecto afetivo, quanto motor e cognitivo. Isso porque estão presentes, em certas práticas, elementos que são extremamente perversos na formação de valores e condutas para a vida, como o desrespeito ao adversário, árbitros,

torcedores; a busca da vitória a qualquer custo; atos de violência física e moral; abandono precoce da convivência com a prática esportiva. As frustrações do futuro desportista nesta etapa da vida, da mesma forma, são muito traumáticas, levando muitas vezes precocemente ao abandono completo da atividade esportiva.

Nesse contexto, há urgência em oferecer às crianças e adolescentes, em cada fase de sua evolução, a prática esportiva e os jogos escolares que se adaptem a seu atual estágio de capacidade física e mental. Os estudos dos teóricos referidos anteriormente têm comprovado que o bom jogador, não só no aspecto das habilidades motoras, necessita ser construído, pois é necessário todo um processo planejado, organizado, considerando todas as etapas de crescimento e desenvolvimento humano pelas quais passam os futuros desportistas.

1.2.8 O percurso da formação esportiva: contribuições e dificuldades

Falar sobre o percurso efetuado pelo desportista significa descrevê-lo desde seu acesso à prática esportiva até o abandono. Geralmente, o convívio institucionalizado com a prática esportiva acontece juntamente com o ingresso das crianças na vida escolar; apesar de que elas, geralmente, já ingressam na escola com uma vivência esportiva significativa, influenciada pelo entorno social, da família, dos amigos, da comunidade, enfim, dos espaços vividos fora da escola.

Para atingir esse objetivo, deve-se levar em consideração, no percurso esportivo, temas como: quais as formas de acesso à prática esportiva na escola e fora dela; como estão sendo desenvolvidas as mais variadas atividades esportivas durante a formação, iniciação e especialização; como as crianças estão sendo introduzidas em competições esportivas nas diferentes etapas do percurso esportivo; como se convive com a prática esportiva na perspectiva do lazer e da saúde; quando e por que geralmente ocorre o abandono da prática esportiva; quais os tipos de dificuldade e ajuda ocorridos durante o percurso da vida esportiva; qual a influência exercida pela família na

opção da criança por uma prática esportiva; qual o papel dos pais durante as diferentes etapas da formação esportiva; qual a idade ideal para começar a competir; qual o papel a ser desempenhado pelo professor/técnico na formação do futuro esportista; qual o papel dos meios de comunicação nas diferentes etapas da formação esportiva; quem geralmente fora do espaço escolar está desenvolvendo atividades esportivas com os iniciantes e sob que metodologias essas atividades estão sendo proporcionadas às crianças; qual o papel desempenhado pelos amigos na escolha e continuidade da prática esportiva; qual seria o percurso esportivo ideal a ser trilhado pelo desportista da formação até o alto nível; quais seriam as possibilidades de práticas desportivas alternativas (Sánchez, 1998).

Essas são questões a analisar, discutir e refletir de forma responsável, procurando, no decorrer do desenvolvimento, em busca de alternativas, interagir com a cultura esportiva existente regionalmente, sustentados em princípios e condutas pedagógicas, em referencial teórico e algumas práticas no sentido de que o percurso esportivo dos nossos futuros esportistas auxilie na sua formação, não só no aspecto da aprendizagem motora e técnico-tático esportiva, mas também no da aprendizagem social, como futuro cidadão ético, honesto, livre, crítico e participativo socialmente.

Segundo Graça (1998), aquilo que se exige da criança e do jovem esportista não pode ser uma redução à escala dos processos e concepções de jogo do adulto, porque eles não possuem os requisitos necessários para a compreensão e as capacidades para a realização dessas tarefas. A prática esportiva, bem como as competições, devem, estar adaptadas àquilo que são suas possibilidades, interesses e necessidades, o que quer dizer que lhes devem proporcionar uma participação ativa, inteligente, responsável e, ao mesmo tempo, desafiadora de progresso e superação.

Não se pode deixar, obviamente, de oportunizar a prática esportiva e as competições aos estudantes, mas é necessário buscar formas alternativas da prática dessas atividades aos pequenos desportistas, no sentido de que as mesmas venham contribuir com a formação. Não é necessário modificar os jogos, mas sim adaptar algumas regras e estruturas organizacionais, para que,

no jogo o escolar, possam participar e desenvolver-se de forma ativa, sentindo-se úteis, integrados ao grupo, enfim, podendo também jogar melhor (Sánchez, 1998).

A prática esportiva escolar, por si só, não é boa e nem ruim, depende de como e quem irá oportunizá-la. Nessa perspectiva, é necessário que as pessoas concebam essas práticas com objetivos educacionais, pois o esporte não possui nenhuma virtude mágica, e pode tanto despertar o sentido da solidariedade e cooperação, quanto gerar um espírito individualista. Pode educar para o respeito à norma, como para fomentar o sentido da trapaça. Depende do educador e da forma de ensinar, que se fomentem ou não os valores educativos que indiscutivelmente possui o esporte (Parlebas *apud* Sánchez, 1998).

As crianças estão, muitas vezes, expostas a uma série de riscos ao se especializarem precocemente, em treinamentos intensivos/exaustivos e competições escolares de forma intensiva, uma vez que em muitas dessas competições e treinamentos não se respeita o seu desenvolvimento e capacidade individual.

Segundo Kunz (1994), o treinamento especializado precoce no esporte acontece quando as crianças e adolescentes são introduzidos antes da fase pubertária, num processo de treinamento planejado e organizado em longo prazo e que se efetiva em um mínimo de três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento do rendimento, além de participação periódica em competições esportivas.

Ao se optar pelo desenvolvimento desse tipo de treinamento e competição esportiva com escolares, há que se estar consciente dos riscos a que estão sendo expostos os pequenos jogadores, como:

- a) Formação escolar deficiente, devido à exigência em acompanhar com êxito a carreira esportiva;
- b) A unilateralização de um desenvolvimento que deveria ser plural;
- c) Reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil, indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância. Em dias que a criança treina, pode-se, grosso modo, dividir o plano de atividades da seguinte forma: de manhã das 8 às 12

escola, à tarde das 13, h 30 min às 15 h 30 min estudo e tarefas escolares e das 16 h às 18 h treinamento (Kunz, 1994, p.46).

A prática esportiva proporcionada às crianças e aos pré-adolescentes, muitas vezes, não é perpassada pela preocupação com o crescimento e desenvolvimento integral dos mesmos e sim com a descoberta de novos atletas e, ainda que os mesmos passem a participar de competições e consigam bons resultados, esquecendo-se da criança que existe por trás do atleta precoce.

As crianças e os adolescentes sentem-se atraídos a participar desse tipo de atividade, pela possibilidade do sucesso rápido, fama e riqueza. A prática da atividade esportiva passa a ser uma necessidade, isto é, uma oportunidade de estabilidade econômica. Os pais colocam seus filhos em escolinhas desportivas, principalmente de futebol, acompanham, cobram, interferem no trabalho do treinador, brigam na busca do sucesso rápido. O incentivo exacerbado por parte dos pais dá-se em razão de sonharem em ser, futuramente, empresários dos filhos, sócios dos mesmos.

Segundo Betti (1997), as crianças sonham em ser os craques do futuro, espelhando-se em seus ídolos. As atitudes, as falas, a forma de caminhar, vestir-se, entre outros aspectos, passam a ser copiadas. Acreditam que o modo de ser e agir do ídolo seja o correto, o modelo para se chegar ao sucesso. Guttmann (apud Betti, 1997) afirma que o espectador esportivo é hoje a maior ameaça ao *fair play*, pela sua identificação extremada com os atletas e porque só lhe importa o objetivo final, a vitória. Não importa, muitas vezes, aos espectadores de que forma essa vitória foi construída, nem mesmo se para se chegar a ela a violência e as transgressões às regras do jogo tenham tido validade.

Desde que o dinheiro se inseriu no esporte como um valor, fatores indesejados, como a transgressão das regras do jogo e o aumento significativo da agressividade, tanto moral como física, passaram a fazer parte das competições esportivas, inclusive os dirigentes e treinadores esperam que os atletas usem da violência para intimidar e/ou ferir os adversários. A crescente comercialização do esporte torna-os cada vez mais agressivos (Betti, 1997).

Nessa perspectiva, as crianças, adolescentes e jovens convivem, através dos meios de comunicação, com uma grande quantidade de oportunidades e vivências que contribuem de forma significativa para toda a permissividade que envolve os praticantes do desporto de rendimento, para a aquisição de hábitos e atitudes que pouco ou quase nada apresentam de positivo à sua formação.

Esse modelo tradicional de treinamento precoce e competição, está presente no cotidiano da maioria das práticas desportivas escolares. Tais práticas são acompanhadas pelas crianças, pré-adolescentes, jovens, pais e técnicos através da mídia, passando a influenciar os futuros esportistas. Exerce-se uma pressão cada vez mais intensa sobre os jogadores escolares e as equipes com o objetivo de levá-los a ganhar, criando uma “aspiral da violência”: o sucesso equivale ao dinheiro, e o dinheiro equivale ao sucesso (Betti, 1997).

As crianças, pré-adolescentes e jovens sonham com os carrões importados, com as viagens e os hotéis maravilhosos, com a presença da televisão e das manchetes de jornais. Todos sonham com a vida fácil, com o sucesso rápido que pode ser conseguido através do esporte. Entretanto, a realidade vivenciada é a de um mercado extremamente restrito, onde poucos dos que optarem pela profissionalização terão a possibilidade de sucesso. Na maioria das vezes, não se apresenta a realidade por que a grande maioria dos jogadores profissionais está passando, entre elas a possibilidade de não dar certo, trazendo com isso o insucesso, a frustração e o abandono.

A reflexão sobre o esporte escolar passa, obrigatoriamente, pela necessidade da compreensão acerca da concepção que muitos dirigentes esportivos e governantes têm sobre o mesmo, a prática esportiva e a estruturação de políticas claras e objetivas. Isso porque, ao longo do tempo, a prática esportiva não necessitava de estudos e teoria, pois fazia parte do lazer e recreação das pessoas. De acordo com Bento (1998), existia a idéia de que o esporte é algo praticado nas horas de folga, quando não se está fazendo nada de útil e produtivo. O esporte é tido como atividade menor e tolerado, mas considerado perfeitamente dispensável. As práticas esportivas foram consideradas como algo trivial, inconseqüente e desprovidas de qualquer

significado de maior relevância, não necessitando, para a sua manutenção no meio social, de um referencial teórico que as legitimassem como uma atividade importante na formação das pessoas.

Com esses conceitos inseridos no meio social, passou-se a idéia de que, para se trabalhar com o desporto, não se necessitaria de uma consistência teórica, bastando ser desportista, praticar bem, ter ganho muitas medalhas (Freire, 1998). Em geral, nossos dirigentes esportivos, em todas as esferas do poder (federal, estadual e municipal), não conseguem ter clara a importância da construção de políticas ao esporte e ao lazer e, em especial, em idade escolar.

Ainda está presente a idéia de que o fim único da prática esportiva em nível escolar seja a descoberta de novos talentos esportivos, incluindo-se, para tanto, crianças e adolescentes precocemente em competições, passando a desenvolver atividades esportivas na lógica do esporte federado. Essa situação deixa de atender ao objetivo da prática desportiva em idade escolar, que deveria ser a de oferecer uma gama de experiências e vivências formativas, ao invés de especializar cedo as crianças em apenas uma modalidade esportiva (Sánchez, 1998).

1.2.9. A prática esportiva na escola

A prática educativa se apresenta na escola "encharcada" de influências do entorno social, as quais, em geral, determinam seus objetivos e fins.

Ao se oportunizar o ensino de atividades esportivas na escola, esse deveria estar embasado em pressupostos teóricos e metodológicos, em princípios e condutas pedagógicas como: ensinar a gostar de esporte, cuja prática, na hora do jogo, deve ser uma diversão, mediante o jogar com alegria, o respeito aos colegas, a socialização pelo prazer de jogar com e não contra, envolvendo as crianças em atividades lúdicas, sem aborrecê-las com técnicas e táticas, construindo um processo metodológico onde o aprender brincando seja tão competente como outras formas de ensinar a jogar; ensinar esporte a todos, de

tal forma que aqueles que já sabem jogar o façam da melhor maneira e aqueles que apresentam limitações, dificuldades (habilidades motoras e cognitivas) no jogar sejam orientados e incentivados até conseguirem fazê-lo, no mínimo, num nível suficiente. Ademais, é necessário ensinar a jogar bem a todos, orientar a cada um, respeitar as individualidades, potencialidades e limitações, oportunizando a superação das dificuldades para que possam expressar as habilidades e, com o tempo, jogar com mais qualidade. E, por último, ensinar mais do que esporte a todos é desempenhar a tarefa educacional de preparar os sujeitos para algo mais que uma prática esportiva, desenvolvendo valores morais para a vida (Freire, 1998).

Enquanto profissional de educação física encarregado de proporcionar práticas esportivas e jogos escolares, compartilhamos da idéia/projeto do convívio com a mesma enquanto ação educativa. Por isso, acreditamos poder qualificar em muito o processo formativo do cidadão através do convívio com as práticas esportivas, interferindo nelas de forma explícita, baseado em teorias, princípios e condutas pedagógicas, construídos pelo coletivo da comunidade escolar e incluídos no projeto político-pedagógico e nas políticas educacionais da escola.

A prática esportiva e os jogos escolares se caracterizam por ser um campo em que entram em cena oposições, afrontamentos e resistências. O próprio espetáculo esportivo, na sua especificidade, prende-se ao fato de o público ter nele uma participação ativa, que muitas vezes é fator condicionante no próprio resultado do jogo esportivo. Porém, com o que se está convivendo nas atividades esportivas, e o que desaprovamos, são as exclusões, os excessos em termos de violência, buscando justificativas de agressões físicas e verbais acontecidas no sistema esportivo e que muitas vezes se reproduzem nos jogos escolares.

Nesse sentido, conforme Bento (1998, p. 65-6), alguns acontecimentos vinculados à prática esportiva contribuem para a falta de princípios éticos:

O esquecimento do imperativo da correção, o atropelo constante às regras, o recurso sistemático a faltas e truques, o apego a artimanhas e espertezas fraudulentas para ludibriar o árbitro e o público, as cenas

tristes durante o final dos jogos, as declarações ridículas, gastas e enjoativas de técnicos e dirigentes, as apreciações insossas dos comentaristas, programas e escritos imundos – tudo isso contribui para que o futebol esteja a perder, entre nós, grande parte daquilo que o afirma noutras paragens como bem apetecido de um consumo generalizado,(...) se instalou no nosso futebol uma cultura da permissividade que atenta contra o sentido da ética do próprio jogo. Tem adrenalina a mais na língua e a menos nas pernas. E há de concordar-se que os comportamentos em causa não nasceram com os atletas, foram aprendidos, adquiridos e consolidados ao longo dos anos num ambiente que os ensinou e incentivou.

Refletir sobre situações ocorridas nos jogos esportivos e contextualizar com o cotidiano é construir sentidos, significados, critérios, formas, limites, comportamentos sociais e hábitos na sua participação, a ética esportiva, o teor moral, tendo nas ações práticas um lugar de desenvolvimento da moralidade no contexto da vida sociocultural. Se essa atividade envolve educandos, escolas, professores, pais, funcionários, os princípios éticos educacionais deverão nortear tudo o que nela vier a acontecer. O educador, consciente de seu papel frente a um processo formativo, deve trazer fatos ocorridos na atividade esportiva para enriquecer o processo de reflexão coletiva, possibilitando aos alunos posicionar-se frente a esses fatos, com postura ética, reflexiva e crítica.

Essas encenações, entretanto, possibilitam a construção de espaços de reflexão coletiva com os alunos, professores, gestores educacionais, gestores políticos de esporte e lazer, pais e sociedade em geral, pois são ações humanas e não decorrentes do próprio fenômeno esportivo. São homens que se apropriam do esporte e seu entorno, fazendo dele um instrumento altamente comovente, que envolve pessoas, instituições sociais e clubes esportivos, para, através do convívio com o mesmo, legitimar algumas ações, constituindo uma nova cultura esportiva em que a agressividade, a violência e a lei do mais forte é que têm predominado. Parece que já não basta ganhar o jogo, o adversário deve ser ofendido, agredido, espezinhado e destruído (Betti, 1997).

Para Bento (1998, p. 69), o convívio com os jogos esportivos, que deveria servir para "festejar o ético e estético, a ser espetáculo de vivência e recriação de atitudes e sentimentos positivos, transforma-se, não raras vezes, num cenário marcado por comportamentos de grosseria e bestialidade, próximos da mais crua barbárie".

Esse papel de refletir sobre o processo educativo e a presença da prática esportiva como componente curricular das aulas de educação física, contextualizando-os, busca a ampliação de seu conceito através de outras formas alternativas de desenvolver atividades físicas/esportivas. Não se limita à lógica dos esportes, mas, a partir dessas práticas institucionalizadas, intenta construir outras formas de apropriação, ressignificando o dia-a-dia dos alunos, com mais dignidade, saúde e qualidade de vida, como, por exemplo, adaptar locais e materiais para a prática esportiva, possibilitando aos praticantes outras formas de "se-movimentar", como: andar de bicicleta, caminhar, dançar, fazer ginástica, efetuar atividades em contato com a natureza, transcendendo a forma padronizada e normatizada pelo sistema esportivo (Kunz, 1994).

O educador consciente não pode abdicar dessa responsabilidade pedagógica, tendo na criança e no jovem o centro do processo educativo, ao justificar a existência do esporte no currículo escolar, definindo o seu papel e objetivo no sentido de contribuir à formação do futuro desportista e do cidadão, apropriando-se dessa atividade e ressignificando-a, para, através de sua prática, poder viver e conviver em sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a presença da prática esportiva e dos jogos escolares na escola possa se constituir como componente curricular, no projeto político-pedagógico, estabelecendo diretrizes norteadoras, como explicitar as relações que o mesmo estabelece com o projeto educacional da escola, juntamente com os planos de ensino dos diferentes componentes curriculares, os processos metodológicos e a avaliação; os princípios e condutas pedagógicas no desenvolvimento das atividades teórico-práticas nas aulas de educação física; as relações que o mesmo estabelece com as atividades de tempo livre dentro e fora da escola desenvolvidas pelos alunos com a sociedade em geral através de suas práticas na ocupação do tempo livre, nas

competições esportivas, com o esporte federado ou de rendimento (Carvalho, 1987, p. 150).

Com isso, não estou negando a prática esportiva, mas sim buscando justificativas pedagógicas de sua permanência no espaço escolar, como um componente curricular que verdadeiramente possa contribuir ao processo formativo. O jogo esportivo é uma atividade rica em possibilidades formativas; poucas outras vivências no espaço escolar potencializam uma gama tão diversificada e, ao mesmo tempo, tão contraditória de experiências motoras, além de aprendizagens sociais formativas ao desenvolvimento do aluno.

É um dos campos onde se manifesta o dom muito raro para produzir o inesperado e o invulgar, o desabitual e o fantástico, o belo e o sublime. Onde a imaginação se casa com a criatividade para entretecerem um rendilhado de movimentos que nos põe ao rubro as paixões e nos oferecem o alimento ideal para o gozo supremo dos sentidos. Nele acontece um bailado de gestos, de enganos e seduções, que vai além de um mero entretenimento, para se assumir como um jogo de ilusões e sensações na procura do sentimento da felicidade (Bento, 1998, p. 69).

Nem todos gostam de práticas esportivas coletivas, algumas pessoas preferem outras formas de ocupar seu tempo livre e de conviver com as atividades físicas/esportivas, mas a responsabilidade do professor é de que todos conheçam, aprendam, participem, vivenciem a maior gama de possibilidades de aprendizagem, mediante um processo que priorize o coletivo em detrimento do individual e, posteriormente, tenham a liberdade de optar com autonomia pelo que desejarem como atividade física/esportiva a ser desenvolvida fora da escola, ou quando se afastarem do processo formativo.

Nessa perspectiva, o convívio com a prática esportiva na escola, com o objetivo de desenvolver competências nos alunos na perspectiva crítico-emancipatória, a fim de compreender a prática esportiva nos seus múltiplos sentidos e significados, de modo a poder interagir, refletir e modificar formas de vivê-las com liberdade e autonomia, além da capacidade objetiva de saber jogar as diferentes modalidades esportivas, proporciona o desenvolvimento,

nos alunos, da capacidade de interação social e ação comunicativa (Kunz, 1994).

Para isso, o profissional de educação física encarregado de organizar a prática esportiva na escola poderá utilizar o que Kunz (1994) classifica como as categorias de ensino: o trabalho ou competências objetivas, as interações sociais e a linguagem comunicativa. O desenvolvimento das competências objetivas tem como princípio proporcionar aos alunos o recebimento de informações, conhecimentos específicos dos movimentos corporais, o treinamento de destrezas técnicas racionais e eficientes para agir no trabalho, na profissão, no tempo livre e no esporte e, enfim, praticar esportes de uma forma mais qualificada. As competências sociais, através da prática esportiva, pretendem contribuir para melhor entender as relações sociais e culturais em que cada um vive, ressignificando-as, mediante o desempenho de diferentes papéis na sociedade, com atitudes de solidariedade, cooperação, co-educação, manifestando-se sobre as múltiplas formas de discriminação na prática esportiva. Já na competência comunicativa, o objetivo é de que, a partir da convivência com a prática esportiva, os alunos possam se comunicar melhor, ser entendidos, saber escutar os outros, falar sobre fatos acontecidos na prática esportiva, potencializando momentos de leitura do mundo vivido, interpretação e análise crítica do fenômeno esportivo nos diferentes locais de sua prática (Kunz, 1994).

Entender a evolução e o desenvolvimento histórico do fenômeno esportivo é outra possibilidade que as encenações da prática esportiva proporcionam ao processo formativo, pois permitem compreender melhor como estas se instituíram, evoluíram e se transformaram enquanto prática social e sua interferência nos modos culturais da sociedade. Além disso, proporciona aos praticantes o desempenho de diferentes papéis por ocasião dessa atividade, não só enquanto sujeitos ativos, mas como elementos que pensem, analisem criticamente, interfiram e ressignifiquem, contribuindo para que se organizem formas alternativas de práticas esportivas para colegas ou outros grupos sociais, atuando a partir daí, em outros papéis, como na organização, na arbitragem, na condição de torcedor, de dirigente esportivo e de jogador.

Outro aspecto importante a ser discutido na prática esportiva e suas encenações diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e à construção de novos conhecimentos. Isso desafia os alunos a novas descobertas sobre o mundo que compõe a prática esportiva em sua totalidade, seu sentido e significado enquanto prática social, pois busca mostrar o pano de fundo que, na maioria das vezes, é ocultado/ignorado pelos meios de comunicação, por não ser de interesse do mercado.

A prática esportiva na escola contempla atividades ricas em reações comportamentais, que são externalizadas na sua prática, como, por exemplo, a aceitação de jogar com colegas menos habilidosos, da vitória e da derrota, da ajuda aos que apresentam alguma dificuldade, da doação ao coletivo em detrimento do interesse individual, do aprender a conviver em grupo, do cumprimento a regras, do limite, etc. Esses são alguns comportamentos, entre outros vários, que devem ser analisados e discutidos, utilizando-os de forma propositiva para a formação da personalidade do futuro cidadão, do bom desportista e posterior bom competidor.

Para que a prática esportiva se torne educativa, não basta ser simplesmente uma atividade preocupada com a perspectiva motora ou aprendizagem de movimentos esportivos, da técnica esportiva, mas ser compreendida nos seus múltiplos sentidos e significados, como aprendizagem social, ser objeto de estudo, ser problematizada nos fatos e locais de suas encenações, para o que o educador deve se apropriar da mesma e de suas encenações e transformá-la didática e pedagogicamente numa prática educacional voltada à formação da cidadania, crítica e emancipadora (Kunz, 1994). Para isso, educadores com responsabilidade pedagógico-social da busca da diminuição das desigualdades sociais entre os que têm maior desenvoltura na prática esportiva e os que apresentam dificuldade, muitas vezes impostas pela pouca vivência das atividades, devem apropriar-se do esporte e suas encenações e transformá-lo didático-pedagogicamente, adaptando espaços e materiais, sem alterar as formas estruturais dos jogos esportivos, mas perseguindo alternativas de participação ativa de todos os alunos em todas as atividades e nas vivências esportivas (Kunz, 1994).

A prática esportiva desenvolvida sob os princípios e valores fundamentais da vida, baseados na ética e dignidade humana, poderá contribuir para o incremento da afetividade e do convívio em grupo, da alegria, da moral, do respeito, da lealdade, da integridade, da honra, do caráter, que são valores atitudinais, geralmente esquecidos nas ações práticas esportivas envolvendo escolas e escolares.

Trata-se de promover a prática esportiva e os jogos escolares, em processo formativo, embasados nos princípios do convívio coletivo, pela alegria e o prazer de estar participando. Parece que, ao nos tornarmos adultos, não mais podemos brincar, jogar, ser felizes. O brincar só é permitido nos primeiros anos da infância. Entretanto, o processo de formação deve ser um período de ampliação de possibilidade de participação e de sucesso, um ato de desdobramento e não de amputação, de eliminação de todas as formas de segregação, de conservação da alegria da criança de estar convivendo em um grupo. Um processo educativo que se constrói com um pacto pela vida, pela alegria e a busca da felicidade (Carvalho, 1987).

Por isso, necessitamos, enquanto educadores responsáveis pela formação de uma sociedade mais humana e justa, buscar alternativas de enfrentamento ao modelo estabelecido. Nesse sentido, acredito que a prática esportiva e os jogos escolares devem ser pautados em princípios e condutas pedagógicas formativos, para que venham a ser mais uma alternativa democrática e inclusora importante no processo educativo.

1.2.10 Princípios norteadores e condutas pedagógicas da prática esportiva e dos jogos escolares

As crianças, desde muito cedo, tomam contato com a prática esportiva das mais diferentes formas, principalmente nas atividades de brincadeiras cotidianas, em espaços físicos modificados, que fogem da estrutura normatizada dos esportes institucionalizados. Adaptam jogos, número de jogadores, materiais, constroem regras, modificam a estrutura das equipes

durante o andamento dos jogos. Enfim, as crianças, na estruturação de seus jogos, procuram preservar o que há de mais gostoso no jogo, o gosto de ficarem jogando, se divertindo, sem se preocuparem apenas com o resultado do mesmo. O que importa é jogar, conviver, o jogo das crianças não tem hora para terminar. Ele acaba quando os jogadores querem.

De uma forma indireta, a prática esportiva desenvolvida nas ruas e fora do espaço institucionalizado, pelas crianças, proporciona uma excelente experiência e aprendizagens motoras dos jogos esportivos, que poderiam enriquecer o processo de convívio com a prática esportiva na escola. Conforme Freire (1998, p. 6), “a pedagogia da rua tem sido competente para ensinar esportes. Mas a rua e a escola são instituições bastante diferentes”. Também se sabe que, no desenvolvimento dos jogos esportivos da rua, existem muitas situações de exclusão dos mais fracos, de relações de poder e pressão econômica, que a rua não tolera as diferenças e deficiências. Mas, talvez por isso, ela tenha ensinado muitos bons jogadores a ser craques de futebol.

Pela vivência profissional, percebemos a existência de uma grande distância entre o jogo que comumente é desenvolvido pelas crianças e jovens, na rua ou nos espaços informais, e a forma normatizada institucionalmente nos processos de ensino-aprendizagem dos esportes. Se a experiência dos jogos da rua é tão rica de significados e atrativa aos pequenos jogadores, por que não trazê-la para ser utilizada no processo educativo dos jogos esportivos na escola, buscando eliminar as situações que venham a criar qualquer situação de constrangimento e exclusão de jogadores? Não que se deva tornar o jogo da escola como o jogo da rua, mas utilizar o que o jogo da rua tem de interessante e atraente no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais gostoso. Nas palavras de Freire (1998), “trazer essa cultura para a escola permitirá preservar o espaço lúdico, esse espaço da brincadeira tão produtivo para a aprendizagem”.

Ainda conforme Freire (1998), as crianças não precisam ir à escola só para se divertir, elas vão à escola para aprender e se socializar. A diversão delas se faz na rua, em suas brincadeiras e vivências cotidianas. Para tanto, é necessária a construção de um processo de ensino-aprendizagem que priorize

a alegria, o respeito, o carinho, o brincar, em que o sucesso de poder conviver e aprender seja tão competente quanto os outros, ou mais.

Reencontrar o homem escondido por trás dessa carapaça de brutalidade produzida pelo mundo competitivo desumano, excludente e individualista pode ser um dos papéis de um processo educativo. Reedificar o homem e trazê-lo de volta a conviver com a alegria, o sorriso, a compreensão, com o outro e os outros, o diálogo, a solidariedade, a fraternidade, a amizade e o afeto, pode ser um resgate efetuado pelo jogo esportivo na vida cotidiana do aluno. Recuperar o prazer de jogar com o outro e não apenas competir com ele, de aprender juntos sem precisar sempre estar se medindo, se comparando, se confrontando, mas sim do aprender de modo compartilhado, pelo prazer de jogar e conviver juntos. Afinal, não é necessário, em todos os momentos da vida, competir; pode-se aprender a jogar pelo prazer de estar com o outro. Conforme Freire (1998), na escola, estamos mais preocupados em ensinar as crianças a ganharem um jogo do que a gostarem de praticar jogos esportivos.

Na formação, ao educador compete ser o articulador da construção do conhecimento, o organizador e condutor do processo pedagógico, não abrindo mão dessa responsabilidade, pois assim estará contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da responsabilidade, mediante a instituição do espaço da sala de aula como o local da construção do conhecimento.

Ainda, considerando o processo de ensino-aprendizagem dos esportes, Freire (1998) defende a utilização, pelo professor, de certas condutas pedagógicas norteadoras, tornando o ambiente pedagógico mais atraente, alegre e satisfatório, como: ter formação pedagógica; participar ativamente das aulas; planejar as aulas com antecedência; realizar avaliações periódicas; manter a calma e serenidade em situações de conflito na prática esportiva; conversar sempre com os alunos no momento certo; conversar sempre de forma coletiva; administrar os conflitos oriundos da prática esportiva; organizar formas de comunicações durante as atividades; adaptar os jogos às condições das crianças pequenas; promover atividades com caráter lúdico-criativo; preferir jogos em pequenos grupos; levar em conta as necessidades e

preferências dos pequenos jogadores; promover nos jogos rodízio de posições; conceder a todos os mesmos direitos de participar; auxiliar os que apresentarem dificuldades em participar dos jogos; estabelecer limites aos jogadores; não especializar precocemente os alunos.

A condução do processo pedagógico de ensino-aprendizagem de jogos esportivos na escola, a partir e principalmente mediante a adoção dos princípios e condutas pedagógicas, defendidas por Freire (1998), e a transformação didático-pedagógica dos esportes, defendida e argumentada por Kunz (1994), podem em muito contribuir ao processo formativo do aluno. A responsabilidade social do educador, na condução do processo pedagógico, obriga-o, em primeiro lugar, a ser o articulador e condutor do processo, a observar os comportamentos expressos pelos alunos durante a prática esportiva e suas encenações, cabendo também a ele interferir quando necessário, dando sentido e significado à mesma, de forma a promover o processo educativo e auxiliar os alunos que apresentam dificuldades motoras e sociais a participarem da prática esportiva.

Além da apropriação da prática esportiva e de sua transformação em atividade com caráter formativo, o desenvolvimento de um processo pedagógico, a partir da prática esportiva, pode ser enriquecido com outras alternativas educacionais, curriculares e extracurriculares, eventos esportivos, festivos, recreativos, culturais, artísticos, festivais, mostras artísticas e culturais.

2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DE FORMAÇÃO HUMANA NO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA PRÁTICA ESPORTIVA ESCOLAR E DOS JOGOS ESCOLARES, PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª À 8ª SÉRIE)

O objetivo do estudo foi evidenciar se as diferentes instâncias de governo, encarregadas de articular, planejar e executar as políticas educacionais para a rede de escolas públicas estaduais, contemplam aspectos de formação humana e do desenvolvimento da cidadania, no planejamento e execução da prática esportiva nas aulas de educação física, do esporte escolar e dos jogos escolares, para os anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série).

Desenvolveu-se o referido estudo em razão de que se acredita que a prática esportiva escolar pode contribuir de forma significativa ao processo de formação humana e ao desenvolvimento da cidadania, enquanto componente curricular integrado a um projeto educacional. Outra razão é porque, segundo Bracht (2006) e Carvalho (1987), a prática esportiva no mundo contemporâneo é um dos maiores fenômenos sociais, que ocorre através do sistema esportivo instituído na sociedade e do sistema educacional.

Inicialmente, o estudo contempla algumas transcrições e interpretações (segundo aspectos pedagógicos e de formação humana) de documentos oficiais que tratam das políticas educacionais para a educação física, a prática esportiva, o esporte escolar e os jogos escolares, no âmbito das Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul. Os referidos documentos fazem parte do planejamento da Secretaria da Educação (SE/RS), da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e de uma escola pública estadual: Plano de Ação Pedagógica da Secretaria Estadual da Educação (PAP/SE); Plano de Ação Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (PAP/CRE) e Plano Integrado da Escola e Plano de Estudos para o Ensino Fundamental da Escola.

Em um segundo momento, foram realizadas observações de práticas esportivas escolares, em momentos de aulas de educação física no ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, em jogos internos na mesma escola e em jogos estudantis do Estado do Rio Grande do Sul –

JERGS/2006, considerando-se os aspectos pedagógicos, de formação humana e desenvolvimento da cidadania.

2.1 Transcrições e interpretações (segundo aspectos pedagógicos e de formação humana) de documentos oficiais que tratam das políticas educacionais à prática esportiva escolar, ao esporte escolar e aos jogos escolares, no âmbito de Escola Pública Estadual do Estado do Rio Grande do Sul.

2.1.1 Plano de Ação Pedagógica - Educação de Qualidade Para Todos 2003 – 2006 - Secretaria da Educação e Departamento Pedagógico RS

Segundo a legislação estadual,¹⁹ a qual trata da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SE/RS tem a atribuição de estabelecer as macrodiretrizes para a Educação em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo às CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) a execução das políticas educacionais estabelecidas, em consonância com a escola, através de práticas pedagógicas que contribuam para a educação e a formação da cidadania. Nesse contexto, a SE/RS, através do Departamento Pedagógico (DP), elaborou o Plano de Ação Pedagógica - PAP: Educação de Qualidade para Todos - 2003 a 2006, o qual estabelece os princípios norteadores das políticas educacionais para a educação pública estadual (PAP/SE/RS, 2003).

Constam no PAP/SE/RS o planejamento dos diversos setores da SE/RS: Divisão de Educação Infantil; Divisão de Ensino Fundamental; Divisão de Ensino Médio; Divisão de Assuntos Universitários; Central de Apoio Tecnológico à Educação; Centro do Livro e Bibliotecas Escolares; Divisão de Educação de Jovens e Adultos; Divisão de Educação Especial; Divisão de Assistência ao Educando; Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar e Inspeção Escolar; Centro de Educação Ambiental; Educação Indígena; Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer; Bibliografia e Referências

¹⁹ Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela lei 11.695, de dezembro de 2001.

Bibliográficas. Considerando o foco da presente tese, o estudo limitou-se ao Plano da Divisão de Ensino Fundamental e da Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer.

Inicialmente, o Plano de Ação Pedagógica (PAP/SE) expõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria da Educação, destacando a sua responsabilidade em ser a “gestora da política pedagógica” para a rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul. Neste documento estão definidas as políticas norteadoras prioritárias do departamento, suas finalidades e objetivos, resguardando a autonomia da escola na construção de seu projeto educacional, com a interlocução das CREs na implementação do referidos planos/projetos.

O PAP/SE também propõe recuperar alguns projetos de governos anteriores, manter alguns projetos do governo ao qual está sucedendo, bem como novos projetos a serem implementados na educação gaúcha. Neste sentido, acredita-se que essa proposição é positiva para a educação, porque em muitos sistemas de governos existe a supervalorização da autoria e identidade político-partidária daquele que assume o poder executivo (no Município, Estado e/ou União) e desconsidera-se o que já foi planejado e encaminhado por governos anteriores ou por outro partido político.

2.1.1.1 O PAP e a Divisão de Ensino Fundamental

No PAP, a Divisão de Ensino Fundamental - DIEF/SE - apresenta dados do Censo Escolar/2000, informando que o Ensino Fundamental gaúcho tem mais de 96,5% dos alunos entre 7 e 14 anos na escola, que a evasão escolar é de 6,6% e que a reprovação é de 15,9%. A DIEF/SE ainda se refere a alguns dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2001), segundo os quais alguns fatores interferem no desempenho escolar: a infraestrutura da escola; a qualificação dos professores; a distorção idade/série; a formação dos pais; os recursos financeiros da escola e o uso do livro didático. Outra informação é a de que, a partir de entrevista com alguns professores da

rede pública estadual, foram elencados os seguintes fatores que dificultam/limitam suas práticas pedagógicas na escola: dificuldade/carência de material didático-pedagógico e de infra-estrutura (55,6%); insatisfatórias condições de aperfeiçoamento profissional (38,8%); a questão salarial (31,6%); insuficiente envolvimento das famílias nas questões escolares (26,4%) e, em quinto lugar (23,3 %), o desinteresse dos alunos (PAP/SE 2003).

Os pressupostos teóricos citados no PAP/SE/DIEF (2003, p. 35-41) são os seguintes: "Dewey: o método por descoberta (Dewey, 1979)"; "a educação progressista e emancipadora de Paulo Freire (1979)"; "a epistemologia genética de Jean Piaget, (1972)"; "a zona proximal do desenvolvimento de Vigotski (1989)". Outros autores ainda são citados: César Coll, que trata das questões de estruturação do currículo escolar; Phillippe Perrenoud, que desenvolveu o conceito de competências; Bernardo Toro, que propõe os códigos da modernidade, ou seja, competências para viver no século XXI; e Edgar Morin, que defende a interligação de todos os conhecimentos.

Como princípios norteadores para o ensino fundamental, estão propostos: a universalização; a descentralização; o educando como sujeito e autor do seu crescimento pessoal e da construção do conhecimento; as inter-relações estabelecidas entre os diferentes saberes, a educação baseada nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - Unesco 1999); o acesso aos meios de comunicação como facilitadores das aprendizagens; a avaliação voltada para o desempenho do indivíduo; e o planejamento estratégico.

As diretrizes pedagógicas estão assim especificadas: 1. garantia de acesso, regresso, permanência e o sucesso do aluno na escola; 2. melhoria das condições de trabalho dos professores; 3. implementação e atualização do Padrão Referencial de Currículo (PRC/98); 4. melhoria das condições físicas das escolas; 5. continuidade das políticas públicas; 6. desencadeamento de projetos a partir da realidade; 7. assessoramento sistemático e permanente às CREs; 8. ações educacionais às comunidades especiais, considerando as

características de cada escola, em cada comunidade (PAP/SE/DIEF 2003, p. 43-44).

Como ações prioritárias ao ensino fundamental, propõe-se: melhorar as condições de trabalho dos professores e as condições físicas das escolas; possibilitar a formação continuada de professores; retomar (reativar) projetos de interesse da comunidade; orientar as reformas educativas nos sistemas de ensino; atendimento pedagógico diferenciado às comunidades com culturas específicas. Como ações complementares ao ensino fundamental, o documento ainda propõe: implementar e atualizar os PRCs/98; criar equipe interdisciplinar volante de assessoria às CREs; contribuir para a adaptação mínima das escolas aos padrões nacionais (Parecer CEED Nº 1400/2002); estimular a participação da comunidade na manutenção física e melhoria do funcionamento das escolas; reforçar o Projeto Político-Pedagógico da escola como a própria expressão da organização educativa; universalizar a instituição de Conselhos Escolares, órgãos estudantis, como espaço de cidadania; assegurar a carga horária mínima nos cursos diurnos de pelo menos 20 horas de efetivo trabalho escolar; agrupar as classes isoladas unidocentes em no mínimo quatro séries completas; prever formas mais flexíveis de organização escolar na zona rural; ampliar progressivamente a jornada escolar para escola de tempo integral (PAP/SE/DIEF, 2003, p. 44-45).

Para atingir o que é proposto, a Secretaria da Educação especifica algumas estratégias, como: investir na capacitação permanente e continuada dos professores, formando um professor crítico, atualizado, competente; a busca de uma sociedade justa, solidária e pacífica e de uma escola de qualidade para todos; valorizar o riquíssimo pluralismo sócio-político e cultural; reconhecer a diversidade sociocultural de cada escola; recuperar alguns projetos educacionais de governos anteriores e dar continuidade aos projetos que obtiveram sucesso; educar para uma cultura de paz e não-violência nas escolas e na sociedade (PAP/SE, 2003, p. 6-10).

De acordo com o que está proposto no Plano de Ação Pedagógica da Secretaria da Educação para o ensino fundamental, entende-se que o mesmo contempla aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania,

quando propõe como políticas educacionais: a universalização do acesso e a permanência dos educandos na escola; a participação da comunidade escolar, através da descentralização das decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, respeito a individualidades e diferenças, concebendo o educando como sujeito e autor de seu crescimento pessoal; entendimento do processo educativo como um todo, considerando o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos; o acesso aos meios de comunicação como facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem.

Ao se tratar de um documento de caráter governamental e responsável na função de propositor, fomentador e gestor de políticas públicas, entende-se que o PAP/SE fica limitado a proposições e objetivos fundamentados apenas nas concepções filosóficas, ideológicas e pedagógicas, sendo necessário avançar em relação aos aspectos estratégicos e administrativos. Isto é, enquanto gestor (principalmente de recursos públicos), ao propor um objetivo, considera-se de suma importância prever estratégias, metas (quantificar o objetivo), recursos (humanos, materiais e financeiros), cronograma de implementação e avaliação. Caso contrário, tem-se a possibilidade de ter boas intenções escritas (até ilusórias e enganosas), com execuidade nula ou insatisfatória.

2.1.1.2 O PAP e a Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer da Secretaria da Educação/RS – CEFEL

A Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer – CEFEL, da Secretaria Estadual da Educação – SE/RS, tem como objetivo, em suas ações pedagógicas, coordenar as políticas específicas da educação física, do esporte e do lazer, em conjunto com as CREs e escolas da rede pública estadual do RS. Inicialmente, o documento propõe: oportunizar condições para os professores repensarem sua prática pedagógica, implantar o projeto Núcleos de Esporte na Escola e realizar os JERGS - Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul.

O pressuposto teórico norteador entende a educação física, os esportes e o lazer como área de conhecimento da cultura corporal de movimento, a qual expressa as formas de representação do mundo e de manifestações culturais através do corpo, como manifestações que compõem a cultura corporal, isto é, os jogos, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas, as artes circenses e outras práticas corporais. Como orientação curricular, o documento faz referência à importância do olhar sobre o corpo na escola, das individualidades e diferenças, das questões de gênero e sexualidade, da beleza, do consumo e da valorização da vida para além da simples prática de atividades esportivas (PAP/SE/CEFEL, 2003, p.157).

Como princípios orientadores das ações pedagógicas, o documento baseia-se nos quatro pilares da educação (conhecer, fazer, ser e viver juntos) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1998) para a educação física, no que se refere ao princípio da inclusão/diversidade e as categorias de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) como eixos norteadores. Como fundamento legal é citada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu artigo 26º, quando explicita que a educação física passa a receber a denominação de "componente curricular, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos"; a Lei nº 10.328/2001 que introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular" e o parecer do Conselho Nacional de Educação nº16/2001 sobre a obrigatoriedade da educação física na escola. O documento ainda utiliza, como suporte para a fundamentação legal, a Lei nº 10.172/2001, a qual institui o Plano Decenal de Educação, cuja meta é "formação continuada de professores da educação infantil e dos professores generalistas para aprimorarem seus conhecimentos, incluindo a educação física" (PAP/SE/CEFEL 2003, p.159).

A seguir são transcritas as diretrizes norteadoras nas ações da educação física, dos esportes e do lazer:

- Promover a inclusão do/a aluno/a na cultura corporal de movimento, através da sistematização de objetivos, conteúdos e processos de aprendizagem;

- Promover uma metodologia do aprender focada no processo, para que os sujeitos percebam-se integrantes e agentes transformadores;
- Fomentar a inclusão de princípios que contemplem a educação para o lazer como possibilidade de vivências prazerosas, criativas e cooperativas;
- Promover e articular junto à Divisão de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ações que possibilitem a implantação de práticas que virão consolidar os princípios e diretrizes aqui propostos;
- Desenvolver, junto à Divisão de Assuntos Universitários, programas de capacitação e formação continuada;
- Elaborar documento referencial de currículo para cada nível de ensino (PAP/SE/CEDFEL 2003, p.160);

As ações prioritárias propostas pela Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer da SE/RS são no sentido de "subsidiar a escola na implantação de sua proposta pedagógica e na orientação do trabalho do/a professor/a". Como ações complementares do setor, propõe-se o "acompanhamento da implantação do núcleo de esporte na escola e a organização dos JERGS".

Percebe-se que o setor encarregado das políticas norteadoras para a educação física, esporte escolar e jogos escolares contempla aspectos da formação humana e desenvolvimento da cidadania, ao propor como princípios orientadores a inclusão de todos os alunos em todas as atividades e o tratamento/respeito em relação à questão complexa da diversidade existente entre as pessoas, em termos de habilidades físicas esportivas, de gênero, sexualidade, beleza, do consumo e da valorização da vida para além da prática esportiva. Também apresenta consonância com o Plano Pedagógico da SE, quando propõe que nas ações pedagógicas nas aulas de educação física sejam priorizados o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos.

2.1.2 A Coordenadoria Regional de Educação e seu Plano de Ação Pedagógico – PAP/CRE - 2003 – 2006

A Coordenadoria Regional de Educação - CRE/SE/RS, tem como objetivo a execução das políticas educacionais junto às escolas da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul, orientando, auxiliando, fiscalizando na organização do projeto educativo escolar, resguardando os princípios norteadores estabelecidos pela SE/PAP/RS.

O referencial teórico que embasa o Plano de Ação do Setor Pedagógico da CRE (PACSP/CRE 2003-2006), cita os mesmos autores e respectivos pressupostos teóricos do Plano de Ação Pedagógico da Secretaria da Educação - PAP/SE/RS, mas não discute estas teorias e concepções pedagógicas no contexto da escola pública estadual conforme suas potencialidades e de deficiências (PACSP/CRE, 2003-2006). Tanto a SE, quanto a CRE, ao citar os referenciais teóricos, apenas informam sobre o que trata a teoria e respectiva autoria, mas em poucas situações, ou nenhuma, é colocada em discussão a importância desse referencial no processo pedagógico e nas ações dos respectivos planos pedagógicos, ou, ainda, uma discussão sobre o significado das respectivas teorias sustentarem teoricamente o desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares enquanto práticas pedagógicas formativas da escola. Da mesma forma ocorre com os PRCs - Parâmetros Referenciais de Currículo (1998) e PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) .

Quanto aos fundamentos legais para o desenvolvimento da educação física como componente curricular, consta uma listagem de Leis, Decretos-lei, Pareceres e Resoluções, tanto ao nível Estadual como Federal, mas não está incluída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

O PASP/CRE (2003, p.11) propõe as seguintes linhas norteadoras para os quatro anos de governo, 2003 a 2006:

1º ano: promover as manifestações psicoafetivas na busca de um viver melhor;

2º ano: ressignificar a escola como espaço pedagógico;

3º ano: interação escola x família x comunidade;

4º ano: reconstrução do Projeto Político-Pedagógico.

Além das linhas norteadoras, o documento prevê, para o ensino fundamental, os objetivos gerais do mesmo e o planejamento de cada componente curricular, especificando o que se acredita como significativo na formação do indivíduo; a indicação de alguns autores e suas respectivas teorias sobre o ensino-aprendizagem; os fundamentos legais e algumas metas.

Considerado o referido documento, evidenciou-se a inexistência de elementos importantes em um planejamento, como: objetivos específicos, metas com delineamento quantitativo, estratégias, recursos/orçamento e avaliação. A estruturação do plano pedagógico é fragmentada quanto aos componentes curriculares, pois não se identificou o entendimento de que existe o processo individualizado de ensino-aprendizagem (um único indivíduo está sujeito a vários componentes) e, também, não se evidenciou a discussão a respeito do que cada componente curricular tem em relação às políticas educacionais norteadoras propostas pela SE e pela própria CRE. Essa lógica de fragmentação tem reflexos no cotidiano das escolas, pois ainda persiste o planejamento de forma isolada, componentes curriculares distanciados uns dos outros e, na maioria das vezes, até indiferentes ao projeto educacional da escola e da própria entidade mantenedora.

Quanto aos aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania, fica ameaçado o desenvolvimento dos mesmos quando o plano pedagógico da CRE apresenta-se desarticulado em relação à SE e à própria escola, sem o comprometimento dos componentes curriculares (inter e intra relacionados) com o perfil de indivíduo/sociedade que se quer desenvolver, conforme pressupostos do Plano de Ação Pedagógica proposto pelo órgão gestor, o governo estadual/SE.

2.1.2.1 Educação Física como componente curricular proposto no PAP/SP/CRE

Como não é diferente por parte dos outros componentes curriculares que compõem o Plano do Setor Pedagógico da 36ª Coordenadoria Regional de Educação - PAP/SP/CRE (PAP/SP/CRE, 2003), o plano de ação para a educação física apresenta-se desvinculado/desarticulado do PAP/SE e do próprio plano pedagógico da CRE, caracterizando dessa forma a fragmentação do planejamento pedagógico.

No referido plano, consta que:

A coordenação de Educação Física da CRE acredita que:

- Ser professor está hoje a exigir um novo perfil;
- Que a educação dos sentimentos e a espiritualidade revelam nosso potencial afetivo;
- Estarmos sendo desafiados permanentemente para a inovação;
- Que as atividades físicas e artísticas podem e devem contribuir de forma significativa na interdisciplinaridade sensório-motora
- Uma prática de ensinar só será boa se for apoiada em sólida base teórica;
- Devemos fazer uma profunda e ampla atualização no nosso jeito de ensinar;
- A formação dos nossos professores deixa a desejar nos aspectos acima referidos;
- Há falta de oportunidade da escola para desenvolver estas atividades (PA/CRE, 2003, p.24).

As metas a serem atingidas entre 2003-2006:

- Referencial teórico: cursos, seminários, encontros, espaços de interação pedagógica;
- Definir os assuntos e os temas com os professores;
- Educação infantil e séries iniciais;
- Organizar cronograma dos jogos, datas dos festivais, jogos escolares, festivais de dança, corridas de rua, orientação;
- Plano Estadual de Educação;

- Produção escrita dos professores;
- Grupo de teatro da CRE (PA/CRE, 2003-2006, p. 25).

Em relação aos fundamentos teóricos a serem utilizados na educação física, esporte e lazer, são citados apenas alguns nomes de autores, como: Silvino Santin, Paulete Maudire; Mario Osório Marques; Demerval Saviani; João Batista Freire; PRC; PCNs (PA/CRE, 2003, p. 25), mas não identifica-se a referência bibliográfica, nem argumenta-se acerca dos respectivos pressupostos pedagógicos no contexto do plano de ação da CRE.

Conforme PA/CRE (2003, p. 24-25), a fundamentação legal que embasa o plano de ação para a educação física é a seguinte: Decreto-Lei 1044/69 ; Lei 6.503/77; Lei Federal 7.692/88; Parecer 140/97 – CEED; Parecer 705/97– CEED; Parecer 432/94 – CEED. Ressalva-se que o documento apenas cita a referida fundamentação legal, mas não apresenta o referencial.

Em relação aos aspectos de formação humana, consta no plano de ação para a educação física a importância de ser um professor no mundo contemporâneo, exigindo-lhe outro perfil (mas não indica qual o perfil que não se quer e nem que perfil se almeja) e a educação dos sentimentos/ espiritualidade para revelar a afetividade. Também é considerado importante que uma boa prática pedagógica (não é descrito o que se entende por “boa prática pedagógica”) deve estar sustentada em uma base teórica, na necessidade de reflexão sobre o nosso jeito de ensinar e, ainda, que a atual formação inicial de professores deixa a desejar (também não é descrito em que deixa a desejar). Outro aspecto observado é a inexistência do comprometimento do componente curricular com a formação integral do indivíduo. Isto é, não se tem claramente definido de que modo e em que situação deverão ser desenvolvidos os aspectos de formação humana e cidadania, como justiça social, respeito às individualidades e aprendizagem motora, co-educação de meninos e meninas, autonomia e liberdade, viver em grupo e em ambiente saudável, limites de espaço individual e coletivo, participação e responsabilidade.

Constatou-se uma ausência de definição clara do papel da educação física escolar enquanto política pública de educação, seja a partir do exame de

planos da Secretaria de Educação com os da Coordenadoria Regional de Educação, com a determinação da função de cada instância de aplicação dessa política e verificação/avaliação dos resultados dos objetivos propostos. Tem-se como alternativa na prática escolar a vigência do modelo do sistema esportivo de rendimento e da competição, onde se convive com a seletividade, a exclusão da maioria, a valorização do vencedor e a busca da vitória a qualquer custo. Esse entendimento é fortemente influenciado pela mídia, que nos pressiona a todo instante, valorizando o esporte espetáculo, a competição, os recordes, o glamour e a fama dos atletas profissionais, enquanto que a escola e os professores carecem de um projeto educacional articulado, responsável e executável.

2.1.3 O Plano Integrado da Escola – PIE 2004 – 2007

2.1.3.1 A escola, sua estrutura organizacional e respectivo planejamento integrado e de estudos

Além dos planos pedagógicos estruturados respectivamente pela SE e pela CRE, cada escola elabora o Plano Integrado da Escola – PIE, onde constam o projeto educacional e os planos de estudo curriculares. Com o objetivo de verificar a consonância entre os planejamentos ao nível estadual (SE), regional (CRE) e local (escola), optou-se pela análise do projeto educacional de uma escola da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha da escola foi aleatória, entre as escolas públicas estaduais com ensino básico completo, e determinada pelo Setor Pedagógico e a Coordenação de Educação Física e Esporte da CRE.

A escola campo da pesquisa foi fundada em 1972, situada em um bairro de classe média baixa. Possui em torno de 900 alunos, oferecendo como modalidade de ensino a educação básica: educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio, este com terminalidades científica e profissionalizante.

A estrutura administrativa da escola encontra-se assim constituída: um diretor e três vice-diretores para os turnos manhã, tarde e noite, serviços de secretaria, biblioteca, laboratórios e merenda escolar. A estrutura pedagógica é constituída por um coordenador pedagógico e um orientador educacional, por nível de ensino. Como entidades representativas e com efetiva participação na elaboração/execução do projeto político-pedagógico, possui: o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres – CPM, o Grêmio Estudantil e o Clube de Mães (PIE, 2004, p.5-7).

As ações e os funcionamentos administrativo, financeiro e didático-pedagógico previstos para a escola são norteados pelo Plano Integrado de Escola – PIE/2004 - 2007. O PIE da escola em análise está assim estruturado: 1. Realidade escolar: dados históricos; caracterização da escola e dos sujeitos; a escola no olhar da comunidade escolar (professores e funcionários, alunos e pais); 2. A proposta da escola: concepções; filosofia (educação e valores); objetivos da escola (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com suas terminalidades); 3. Definição de prioridades e estabelecimento de metas e ações (objetivos e metas 2004-2007); 4. Regras e normas para a convivência no ambiente escolar; 5. Calendário escolar; 6. Projetos permanentes (laboratório de informática); Projetos especiais (biblioteca, química, paisagismo e implantação de curso técnico); 7. Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PIE, 2004, p. 31-32).

A escola participante do estudo reconhece que um fato que contribuiu de forma significativa na estruturação e articulação do Plano Integrado da Escola foi a realização, no ano de 2001, do "Seminário Ressignificando o Projeto Político-Pedagógico", com a participação de todos os segmentos sociais e instituições co-responsáveis no projeto educativo escolar.

Os alunos que acessam à escola, em sua maioria, são filhos de trabalhadores, com uma condição econômica de razoável a baixa. Apresenta-se, como um dos problemas que interferem no processo educacional, o empobrecimento das famílias, em virtude de que muitos dos pais encontram-se desempregados ou em situação de subemprego. Outros fatores são a desorganização familiar, a sexualidade precoce, as drogas, as diferentes

formas de violências físicas, verbais, sociais e estruturais sofridas pelos alunos e seus familiares (PIE, 2004, p. 9-10).

Conforme o PIE (2004, p.10-11), os docentes se caracterizam como:

Temos aqueles que se comprometem com os educandos numa perspectiva cognitiva, outros assumem posturas do educador engajado politicamente, outros buscam mudanças metodológicas. Estas formas de agir necessitam ser problematizadas na perspectiva de construirmos os saberes necessários à docência a partir do projeto que é nosso horizonte de atuação. É preciso que cada vez mais criemos condições de formação permanente dos docentes no contexto das práticas para que a partir delas busquemos as saídas no contexto das reflexões teóricas já produzidas ou na construção de nossos próprios entendimentos (PIE/2004, p.10-11).

Segundo plano integrado, PIE (2004, p. 22-24), os desafios, colocam-se em uma perspectiva Pós-moderna e Multicultural do homem:

O que se vislumbra e se quer é uma transformação na sociedade como um todo, defende-se uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte do conhecimento e das visões de mundo. Pretende-se resgatar a historicidade dos homens numa busca permanente de construção do ser sujeito de sua história. A escola necessita enfrentar os desafios de manter o equilíbrio entre a cultura local, regional e uma cultura universal. Para tanto é preciso pensar e viabilizar os currículos que se realizam nas escolas, que apresentam tendências monoculturais na perspectiva da valorização das múltiplas culturas que subjazem à prática escolar. É preciso deixar claro que queremos uma escola democrática, multicultural, que esteja atenta à problemática social e que construa conhecimentos significativos para o efetivo exercício da cidadania.

O referido documento especifica que a escola, como lugar social da formalização e do aprendizado dos conhecimentos, é também um espaço rico para vivência e reflexão ética dos valores. Por esse motivo, estabeleceu de

forma coletiva que buscará a formação humana e cidadã, pautada pelos seguintes valores:

- Respeito a diversidade e pluralidade; solidariedade e cooperação; alegria e afetividade; justiça; diálogo; saúde e preservação da vida e do planeta; criticidade; responsabilidade; participação (PIE/ 2003-2006, p.27).

O objetivo geral da escola deixa claro o comprometimento da mesma na formação humana e desenvolvimento da cidadania:

A escola em seu projeto educativo busca a formação integral dos sujeitos que a ela acessam, entendendo a formação integral como apropriação, ressignificação dos conhecimentos, formação de competências e valores na perspectiva da constituição da cidadania (PIE/ 2003-2006, p.27).

De acordo com o PIE (2004, p.31), a definição de prioridades, o estabelecimento de metas, a definição de regras/normas e a previsão de ações, foram desenvolvidas com a participação da comunidade escolar. As principais metas estabelecidas para o período de 2004/2007 são as seguintes: 1) da escola: Melhoria dos espaços pedagógicos, com a ampliação de recursos tecnológicos e de infra-estrutura, qualificação do currículo escolar e das suas relações com o conhecimento (sistematização e desenvolvimento de novos conhecimentos); qualificação dos serviços de apoio administrativo e pedagógico; 2) dos professores: estímulo a formação continuada; integrar experiências pedagógicas e socializar pesquisas com outras instituições educacionais; 3) dos alunos: ampliar as experiências e construção de conhecimentos, buscando qualificar sua formação profissional e demandas contemporâneas ao mundo do trabalho e da cidadania, tendo noção de sua realidade e suas necessidades, proporcionando atendimento de suas dificuldades de aprendizagens. As regras e normas para a convivência no ambiente escolar, cujo pressuposto pedagógico está direcionado para o aprender a conviver em sociedade, considerando-se limites, responsabilidades, respeito ao outro e ao espaço do mesmo.

Neste contexto, entende-se que a escola contempla no seu planejamento a sua responsabilidade social ao proporcionar o aprender a viver em sociedade, de forma democrática e participativa, tendo como princípio a defesa dos direitos e dos deveres dos cidadãos, em condições de igualdade.

No PIE (2004, p. 47-61), também foi contemplada mais uma alternativa para qualificar seu projeto educacional, a organização de laboratório e projetos com caráter permanente e de forma especial (por um determinado período), todos com o objetivo de contribuir para a formação integral do indivíduo. Desenvolvem-se projetos de caráter permanente (laboratório de informática) e de forma especial (projeto biblioteca; projeto de química no cotidiano dos alunos; projeto de paisagismo), todos com horário específico e com atendimento por profissionais qualificados, destinados aos alunos, professores e comunidade em geral.

A avaliação do Projeto Político-Pedagógico tem como princípio qualificar o mesmo, realizando vários momentos avaliativos de forma constante e crítica no transcurso do desenvolvimento de todas as atividades educacionais que acontecem na escola. Para isso, existem, instituídos em seu cotidiano, determinados momentos pedagógicos, quando a avaliação acontece com a participação dos envolvidos no processo, buscando refletir sobre o fazer educativo, os objetivos e metas traçadas, as estratégias utilizadas, os resultados atingidos, os sujeitos nela envolvidos, ressignificando os propósitos e dimensionando novas ações e práticas educacionais (PIE, 2004, p.64).

Ao analisar o Plano Integrado da Escola, percebe-se que, em sua construção, contemplou-se a efetiva participação da comunidade escolar nas mais diversas e diferentes etapas. O documento contempla uma análise da escola e sua função na visão dos diferentes segmentos que a compõem. A partir desse processo, construiu-se a proposta da escola, contemplando o que foi pontuado por toda a comunidade escolar na perspectiva de que os diferentes segmentos da escola assumissem seus papéis no processo formativo, com definição de prioridades e estabelecimento de metas a serem cumpridas, sendo que, para isso, regras e normas de convivência foram propostas.

Como forma de complemento à formação dos alunos, diferentes projetos foram sugeridos a serem contemplados na escola de cunho extracurricular. Como possibilidades de ressignificar e de acompanhar de forma crítica o desenvolvimento das diferentes ações pedagógicas acontecidas na escola, foi proposto um processo de avaliação constante do Projeto Político-Pedagógico e de suas ações, buscando sempre rediscuti-lo com a máxima amplitude.

2.1.3.2 O Plano de Estudos do Ensino Fundamental

O Plano de Estudos do ensino fundamental - PEEF - faz parte do PIE e tem por objetivo o planejamento específico do trabalho a ser desenvolvido em cada etapa do currículo de formação do aluno, considerados o Plano de Ação Pedagógica da CRE e o Plano de Ação Pedagógica da SE, determinando os conceitos fundamentais a serem construídos pelos educandos em cada área do conhecimento, os tempos de trabalho em cada área e o processo de avaliação (PEEF/2004, p.74).

Inicialmente, o documento faz uma apresentação, contextualizando a educação, a infância e a compreensão do contexto em que as mesmas vivem; as formas de construção do conhecimento em suas relações cotidianas com as outras pessoas e com o meio; como compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de as crianças estarem no mundo; qual o significado da aprendizagem; e, ainda, o que um processo de educação deve proporcionar para desenvolver as potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas para a formação de crianças felizes e saudáveis (PEEF, 2004, p.4-5).

O documento contempla, primeiro, a estrutura curricular do ensino fundamental da escola, articulada em duas etapas conforme as fases de desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. A primeira etapa, denominada de alfabetização, é constituída de quatro anos, agrupando educandos, preferencialmente na faixa etária de 6 anos e meio a 10 anos e meio aproximadamente, em turmas (de no máximo 25 alunos) equivalentes a cada respectiva série do ensino fundamental - 1ª à 4 série. A segunda etapa está

organizada em 4 anos, envolvendo alunos, preferencialmente na faixa etária de 10 anos e meio a 14 anos e meio, em turmas (de no máximo 30 alunos) equivalentes a cada respectiva série do ensino fundamental - 5ª à 8 série.

Os componentes curriculares das duas etapas estão assim divididos: na primeira etapa, o "ensino globalizado" nos quatro anos; a segunda etapa está organizada em componentes curriculares gerais comuns a todos os anos: Ciências Físicas e Biológicas (2h); Educação Artística (2h); Educação Física (2h); Ensino Religioso (1h); Geografia (2h); História (2h); Língua Estrangeira Moderna (2h); Língua Portuguesa (4h) e Matemática (4h), totalizando 20 horas semanais nos quatro anos, mais a parte diversificada, composta de componentes curriculares opcionais, todos com uma hora semanal, com livre escolha por parte dos alunos (Cultura do Movimento - (dança); Esporte na Escola - (voleibol); Esporte na Escola - (futsal); Artes Visuais - (plástica) (PEEF, 2004, p. 6-7).

Os objetivos apresentados no plano identificam-se com os propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). São objetivos que priorizam o processo formativo do aluno no ensino fundamental, mas, ao mesmo tempo, exigem de todos os envolvidos no projeto educacional e nas intervenções pedagógicas o conhecimento dos mesmos, no sentido de discuti-los e incluí-los nos planejamentos pedagógicos pelos diferentes componentes curriculares em seus projetos, buscando, nas ações de ensino-aprendizagem, alternativas e estratégias metodológicas para atingi-los.

Ao analisar a apresentação do Plano de Estudos do ensino fundamental, observa-se que o mesmo contextualiza a educação e a infância em processo de formação, mas não faz referência alguma aos pré-adolescentes e adolescentes, os quais encontram-se em um período significativo de transformações anatômicas, fisiológicas, cognitivas, afetivas e sociais em seu processo de crescimento e desenvolvimento humano. A pré-adolescência e a adolescência são fases significativas a serem consideradas, porque nelas a percepção de mundo e suas relações com os outros e o meio, muitas vezes, assumem papel de relevância na formação do caráter e personalidade da pessoa.

O período de duração das ações do Plano de Estudos será ordenado pelo desenvolvimento dos diferentes processos educacionais que, na sua execução, serão determinados pelo coletivo da escola, podendo ser revisto a cada ano letivo, nos diferentes momentos avaliativos, ressignificando, se necessário for, com aprovação pela instância de seu controle, o Conselho Escolar, para aplicação no próximo ano letivo (PEEF, 2004, p.74).

Ao analisar a estrutura organizacional do Plano de Estudo, sugiro que ele poderia demonstrar o modo como, nos diferentes momentos do processo educativo, os componentes curriculares se organizaram em seus estudos e se articulam com a sua parte diversificada, composta de projetos articulados em atividades curriculares opcionais e os laboratórios de aprendizagem, no sentido de desenvolver atividades em articulação com os mesmos e o projeto educacional.

Nas atividades da parte diversificada, os componentes curriculares opcionais, apresentados como cultura do movimento – dança; esporte na escola – voleibol; esporte na escola – futsal, todos com uma hora semanal, com acompanhamento pedagógico, controle de frequência e avaliação, duração trimestral, semestral ou anual, número limitado de alunos, com o objetivo de “atender a desejos, gostos e interesse dos educandos”, ficam registrados e são anexados ao Histórico Escolar do educando.

Essas atividades poderiam enriquecer de forma significativa o componente curricular educação física, definindo sua contribuição e função na formação do aluno (porém, não percebi isso na escrita do plano nem nas observações feitas na escola) com o planejamento da disciplina, não só com o objetivo de atender ao “gosto dos alunos”, mas também suas verdadeiras necessidades, em termos de desenvolvimento de capacidades físicas, motoras, afetivas, cognitivas e sociais, tão importantes para participar dos jogos esportivos desenvolvidos nas aulas de educação física.

A crítica é no sentido de oferecer a possibilidade de que os alunos convivam com a mais ampla participação, que essas atividades desenvolvidas de forma extracurricular venham a contribuir para o processo formativo, como complemento do componente curricular e articuladas com o mesmo, na

perspectiva de superar as dificuldades de aprendizagem e não se limitar a atender àqueles que gostam das atividades e têm facilidade no processo ensino-aprendizagem. Que essas atividades venham a contribuir de forma significativa para diminuir as desigualdades sociais entre aqueles que sabem e aqueles que apresentam dificuldade, mediante o oferecimento de alternativas para a superação das suas limitações. Que se articulem com o projeto educacional, dizendo qual seu papel no processo formativo, para não serem apenas mais uma atividade paralela na escola, sem sentido educativo, para complemento de horário, ocupação dos alunos, atividades recreativas, as quais, muitas vezes, os alunos praticam fora do horário da escola.

Acreditamos que, na efetivação de um processo educacional, a responsabilidade de seu coletivo é de criar mecanismos institucionais para a realização de processos periódicos de avaliação, no sentido de busca de alternativas às dificuldades que, porventura, no decorrer da execução do projeto educacional, venham a acontecer.

Estes são os objetivos específicos propostos para a educação física no ensino fundamental:

- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos esportes;
- Vivenciar práticas corporais que proporcionem liberdade de expressão através de atividades lúdico-criativas;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis;
- Conhecer, valorizar e vivenciar as manifestações da cultura corporal;
- Analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho físico, despertando para o senso crítico (PEEF, 2004, p.32-33).

No PEEF, o componente curricular educação física é oferecido aos alunos do ensino fundamental, em seus quatros anos finais, com carga horária de duas horas por semana, tendo como ementa:

A prática de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com as outras, reconhecendo e respeitando

características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais e sociais (PEEF, 2004 p.32).

Outro aspecto importante tratado no Plano de Estudos da escola foi o tratamento dispensado ao processo de avaliação das ações pedagógicas. Conforme o plano, o mesmo tem caráter

emancipatório e propõe-se a qualificar os processos de construção do conhecimento na perspectiva da apropriação pelo sujeitos de sua condição de aprendizagem. Ela acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem que acontece contextualizado nas experiências significativas dos sujeitos envolvidos. É dinâmica, contínua, permanente e democrática. Professor e educando apostando nas possibilidades de aprendizagem. A partir dos processos avaliativos propõem-se intervenções pedagógicas desafiadoras para que todos os sujeitos envolvidos avancem na aprendizagem (PEEF, 2004, p.76).

Faz parte do processo de avaliação escolar a realização do Conselho de Classe, como um "espaço de diálogo em que os educandos e professores avaliam a prática educativa evidenciando aprendizagem, limites, possibilidades e necessidades". Os procedimentos avaliativos estão assim estruturados: sistematização de pesquisas; produção de material pedagógico; seminário; relatório; provas (PEEF, 2004, p.78).

Considerando os documentos aqui analisados (Plano de Ação Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – PAP/SE 2003-2006 – Plano de Ação do Setor Pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação – PASP/CRE 2003-2006 – Plano de Estudos do Ensino Fundamental – PEEF/2004-2007 - Plano Integrado de Escola – PIE/2004-2007), todos eles apresentam aspectos em relação à formação humana e ao desenvolvimento da cidadania na estruturação de suas políticas educacionais.

Em todos os documentos analisados, considera-se que os dois planejamentos propostos pela escola (Plano Integrado da Escola e Plano de Estudos do Ensino Fundamental), teoricamente, contemplaram

comprometimento com aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania. Nos dois documentos da escola analisados, percebeu-se a participação do coletivo da comunidade escolar, como princípio básico norteador em todos os momentos do projeto educacional, do planejamento, execução e controle das diferentes etapas de execução na escola. Ambos possuem um bom suporte e fundamentação teórica, definindo claramente onde se pretende chegar com seu projeto educacional, cotemplando aspectos da formação humana e desenvolvimento da cidadania.

À Secretaria da Educação, como órgão gestor das políticas educacionais, compete organizar as diretrizes que deverão indicar as linhas norteadoras e a concepção pedagógica geral que se espera de todas as escolas da rede pública estadual. Isso para assegurar políticas educacionais centradas no desenvolvimento social de todos, mediante criação de oportunidades e oferecimento de condições/ou liberdade e responsabilidade de a escola definir seus próprios projetos educacionais, suas estruturas curriculares, levando em consideração as diferenças regionais, as diferentes necessidades e possibilidades de cada escola.

Os documentos se constituem de planejamentos isolados, mais parecendo que cada instância cumpriu um preceito legal (ter um planejamento). SE e CRE constituíram dois documentos que apresentam poucas coisas em comum, dois documentos distanciados do planejamento da escola. Essa lógica se reproduz na escola, local onde as políticas educacionais planejadas efetivam-se na prática; existe uma distância entre o que está no Plano de Estudo e o que se percebeu nas práticas esportivas, nos jogos escolares. Esse caminho deve ser aproximado, feito de conhecimento de todos, simplificado, facilitado, estudado, refletido, contextualizado coletivamente na busca de que de fato se consiga compreender qual é o sentido e significado da presença da prática esportiva, do esporte escolar e dos jogos escolares no espaço escolar.

As escolas devem elaborar os seus programas de ensino, levando em conta o contexto local e os interesses concretos daquela comunidade servida pela escola. Assim, embora haja diretrizes gerais, cabe uma

grande diversidade nos conteúdos de ensino e o modo como são abordados esses conteúdos (Garcia, 2005 p.1)

Portanto, aos dirigentes políticos e dirigentes educacionais (nas diferentes instâncias das esferas do poder), aos dirigentes escolares, às coordenações pedagógicas, aos professores, funcionários, alunos, pais, às instituições representativas de diferentes entidades vinculadas à escola e à comunidade em geral, urge a necessidade de dialogar de forma explícita entre os participantes do projeto educacional, independente da instância com quem se estiver comprometido. A construção de planejamentos de políticas educacionais que verdadeiramente possam ser executadas na prática cotidiana das aulas de educação física, dos jogos esportivos e dos jogos escolares, precisa fazer parte das diferentes políticas propostas (SE/CRE e escola), a fim de que as mesmas venham efetivamente contribuir para o processo formativo e seu desenvolvimento social dos sujeitos.

2.2 Aspectos pedagógicos e de formação humana sob observação na prática esportiva escolar e nos jogos escolares em uma escola da rede pública estadual.

Na região de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE (campo de observação), as práticas esportivas escolares geralmente ocorrem de forma curricular através do componente educação física, ou extracurricular (jogos esportivos internos ou entre escolas), em eventos esportivos promovidos pela SE/RS (Jogos Estudantis Escolares do Estado do Rio Grande do Sul – JERGS/2007), ou por algum órgão público ou privado do sistema esportivo instituído (Conselho Municipal de Desportos, Ligas Esportivas, Federações Esportivas, entre outros).

Um dos questionamentos que se faz em relação às referidas práticas, tanto na escola quanto nos eventos esportivos envolvendo escolas e escolares, é de que, em geral, são realizados com os mesmos princípios esportivos, os

mesmos objetivos, procedimentos, materiais e equipamentos, como se em ambas as situações (escola e sistema esportivo), a missão, os princípios, os objetivos, o significado dos jogos, a responsabilidade e o comprometimento social e formativo fossem os mesmos.

Enquanto componente curricular, entende-se que as práticas esportivas escolares devem ser planejadas e executadas de forma diferenciada, porque existem princípios e objetivos diferenciados. Segundo Kunz (1994) e Bracht (1997), é importante conceber a prática esportiva escolar, enquanto componente curricular, como prática social educativa, com seu planejamento e execução a partir de princípios e diretrizes educativas/formativas.

Nas atividades extracurriculares envolvendo escolares em eventos esportivos, se questiona se os mesmos estão fundamentados em princípios formativos, uma vez que, em muitas situações, se observa a busca pelo objetivo principal do sistema esportivo de alto rendimento, que é a competição, a vitória, os recordes, a valorização do vencedor, a seletividade e a conseqüente exclusão daqueles que não correspondem a determinados padrões/exigências de desempenho. Outra realidade é a de que, em algumas situações, em competições escolares, são praticadas transgressões à legislação, a busca da vitória a qualquer custo, a utilização da violência, a transgressão às regras do jogo e a fraude.

A competição, o enfrentamento, a medição fazem parte da gênese do esporte (Betti 1991) e, portanto, não se desconsidera que, no convívio com a prática esportiva escolar, ou na prática de esportes de um modo geral, se direcionará para a prática da competição, pois ela é inerente ao próprio desenvolvimento dos esportes. Mas, se essa prática existe com escolares, tratar sobre a mesma é responsabilidade de quem faz parte e/ou está em contexto, no sentido de avaliar e refletir sobre como ela está sendo oportunizada e desenvolvida, quais são os objetivos educacionais e formativos, se contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, se resulta em melhoria da qualidade de vida para uma sociedade mais humana e sustentável.

2.2.1 O encontro com o espaço da escola

O local de observação e coleta de dados da pesquisa (escola da rede pública estadual) foi delimitado após reunião com a Coordenadoria Regional de Educação – 36ª CRE, quando foi apresentado o projeto de pesquisa à equipe pedagógica e aos responsáveis pela coordenação da educação física e dos JERGs (Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul) no Estado do Rio Grande do Sul.

Optou-se por uma escola da rede pública estadual porque sou integrante da mesma rede, como professor de educação física no ensino básico e também pelo compromisso social que tenho enquanto educador, acreditando que esse tipo de ação possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do ensino da educação física e da prática esportiva escolar, do esporte escolar e dos jogos escolares na escola pública, em relação aos aspectos formativos e do desenvolvimento da cidadania. Conforme Raduenz (2006, p.27), a importância e a responsabilidade social da escola pública dizem respeito ao fato de ela trabalhar com a maioria da população. O acesso e a permanência na escola, desta maioria, pode significar a oportunidade de respeitar e trabalhar as diferenças que determinam e condicionam a relação histórico-social e até a subjetividade que caracteriza cada um dos seres humanos.

O primeiro contato com a escola ocorreu em reunião com sua equipe diretiva e coordenação pedagógica. Após esse encontro, o projeto de pesquisa foi apresentado em uma reunião pedagógica, com a presença de todos os professores e professoras e em outro momento com os professores (as) de educação física, os quais especificamente fizeram parte da pesquisa. Dos três professores (as) de educação física da escola, dois aceitaram sem restrições que fossem observadas as suas respectivas aulas, colocando-se à disposição para contribuir com a pesquisa e um(a) professor(a) expôs que não estava se sentindo à vontade em ser observado(a) em sua prática pedagógica. Então, novamente argumentei acerca do objetivo do estudo, o princípio ético e de responsabilidade técnica e científica da pesquisa com tratamento dos dados

coletados, que não seria feita nenhuma intervenção nas aulas e que as observações seriam repassadas aos professores para que ficassem cientes das mesmas. Após essas explicações todos aceitaram participar da pesquisa e foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa à escola e aos professores de educação física.

2.2.2 Caracterização da Escola

A escola que foi local das observações que fazem parte desta pesquisa localiza-se em bairro de classe social média – baixa, em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul (aproximadamente 75 mil habitantes) e apresenta satisfatória infra-estrutura e organização dos espaços. Participam da escola aproximadamente 900 alunos, distribuída a freqüência nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola possui 89 professores e 15 funcionários e desenvolve atividades desde o pré-escolar até o ensino médio, o qual possui terminalidades (científico, profissionalizante e educação de jovens e adultos). De forma geral, percebeu-se um bom ambiente de convivência na escola.

A estrutura física para o desenvolvimento das práticas esportivas e para as aulas de educação física, constitui-se de: duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e em bom estado de conservação e a outra não coberta e possuindo apenas um alambrado que cerca a mesma; um campo de futebol sete em precárias condições de uso; um bosque; um campo para a prática esportiva de futebol de areia (um pouco retirado da escola) e também um espaço para as aulas de dança e teatro. Possui um laboratório de informática para realização de trabalhos escolares (estão providenciando formas de acesso à Internet) e atividades didático-pedagógicas. Em termos de materiais esportivos, de uma forma geral, a escola está bem estruturada, possuindo bolas, redes, fardamentos, som, vídeo, TV e DVD. As aulas de educação física estão distribuídas anualmente no currículo escolar em duas horas semanais, e a parte diversificada (cultura do movimento – dança; esporte na escola –

voleibol e futsal), mais uma hora semanal em sistema de projeto, o qual acontece em dias diferentes, no turno inverso escolar, com liberdade de escolha do aluno, para optar em qual modalidade deseja participar. A maioria dos meninos participa do projeto de futsal e as meninas de dança, com algumas exceções de participação diferenciadas das tradicionais, mas ainda poucas.

Também, percebeu-se, nos espaços de desenvolvimento das atividades de práticas esportivas, que estes se encontravam descuidados, depredados e com a presença de lixo, como: restos de papéis, embalagens de refrigerantes, copos e sacos plásticos, entre outros elementos que causam uma aparência indesejável. Entende-se que essa aparência é insatisfatória para um ambiente educativo, pois, além de causar um visual pouco interessante e agradável, polui o ambiente e não contribui para educação ambiental sustentável.

Muitos alunos e a própria comunidade têm o espaço da escola como único local onde se pode praticar esportes e lazer. Se esse espaço é utilizado como uma forma de proporcionar convívio comunitário e mais conforto para as pessoas, ao mesmo tempo ser um espaço educacional. Portanto, entende-se que é importante encontrar formas para que todos possam utilizar da melhor maneira possível esse espaço, sem deixar as marcas da falta de responsabilidade ambiental e sim da presença de um ambiente socialmente saudável e sustentável. A comunidade escolar poderá transformar e ressignificar esse espaço, que é público, como um local para se reunir, conviver, praticar esportes, brincar, enfim, ter na escola um local de desenvolvimento humano e social. Redimensionar o uso desses espaços não é uma tarefa difícil, basta a vontade de discutir e estabelecer co-responsabilidade de uso e manutenção dos mesmos.

2.2.3 Aspectos pedagógicos e de formação humana em observação nas práticas esportivas nas aulas de educação física

As observações aconteceram em duas turmas de alunos do ensino fundamental. Uma turma do 2º ano (6ª série) e a outra do 4º ano (8ª série). A opção por essas turmas deu-se porque nessa faixa etária acontece maior aproximação com a prática esportiva institucionalizada e, conseqüentemente muitas vezes, ocorre a continuidade ou afastamento da mesma. Às vezes, a prática esportiva que é oferecida às crianças e aos adolescentes em idade escolar é utilizada como forma de pressão para o rendimento, tanto individual como coletivamente, em treinamentos intensivos e precoces que acabam criando muitas angústias e estresse. Neste contexto, existe a supervalorização da vitória, cuja ordem é “vencer e vencer”, nem que seja a qualquer custo, mesmo com a presença da violência e da contravenção. Essa realidade pode ter como conseqüência o abandono da prática esportiva muito cedo, se perdendo a oportunidade de desenvolver aspectos formativos do indivíduo e a construção de valores positivos, os quais podem gerar hábitos atitudinais saudáveis, fomentando a solidariedade e a cooperação (Sánchez, 1998). Outro elemento que contribuiu para a escolha das referidas turmas foi porque tinham aula e projeto de esporte na escola – futsal, voleibol e dança, no mesmo dia, o que facilitou, tanto o meu trabalho de observação, quanto a minha presença na escola em determinados dias e horários, buscando interferir o mínimo possível na vida cotidiana da mesma. Nas turmas observadas, a grande maioria dos alunos encontrava-se dentro da faixa etária de 11 a 15 anos, com número de alunos por turma de 27 e 22, respectivamente.

Conforme observações do cotidiano escolar, evidenciou-se que meninos e meninas vinham para a aula juntos, mas, na hora do jogo esportivo e dos exercícios técnicos de aprendizagem esportiva, essa realidade se modificava, apresentando algumas dificuldades em desenvolver atividades esportivas na perspectiva da co-participação e ocorrendo a separação em grupos de meninos

e grupos de meninas. Também se evidenciou que, nos tempos de jogo, predominou mais tempo para os meninos.

Percebeu-se uma regular existência de mesmos procedimentos nas práticas pedagógicas, com as aulas estruturadas da mesma forma: em um primeiro momento, os alunos eram recebidos pelo professor (a), que realizava a chamada (controle de presença) e como atividade física inicial, alongamento e aquecimento. No segundo momento da aula, a turma era dividida em dois grupos (grupos homogêneos de meninos e meninas), um ficava com o professor (a) para ensino dos fundamentos dos esportes e o outro grupo deslocava-se para a outra quadra poliesportiva, para jogar determinada modalidade esportiva. No terceiro momento, acontecia um jogo recreativo com participação da maioria dos alunos (queimada ou caçador; jogo dos passes com as mãos e com os pés e arremesso à cesta; drible e arremesso à cesta) enquanto alguns alunos (as) ficavam de fora, sentados, afastados, conversando, não havendo participação na aula. Em algumas aulas, não existia o terceiro momento.

Durante as observações, foram utilizados como parâmetros de análise os seguintes aspectos de formação humana: a) respeito à diversidade e à pluralidade social e cultural; b) solidariedade, afetividade, alegria e cooperação; c) justiça, diálogo, criticidade, responsabilidade e participação; d) saúde e preservação da vida e do planeta. Optou-se por estes referidos aspectos porque muitos deles estão contemplados no Plano Integrado da Escola (PIE/2004 – 2007, p. 27) e foram elencados pela comunidade escolar.

a) Respeito à diversidade e à pluralidade social, étnica, gênero, econômica e cultural:

Situação observada: Os mais habilidosos tinham dificuldade em jogar junto com os que apresentavam dificuldades motoras; meninos tinham dificuldade de jogar junto com as meninas e, quando os jogos eram separados por sexo, os meninos jogavam mais tempo que as meninas.

Nesta situação ficou caracterizada a cultura esportiva existente, ou seja, a lógica do sistema esportivo, que é a tendência competitivista. Outro aspecto observado foi a questão de gênero: a mulher no convívio com os esportes ainda não é reconhecida como potencial de alto desempenho. Essa realidade não atende ao Plano Integrado da Escola (PIE/2004 – 2007, p. 27) e reforça a desigualdade social e a discriminação de gênero, pois prevalece a idéia de que as meninas apresentam maior dificuldade nas práticas esportivas que os meninos e que os que apresentam menor grau de habilidade devem ser excluídos do processo. Segundo Savater (1998), a escola, entre muitas outras coisas, deve proporcionar a "construção de valores sociais para viver em sociedade e no convívio com diferentes processos de integração". A prática esportiva, a aprendizagem e o convívio com os esportes na escola devem direcionar-se para preparar as pessoas para aprender a viver e conviver melhor e os esportes podem ser mais uma alternativa interessante para a formação desses hábitos atitudinais sociais (Bento, 1998; Betty, 1991; Brotto 2001; Carvalho 1987; Belbenoit 1977; Bracht, 1992).

É importante, para a concepção de uma sociedade mais igualitária e humana, que os alunos e as alunas, ao participarem da prática esportiva, respeitem e aprendam a aceitar o/a outro como um/a colega/a, como um parceiro de convivência, com suas dificuldades e limitações, como alguém com quem eu quero jogar e não contra quem eu quero jogar; que o jogo esportivo só tem graça com a presença do adversário; pela perspectiva de ganhar ou de perder; pelo gostar de estar junto, buscando contribuir com a convivência de pertencer a um coletivo, ampliando e estimulando a participação como um direito social intransferível (Brotto, 2001).

A escola ao admitir e respeitar as diferenças individuais pode oportunizar um espaço democrático onde a criança aprende a conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credo, etc. Na escola a criança tem a oportunidade de aprender com os outros, tendo assim, mais informações e opiniões para juntar às suas, novos subsídios para compreender o mundo. Com essa troca de conhecimentos, vai se tornando um ser humano mais equilibrado e desenvolvendo sua auto-estima e auto-conhecimento (Raduenz, 2006, p.31).

A formação de valores humanos essenciais para o exercício da cidadania ainda está longe de se constituir em prática que garanta os direitos iguais, no seio dos sistemas educativos. E a instituição escolar é um espaço de excelência para a promoção de igualdade de oportunidades, de desenvolvimento e aprendizagem para alunos de ambos os sexos, buscando eliminar formas de desigualdades sociais (Vieira, 2005).

Um sistema efetivamente coeducativo não se coaduna com a perpetuação de concepções esteriotipadas de feminilidade e de masculinidade presente nos programas curriculares, nos materiais pedagógicos e nas próprias interações no espaço escolar, cujas repercussões na vida pessoal, familiar e profissional futura das e dos jovens continuam a assinalar profundos desequilíbrios, bem evidentes nos dados estatísticos, designadamente sobre o uso do tempo, a repartição das responsabilidades familiares, o mercado de trabalho e a tomada de decisão (Pinto, 2001, p. 9)

Portanto, em um projeto educativo e nas ações educacionais, a constante busca da ampliação das oportunidades de participação, do combate às diferentes formas de segregação social, principalmente com aqueles alunos que apresentam limitações e dificuldades é significativa, pois estes merecem ser estimulados a vencer obstáculos e dificuldades, na perspectiva de valorização de suas potencialidades, realização pessoal e auto-estima.

De acordo com as teorias de aprendizagem social aprendemos o que é considerado apropriado para cada sexo pela via da socialização, processo que possibilita um conjunto de aprendizagens através das quais raparigas e rapazes aprendem comportamentos, papéis sexuais, características de personalidade e desenvolvem as suas identidades de gênero, isto é, sentimentos próprios e consciência da sua masculinidade e feminilidade (Monge, Rosario, Cañamero, 2000, p.11).

As práticas esportivas escolares devem convergir para o desenvolvimento da sociabilização entre as pessoas que nela convivem e proporcionar

diferentes formas de se conviver em grupos, pois aprender a ser e a conviver são objetivos da escola (UNESCO, 1995).

Com vistas a propor algumas recomendações para uma atuação da escola e seus processos pedagógicos de modo menos sexistas, de respeito às diferenças e pelo direito à diversidade cultural de cada um, utilizo o Relatório Mundial sobre a Educação, publicado pela Unesco em 1995, destinado a algumas estratégias na busca da promoção da igualdade entre homens e mulheres, em processo educativo (p. 74-75).

- Recorrer, principalmente, a modos de aprendizagens mais complexos, alicerçados na cooperação e na interação;
- Articular os conteúdos dos cursos de matemática e de ciências com os problemas da sociedade (para motivar, sobretudo, as raparigas a interessar-se por estas disciplinas).
- Colocar a ênfase não apenas na competição, mas também na discussão e na colaboração entre os sexos,
- Favorecer, não somente o debate na turma, mas também a reflexão serena;
- Interrogar e sondar os alunos, no âmbito da classe e em particular;
- Diminuir (se necessário) o ritmo do ensino e encorajar os alunos a fazer o uso da sua capacidade de reflexão, antes de responderem;
- Fazer acompanhar as críticas com conselhos precisos e louvores, evitando os elogios vagos – como ‘trabalho consencioso’ – a que as raparigas têm, muitas vezes, direito;
- Atender a que mulheres e homens sejam representados, de forma equilibrada, nos manuais escolares e nos materiais didáticos (e.g., personagens históricas ou cientistas célebres, atividades desempenhadas);
- Utilizar um sistema de avaliação que, em vez de fomentar, unicamente, a competição entre os alunos, encoraje os estudos e a reflexão (UNESCO, 1995, *apud Vieira, 2005, p. 9*).

b) A alegria, a solidariedade, a afetividade e a cooperação:

Situação observada: Os momentos de alegria, afetividade e espontaneidade ficavam restritos às relações sociais que antecediam ao início da aula. Durante as práticas esportivas, entre os alunos percebeu-se a falta de solidariedade, predomínio do individualismo e o vencer a qualquer custo, a falta de cooperação com aquele que necessita de ajuda e a dificuldade de aceitar o outro com suas limitações.

Nas situações observadas, percebeu-se que, por ocasião dos momentos que antecediam a aula, os alunos eram voluntários, solidários, se abraçavam, zombavam um do outro, eram momentos de alegria, divertimento, muita paz e confraternização. Situações essas que não se repetiam por ocasião das práticas esportivas. Bastava a bola rolar, o apito autorizando o início do jogo, a batalha estava oficializada, passando a maioria dos alunos(as) a desenvolver estritamente atitudes de competição. Esse fato deixa evidente que o único prazer do jogo é a vitória, sendo esquecido ou “não permitido” vivenciar momentos de descontração, divertimento, alegria e prazer do convívio em grupo. Fica encapsulado o “ser criança” que existe em cada indivíduo.

As crianças, desde muito cedo, tomam contato com a atividade esportiva. Elas adaptam os jogos, o número de jogadores, os materiais, as regras e modificam a estrutura das equipes durante o andamento dos jogos, conforme suas vontades de brincar e de estarem juntas. Na estruturação de seus jogos, procuram preservar o que há de mais gostoso no jogo, o prazer de ficarem jogando, sem muito se preocupar com o resultado do mesmo. O que importa é jogar e conviver, não tendo horário pré-determinado para terminar, pois o jogo acaba quando os jogadores perdem o gosto de estarem jogando (Freire, 1998).

É no brincar que a criança faz valer suas relações com os colegas. As cooperações contribuem na construção de valores morais, sociais, culturais e intelectuais. As brincadeiras de que as crianças participam ou as que inventam e se interessam, são verdadeiros estímulos que enriquecem seus esquemas perceptivos e operativos (Raduenz, 2006, p.30).

Um processo de ensino-aprendizagem que priorize a alegria, o respeito, o carinho e o brincar deve ser tão competente quanto os outros, ou melhor. Para educar uma criança não é necessário deixar de brincar, pois a alegria, o sorriso, o abraço, o afeto, o carinho e o respeito são importantes para a formação de valores humanos e da personalidade. Acredita-se que através do jogo é possível desenvolver a alegria de viver, com prazer de conviver com os outros, com o diálogo, com a solidariedade, com a fraternidade, com a amizade e o afeto. Não é preciso, em todos os momentos da vida, competir, pode-se aprender a jogar, pelo prazer de estar com o outro, vivenciar momentos de alegria, o que, na escola, dificilmente, é trabalhado. Conforme Freire (1998), estamos na escola, mais preocupados em ensinar as crianças a ganharem jogo, do que a aprenderem a gostar de praticar esportes e a conviver em grupos.

Os alunos que apresentavam dificuldade nas práticas esportivas eram xingados e muitas vezes excluídos da participação nos jogos, caracterizando, dessa forma, pouco estímulo, solidariedade e afetividade. Pouco se evidenciou a ajuda entre os alunos (as) e, quando isso acontecia, era por interferência do professor (a) e não por iniciativa dos mesmos (as). Durante as aulas, prevaleceu o individualismo, a preocupação em ganhar o jogo, fazer parte do grupo dos ganhadores, mesmo que para que isso acontecesse fosse necessária a coerção social, com alguma forma de agressividade física ou verbal entre os colegas.

Geralmente, na prática esportiva, tanto envolvendo escolares, como no sistema esportivo, convive-se com situações de agressividade tanto moral como física, envolvendo técnicos, árbitros, dirigentes, pais e torcedores. Diante de tais situações, alguns alunos(as) passam a incorporar à sua cultura esportiva a idéia de que essa deve ser a lógica que permeia as suas atitudes em relação aos colegas de equipe e adversários, árbitros, torcedores e dirigentes, independente do local social em que estiverem inseridos (esporte escolar ou no sistema esportivo). Já outros, ficam traumatizados, preferindo abandonar a prática do esporte muito cedo, para não precisar passar por essas vivências frustrantes.

Em muitas situações, as crianças e adolescentes convivem diretamente com a violência e as transgressões estimuladas pelas pessoas encarregadas de organizar, planejar, controlar, dirigir e executar as práticas esportivas. Para Betti (1997), a mídia forma uma nova concepção de valores, em que os fins justificam os meios: Para conseguir o sucesso, ficar famoso e ganhar muito dinheiro, são permitidas a violência, as agressões verbais e físicas, as quais muitas vezes são justificadas como “normais”. Desde que o dinheiro inseriu-se no esporte como um valor, fatores indesejados, como a transgressão às regras do jogo e o aumento significativo da agressividade, tanto moral como física, passaram a fazer parte das competições esportivas. Os dirigentes e treinadores esperam que os atletas usem a violência para intimidar e ferir os adversários. A crescente comercialização do esporte torna-o cada vez mais agressivo (Betti, 1997). Segundo Bento (1998), em algumas situações, os jornalistas, dirigentes, treinadores, árbitros e jogadores têm contribuído para a má educação na prática esportiva.

Uma alternativa interessante para promover a educação e boas práticas de convivência é o processo cooperativo. Nele, os jogadores participam e compartilham das tomadas de decisão, todos se envolvem independentemente de suas habilidades e capacidades de jogar. No jogo cooperativo, se compartilha, se confia no outro, não se tem o objetivo de eliminar ou vencer o adversário, de destruir o outro, mas sim de jogar com o outro e, por extensão, aprende-se a conviver e a buscar soluções aos problemas coletivamente (Brotto, 2001).

As relações de cooperação são simétricas e regidas pela reciprocidade. São relações que se constituem através de mútuos acordos entre os participantes, permitindo o desenvolvimento intelectual e moral, pois exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista do outro. Das relações de cooperação vão surgir o respeito mútuo e a autonomia (Raduenz, 2006, p.30).

Os jogos esportivos cooperativos vêm se apresentando como uma alternativa educativa interessante no processo de ensino-aprendizagem da

prática esportiva escolar, especialmente porque através deles pode-se modificar comportamentos e atitudes dos jogadores (Soler, 2002). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no espaço escolar devem contemplar aspectos formativos, contribuindo para ampliar o processo de participação, diminuindo as desigualdades e segregações sociais, como mais uma alternativa ao processo educativo através do convívio com os esportes.

A escola pode se tornar um espaço privilegiado para respeitar e desenvolver as relações de cooperação, valorizando e ampliando aquelas que surgem espontaneamente nas relações entre as crianças. O novo papel da escola é o de coordenar os diversos pontos de vista e não mais reduzi-los através de modelos a serem imitados por todos. No sistema democrático a cooperação passa a ser um meio para se estabelecer acordos e negociações, levando em conta o ponto de vista alheio (Raduenz, 2006, p.31).

Segundo Brotto (2001, p.54-5), os jogos cooperativos, além de qualificarem o processo educacional, contribuem para:

superar desafios e não para derrotar os outros; joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos (...). Jogando cooperativamente temos a chance de considerar o outro como um parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, operando para interesses mútuos e priorizando a integridade de todos (...). Estes jogos são estruturados para diminuir a pressão para competir e a necessidade de comportamentos destrutivos. Visam promover a integração e a participação de todos, e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar.

No desenvolvimento da atividade esportiva, na perspectiva do jogo cooperativo, torna-se possível a vivência de alguns princípios considerados importantes em um processo educativo:

- joga com o outro e não contra;

- joga para superar desafios ou obstáculos e não para vencer os outros;
- busca a participação de todos;
- dá importância a metas coletivas e não a metas individuais;
- busca a criação e a contribuição de todos;
- desenvolve atitudes de empatia, cooperação, estima e comunicação (Brown, 1994, apud Soler, 2001, p.22).

Na competição esportiva de alto rendimento, o normal é a eliminação da grande maioria e o sucesso de alguns. Nela, procura-se descobrir os pontos fracos dos adversários para derrotá-los, pois o único objetivo é vencer o jogo, derrotando e eliminando o adversário. Nos jogos cooperativos, joga-se com os outros e não contra os outros, compartilham-se dificuldades na busca de soluções coletivas, há união, desperta-se a coragem no outro para que ele possa participar dos jogos, conforme suas capacidades e limitações, sentindo-se pertencente ao grupo.

O jogo cooperativo consiste em jogos e atividades onde os participantes jogam juntos, ao invés de contra os outros, apenas pela diversão. Através deste tipo de jogo, nós aprendemos a trabalhar em grupo, confiança e coesão grupal. A ênfase está na participação total, espontaneidade partilha prazer em jogar, aceitação de todos os jogadores, dar o melhor, mudar regras e limites que restringem os jogadores, e no reconhecimento que todo jogador é importante. Nós não comparamos nossas diferentes habilidades nem performance anteriores, nós não enfatizamos a vitória e a derrota, resultados ou marcas (Sobel, 1983, apud Brotto, 2001, p. 55-6).

Ao propor os jogos cooperativos como mais uma alternativa ao desenvolvimento da prática esportiva escolar, não se nega a utilização da competição esportiva na escola, mas propõe-se que cada atividade seja planejada e executada com o pressuposto de evitar a violência, as transgressões e a eliminação/marginalização do outro. Para conviver com a prática esportiva, não necessariamente se precisa estar competindo em todos os momentos. Jogo e competição não são sinônimos (Soler, 2002, p.15).

Precisa-se, sim, em um processo educativo, contribuir para a formação dos cidadãos e, posteriormente, de bons jogadores e bons competidores. As crianças não nascem competitivas, mas tornam-se extremamente competitivas convivendo com processos que estimulam a competitividade. Os comportamentos dos alunos, na prática esportiva, não nascem com eles, motivo pelo qual pode-se concluir que cooperação e competição são ensinados-aprendidos no convívio cotidiano com a prática de atividades esportivas. Para tal realidade, “o que falta é uma nova postura do educador, treinador e das pessoas significativas na vida das crianças, que acompanham e têm responsabilidade formativa sobre as mesmas, pois se sabe que só haverá uma mudança se as pessoas que são significativas na vida das crianças mudarem a forma como oferecem os jogos” (Soler, 2002, p.20). Portanto, ignorar a alegria, a afetividade, a solidariedade, a cooperação e o lúdico nas aulas, no jogo e nas práticas esportivas escolares é perder elementos altamente positivos à formação de valores e hábitos atitudinais para a vida, ao gosto de conviver em grupo e ao gosto dos esportes e práticas esportivas.

c) Justiça, diálogo, criticidade, responsabilidade e participação:

Situações observadas: na hora do jogo e das práticas esportivas, observou-se a desconsideração do outro (colega) nas relações sociais; na divisão dos tempos de jogar os que tinham mais habilidade jogavam mais, os que apresentavam dificuldade e as meninas jogavam menos tempo; constituição de grupos de alunos conforme interesses e marginalização de outros colegas (interesse social, econômico, afinidade...); falta de diálogo nas tomadas de decisões, em geral, alguns tomavam decisão pelo grupo todo; o desrespeito ao combinado (regras estabelecidas) antes do jogo (ex: determinação do tempo, substituição de jogadores).

Nos momentos em que os alunos se encontravam jogando (a organização da aula era a divisão da turma em dois grupos: um ficava com o professor para a discussão dos fundamentos teóricos e o outro grupo se deslocava para a quadra ao lado para jogar determinada modalidade esportiva), foi possível identificar situações de injustiças e discriminações, com vários momentos de constrangimento e vergonha de alguns alunos, como, por exemplo, situações em que determinados alunos eram excluídos dos jogos ou do grupo pelos

colegas, com frases do tipo: “você cai fora”, “eu não jogo se você jogar”, “preferimos jogar com um a menos no time do que com o fulano”, “com esse perna de pau eu não jogo”. Outra situação observada foi a de que sempre o mesmo aluno era escolhido em último lugar, por ambos os times, isto é, ninguém queria o tal aluno em seu time. O professor, que acompanhava outro grupo, geralmente não ficava sabendo dessa realidade. Este tipo de experiência é grave em um sistema educacional, pois pode criar traumas, exclusões e auto-exclusões do convívio social e da prática esportiva.

Acredita-se que, na constituição dos grupos para participar de práticas esportivas escolares, deve-se ter o cuidado para que não ocorra a organização dos alunos por determinados grupos de interesses e exclusão de outros (questões sociais, econômicas, clubísticas, habilidades esportivas), porque essas atividades, enquanto conteúdo curricular, têm como um de seus objetivos ensinar a conviver com diferentes grupos sociais, sentindo prazer e gosto pela prática esportiva e de estar junto com outras pessoas e não simplesmente fazer parte do grupo que tem a possibilidade de vencer o jogo. Nesse sentido, compete ao professor (e também à escola como um todo) perceber a existência de diferentes formas de discriminação social entre os alunos, não permitindo a formação de guetos, os quais, muitas vezes, criam animosidades, certas relações de poder e opressão, agressões e constrangimentos uns com os outros.

Também por ocasião dos jogos, verificaram-se algumas situações de irresponsabilidade por parte dos alunos e descumprimento de regras previamente acordadas com o professor, como, por exemplo: a divisão dos tempos de jogo de forma igualitária; inclusão de todos nos jogos; desempenho de diferentes papéis por ocasião da realização dos jogos esportivos, como arbitragem, controladores de tempo, organizadores das equipes, controle de material, recolhimento do material esportivo; realização de tarefas complementares de pesquisas sobre temáticas a serem estudadas e discutidas pelo grupo; vir com material adequado para a prática de atividades esportivas; durante a prática esportiva não se retirar do jogo quando este não mais o era interessante. Em geral, os acordos e regras não eram cumpridos e, muitas

vezes, os alunos utilizavam argumentos fúteis para o não-cumprimento dos mesmos. Nas escolhas das equipes para jogar, alguns alunos nem participavam do processo; para eles serem incluídos no grupo, necessitava-se da intervenção do professor. Na divisão dos tempos de jogo, os meninos e os mais habilidosos se autorizavam a ter mais tempo, justificando que, por eles jogarem melhor, tinham o direito de jogar mais tempo em relação aos outros. As decisões e organizações estruturais dos jogos eram decididas por apenas alguns, em geral os mais habilidosos.

A situação acima descrita fere a relação intersubjetiva, que se pauta pela ética: o reconhecimento do outro (Rios, 2006, p.121). Em um processo educativo, o fundamental a ser considerado é a relação não só com a construção do conhecimento, mas a relação com o outro. Valorizar o outro, ser justo, solidário, dialogar e participar são princípios básicos a serem considerados em um projeto educacional.

O desenvolvimento da responsabilidade e do respeito mútuo com o outro é primordial para o convívio em situações de liberdade e autonomia em fazer escolhas (Rios, 2006). Acredita-se que, a partir das decisões, individual ou coletiva, o resultado positivo ou negativo em relação ao acordado deve ser avaliado e ressignificado, estabelecendo situações ricas de comportamentos externalizados para serem refletidos no coletivo. Essa dinâmica levará a processos de transformações sociais, de conhecimento e de evolução humana.

Nesse contexto, entende-se que, durante a prática esportiva escolar, é interessante proporcionar situações em que os alunos sejam desafiados a se organizarem na execução de diferentes tarefas, desempenhando diferentes funções, como: organizadores, controladores, praticantes, árbitros, técnicos, mesários, torcedores, etc. Ressalva-se aqui que se não houver processo de avaliação da situação ou tarefa proposta, não será possível verificar as falhas ou deficiências do processo.

Educar para o desenvolvimento da capacidade da autonomia com responsabilidade é possibilitar a formação de um indivíduo crítico, ativo, empreendedor e com iniciativa para a resolução de problemas. Promover situações que contribuam para o exercício do compromisso e da

responsabilidade (individual e/ou coletiva) é essencial para a formação do futuro cidadão, possibilitando a ele se defrontar com situações em que deverá se posicionar, argumentar, escutar a opinião do outro, debater coletivamente e buscar alternativas para a resolução de problemas.

Muitos adultos afirmam que os jovens não são responsáveis ou apresentam dificuldade em assumir responsabilidades no seu processo formativo, mas, conforme Carvalho (1987, p.28), os adultos, em geral, não oportunizam o desenvolvimento da responsabilidade, afirmando que “um jovem para poder ter direito a assumir alguma responsabilidade deve ter dado provas”. Como alguém poderá dar provas de sua responsabilidade se não lhe foram oportunizadas situações para o desenvolvimento da mesma?

Discutir com a comunidade escolar a questão de ser justo, dos direitos iguais a todos, de responsabilidade, de participação e de despertar para a criticidade é uma alternativa para a formação de valores humanos, para a vida dos alunos além da escola e, conseqüentemente, para uma sociedade mais humana, fraterna, igualitária e justa. Em relação à prática esportiva escolar, entende-se que a mesma deve transcender os limites do conhecimento sistematizado, potencializando-o em um saber para a vida.

Em uma aula de prática esportiva, o desenvolvimento da criticidade poderá se dar através da discussão de assuntos e fatos de práticas esportivas ocorridos em diferentes espaços sociais. Esse processo poderá ser realizado com a busca de novas experiências e conhecimentos, envolvendo as diferentes modalidades esportivas, seus principais eventos e suas diferentes formas de se jogar, suas evoluções, as diferentes formas de agressões e transgressões às regras. Outras temáticas que auxiliam o processo são as questões envolvendo os esportistas que fracassaram ou tiveram sucesso, atitudes, comportamentos dos praticantes, dirigentes, torcedores, as arbitragens, a mercantilização, a espetacularização dos esportes, as influências dos meios de comunicação, os grandes eventos esportivos (no município, na região, no estado, no país e no mundo), o caminho que alguém deverá percorrer até chegar a ser um atleta destaque, como utilizar as práticas esportivas no cotidiano da vida, entre outras reflexões oportunas.

d) Saúde e preservação da vida:

No tocante à formação de valores para a saúde e preservação da vida, não foi possível perceber a presença da temática como ação pedagógica durante o desenvolvimento das práticas esportivas. Quanto ao ambiente, como já citado anteriormente, observou-se a presença de lixo e uma imagem (do espaço de desenvolvimento das atividades de práticas esportivas) pouco agradável em termos de natureza, embelezamento e cuidados com o ambiente.

Julga-se importante a discussão das temáticas saúde e preservação da vida no planeta, no desenvolvimento de qualquer componente curricular, porque se acredita que elas auxiliam à formação de consciências e de hábitos atitudinais para a vida saudável em ambientes sustentáveis.

Nessa perspectiva, as práticas esportivas permitem uma gama significativa de possibilidades de intervenção de tais temáticas, como, por exemplo: as transformações que ocorrem no organismo humano durante o período de crescimento e desenvolvimento, a composição corporal e o desempenho motor; os cuidados que se deve ter antes, durante e depois da atividade física, sua intensidade e regularidade, frequência cardíaca; noções sobre doenças degenerativas; doenças oriundas da inatividade física/esportiva; vida adulta com melhor qualidade; interferência de ambientes limpos e higienizados sobre nosso bem-estar; impacto ambiental de nossas ações; preservação da biodiversidade, sustentabilidade dos sistemas vivos; entre outras discussões.

2.2.3.1 O planejamento e a prática pedagógica

Conforme plano de estudo do componente curricular educação física, estão contempladas as seguintes temáticas de estudos a serem desenvolvidas nas quatro séries finais do ensino fundamental: Para o 2º ano: diferentes formas de ginástica, atividades rítmicas, estudo das regras, adotar atitudes de respeito

mútuo, dignidade e solidariedade em situações esportivas; 4º ano: adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações esportivas, desenvolver espírito crítico em relação à imposição de padrões de saúde, de beleza e estética, observar e analisar o desempenho de colegas esportistas, percepção do próprio corpo e busca de postura e movimentos que auxiliem nas situações do cotidiano escolar.

Comparando os objetivos e temáticas propostos com o que foi observado na prática esportiva escolar, foi possível identificar que pouco do planejado foi realizado. As atividades desenvolvidas basicamente se limitaram à prática esportiva de duas modalidades esportivas (basquete e futsal), utilizando, na maioria das vezes, a mesma opção metodológica por parte do professor, questão que acredito tenha dificultado o aproveitamento de diversas situações, comportamentos acontecidos por ocasião do desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos esportivos na perspectiva de enriquecer o currículo escolar e o debate durante as aulas de educação física. Nesse sentido, por ocasião das prática esportiva e dos jogos esportivos, os mesmos ficaram limitados pela simples prática, o jogo pelo jogo, deixando de considerar os comportamentos, as atitudes, as relações, as dificuldades bem como as facilidades, fatos acontecidos no cotidiano das práticas esportivas dos alunos fora da escola como possibilidade de enriquecer o currículo escolar e o projeto educacional. Portanto, evidencia-se, mais uma vez, a distância entre o que se planeja e o que se executa em educação, nas diferentes instâncias do sistema de ensino.

2.2.4 Aspectos pedagógicos e de formação humana observados nos Jogos internos da escola

Os jogos escolares internos são jogos esportivos que se desenvolvem como atividades extracurriculares e, na maioria das vezes, são organizados pelos professores de educação física com apoio dos Grêmios Estudantis das escolas. São eventos esportivos em que cada série do currículo organiza

equipes representativas, competindo com as outras séries, em determinadas modalidades esportivas coletivas. Em geral, participam como atletas os mais habilidosos, seguindo a lógica do esporte normatizado pelo sistema esportivo.

Os jogos observados foram realizados em um ginásio que não era da escola, na modalidade de voleibol masculino e feminino no período matutino. Cada série organizou suas equipes e os que não iriam participar da equipe eram convidados a fazer torcida e a incentivar a equipe de sua série. No início dos jogos, foi realizada a chamada (lista de presença) de todas as turmas, realizado o sorteio e confeccionado o carnê dos jogos. A arbitragem foi realizada pelos professores (as) de educação física, auxiliados algumas vezes por alguns alunos.

Após o início dos jogos e à medida que as equipes iam se desclassificando, a grande maioria dos alunos começou a se retirar, permanecendo no local apenas as equipes que iam se classificando com seus jogadores. Alunos torcedores eram poucos, assim como pouca a presença dos professores de outras disciplinas (embora o dia de jogos fosse letivo e esta fosse a única atividade com alunos). Em alguns momentos, criaram-se situações de discussão e desavenças, entre alguns alunos da equipe e a arbitragem e entre as equipes. Na realização do jogo final, encontravam-se no ginásio apenas as equipes que estavam disputando o primeiro lugar, enquanto os outros alunos já tinham se retirado há muito tempo.

O evento realizado foi atrativo e interessante para as equipes que venceram, pois a grande maioria dos alunos ficou excluída do processo. Desconsiderou-se o respeito à diversidade e à pluralidade social quando a única opção de jogo foi determinada modalidade esportiva, enquanto que poderiam ter sido oportunizadas outras modalidades esportivas, jogos populares e outras atividades que permitissem a participação de todos, pois nem todos são obrigados a gostar de prática esportiva e de tal modalidade esportiva.

Pouco se percebeu a presença de solidariedade, afetividade, alegria e cooperação, pois o único objetivo e o que se valorizava era vencer o jogo, muitas vezes hostilizando os adversários e a arbitragem. A alegria era limitada

às equipes vencedoras e os perdedores, aos poucos, iam se afastando, permanecendo só as equipes que se classificavam nas diferentes etapas dos jogos. No final, estavam presentes somente as duas equipes que disputavam o título.

Quanto a questões de justiça, diálogo, criticidade, responsabilidade e participação, pouco ou quase nada se percebeu, pois evidenciou-se falta de respeito e consideração com o outro, a ausência de diálogo e participação. Quando o jogo não mais era interessante ou quando se desclassificavam, os alunos se afastavam do local facilmente, não tinham compromisso e nem assumiram tarefas na organização dos jogos.

O que se percebeu por ocasião desses jogos internos foi que a grande maioria dos alunos ficou excluída dos mesmos. Muitos alunos, por apresentarem algum tipo de limitação em termos de habilidade esportiva; outros em optarem por não participar nessa lógica (a qual reproduz o modelo de prática estabelecido pelo sistema esportivo).

Os jogos internos, as chamadas Interséries, em geral, não são planejados pelo coletivo da comunidade escolar e nem fazem parte das políticas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Constituem-se em mais uma atividade que acontece no espaço escolar, com pressupostos do sistema esportivo e não da escola. Assim, neles ocorre o jogo pelo jogo, nos quais, muitas vezes, dá-se a legitimação de férias antecipadas ou de período para os professores dos outros componentes curriculares colocarem seus trabalhos em dia, efetuarem correções de provas, registrarem avaliações ou, ainda, realizarem reuniões pedagógicas.

Portanto, o reconhecimento, no espaço escolar, da realização dos jogos esportivos internos da escola deverá ser necessariamente acompanhado por uma política educacional, fundamentada em pressupostos pedagógico-educacionais. Isso implica incluí-los no projeto político-pedagógico da escola, como uma atividade construída pelo seu coletivo, sendo que todos deverão estar igualmente de acordo com os papéis e funções a desempenhar, na perspectiva da ampliação de possibilidade de participação, buscando eliminar qualquer forma de segregação, estruturados nos princípios da formação

humana e no desenvolvimento da cidadania, e não influenciados pelo sistema esportivo tradicional, instituído com seus códigos próprios vigentes, que, na maioria das vezes, têm muito pouco a ver com a função social da escola.

Sugere-se que esses jogos sejam planejados, organizados, executados e controlados pelos alunos da escola, sob supervisão e orientação dos professores. Ainda, sugere-se que os jogos sejam norteados por alguns princípios básicos, como: direito de acesso a todos (as), com diversidade de atividade esportiva, jogos populares, apresentações artísticas, jogos de tabuleiro, gincana, dança, música, etc.; que todas as atividades planejadas venham a enriquecer esse dia de confraternização, sociabilização, enfim, envolver a todos: professores, funcionários, equipe diretiva, coordenações e supervisão, alunos, pais, entidades representativas da escola e comunidade em geral. É um dia letivo, todos devem participar, por isso propõem-se o envolvimento e a participação de todos em todas as atividades. A melhor festa da cidade deve ser da escola.

2.2.5 Aspectos pedagógicos e de formação humana observados nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul – JERGS/2006

Os Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul – JERGS são jogos esportivos escolares oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul aos estabelecimentos de ensino de educação básica. São executados pelas Coordenadorias Regionais de Educação, e divididos em 4 fases. A primeira fase é a fase escolar, com jogos esportivos organizados internamente na escola. A segunda fase é municipal onde os estabelecimentos de ensino de cada município disputam competições esportivas, classificando-se as melhores equipes, para a fase regional. Na terceira fase, participam as equipes classificadas na fase municipal, em cada modalidade esportiva (futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol e atletismo). Na quarta fase, participam as equipes classificadas em todas as fases regionais, onde acontece a final

estadual em cada modalidade esportiva. Nos jogos estudantis – JERGS -, podem participar escolares matriculados em instituições de ensino básico, divididos em categorias (mirim, infantil e juvenil) com idade variando entre 11 a 18 anos. Os jogos são subsidiados pelo Estado.

No desenvolvimento dos JERGS, ao longo dos anos, houve momentos de alguns avanços na sua execução, bem como existiram momentos de retrocesso em termos de seu planejamento, organização e execução no que tange a aspectos de participação da comunidade escolar. Em outros momentos, ficou comprometida a própria existência dos mesmos, quando dirigentes políticos, frente a crises financeiras do Estado, determinaram o corte de recursos para a execução dos JERGS. Entre os avanços e retrocessos dos jogos, uma questão tem sido constante, a pouca participação da comunidade escolar em seu planejamento, execução, controle e avaliação na busca de sua ressignificação.

Para o presente estudo, foram observadas duas etapas dos jogos Estudantis do Rio Grande do Sul, uma etapa regional (handebol) e a etapa final estadual (futsal) na cidade de Ijuí/RS, com a participação de várias equipes representativas de todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul, na modalidade de handebol e futsal masculino e feminino, nas categorias mirim, infantil e juvenil. A coordenação, o controle e a execução foram efetivados pelos professores de educação física da 36ª CRE de Ijuí. As arbitragens foram realizadas por profissionais não vinculados aos jogos estudantis no referido evento e já estavam nos locais dos jogos, providenciando a organização das súmulas, conferências de documentação dos (as) jogadores (as), fichas de inscrição das equipes, organizando o material para o jogo (bolas, apitos, cartões, redes etc.). As equipes foram distribuídas nos locais dos jogos, com um professor representante da CRE em cada local, distribuindo o carnê com a ordem dos mesmos.

Os jogos se desenvolveram com as equipes se enfrentando em uma competição esportiva tradicional. No início, as equipes se cumprimentavam cordialmente, mas, logo que a arbitragem deu início ao jogo, a preocupação passou a ser vencê-lo. Pouco se percebeu de situações formativas/educativas,

de sociabilização, de convivência entre os jogadores, técnicos e representantes das diferentes escolas e regiões que estavam participando do evento. Ficou o evento pelo evento e, ao mesmo tempo em que as equipes iam se desclassificando, a preocupação dos professores e atletas passava a ser ir para casa.

No transcorrer dos jogos, observaram-se poucas situações de agressão física entre os alunos atletas, restringindo-se mais a agressão verbal, pelo que os atletas eram punidos tecnicamente pela arbitragem (esta mais com um cunho punitivo e controlador do que na perspectiva pedagógica).

Alguns professores (técnicos) se alteravam durante os jogos, utilizando para isso uma linguagem agressiva e violenta com seus jogadores. Ficavam o tempo todo dizendo o que os alunos deveriam desempenhar técnica e taticamente no jogo. Nos pedidos de tempo, em vez de orientar, acalmar, hidratar os jogadores, repreendiam severamente as limitações apresentadas no desempenho técnico/tático do jogo. Poucos técnicos realizaram substituições, muitos jogadores passaram nos dias de jogos acompanhando a equipe, carregando material esportivo, cuidando material pessoal (mochilas) dos outros, mas não lhes foi oportunizado o mais importante nos jogos escolares, o participar e jogar. A participação nos jogos limitou-se aos jogadores titulares, os ditos reservas eram reservas mesmo. Mais uma vez, identificou-se a lógica do esporte profissional e do esporte de rendimento.

O espaço de sociabilização existente, o qual poderia ser mais explorado, foi a realização das refeições, com a participação de todos os atletas. Acredita-se que esse momento poderia ser bem mais utilizado com realização de algumas atividades artísticas/culturais coletivas, como: apresentação das equipes, a região e a cidade e suas principais características, apresentações culturais da localidade anfitriã, enfim buscar algumas alternativas que pudessem enriquecer o encontro e que o mesmo não se limitasse simplesmente aos resultados dos jogos.

Muitas vezes, na execução dos JERGS, joga-se o jogo pelo jogo, reproduz-se no espaço escolar a cultura existente no esporte de rendimento, onde existe a supervalorização do vencedor, muitas vezes a presença de transgressões às

regras do jogo, a agressividade física e moral, a seletividade, a exclusão, transparecendo que só tem valor, na prática esportiva, quem vence.

Na condição de professor de Educação Física participante dos JERGS em muitas edições, com equipes escolares, arbitrando, auxiliando na organização, percebo que a sistemática quase sempre foi e continua a mesma. Isto é, mudam os governos, conseqüentemente, mudam os projetos e as políticas educacionais para o Estado, mas os JERGS continuam na mesma perspectiva, ou seja, técnicos planejam e elaboram regulamentos técnicos para o esporte escolar e, na execução, se reproduz o sistema esportivo, com mediação e subsídio do Estado.

Portanto, acredita-se que sendo os Jogos estudantis – JERGS - uma atividade que se desenvolve entre escolas e subsidiada pelo Estado, é significativo que sejam concebidos como política educacional, planejada e executada sob pressupostos pedagógicos educacionais que vão além do princípio competitivo e do sistema esportivo instituído

3 PRESSUPOSTOS FORMATIVOS PARA O PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES E JOGOS ESCOLARES

Considerando que a prática esportiva escolar e os jogos escolares sejam pautados por uma política educacional, fundamentada em princípios pedagógicos, de formação humana e desenvolvimento da cidadania, apresentam-se alguns pressupostos para a elaboração do planejamento de práticas esportivas escolares e jogos escolares no contexto do projeto político-pedagógico institucional. Nesta perspectiva, entende-se que é significativo o planejamento com a participação da comunidade escolar, visando ao comprometimento de todos.

Na elaboração dos referidos pressupostos, inicialmente foram fundamentados os objetivos da prática esportiva de forma curricular nas aulas de educação física, conteúdo a ser transformado em objeto de ensino, processo metodológico, de avaliação e de auto-avaliação. Em relação às atividades extracurriculares, são apresentadas discussões sobre os jogos escolares como fator interveniente na formação do educando.

3.1 Algumas realidades das práticas esportivas escolares e jogos esportivos escolares

A prática esportiva escolar pode se desenvolver em dois espaços sociais: a) no sistema educacional, enquanto processo de ensino-aprendizagem e em eventos esportivos escolares (internos na escola e entre escolas); e b) no sistema esportivo institucionalizado, em eventos esportivos organizados por entidades (como Guri Bom de Bola: jogos Bom de Bola; Olimpíada Municipal; Copa Regional de Voleibol, de Futsal, etc.). Neste contexto, observa-se que, em muitas situações, ambos os sistemas se confundem na prática esportiva escolar, não se distinguindo quando, como e onde um sistema limita a prática e os princípios do outro. Entende-se que essa realidade ocorre quando não se

define em nível escolar e de políticas públicas para o sistema de ensino, a função e os objetivos da prática esportiva escolar sob princípios pedagógicos, de formação humana e desenvolvimento da cidadania.

Outra realidade é a de que, ao longo dos tempos, as práticas esportivas escolares têm sido influenciadas por fatores externos à escola, como a instituição militar (disciplina, ordem unida, desfile, fila), a medicina e a biologia (*men san in corpore sano*; melhoria da aptidão física), o sistema esportivo (competitivismo, superação de recordes), a espetacularização e a mercantilização dos esportes (a mídia valorizando o famoso, o destaque, as superações). Além dos elementos externos à escola, a prática esportiva escolar vem sendo determinada e/ou influenciada pelas tendências educacionais (tecnicismo, humanismo, pedagogicismo, construtivismo, etc.) e pelas políticas educacionais desenvolvidas pelos diferentes governos, em momentos históricos na constituição cultural e social da sociedade ao longo dos tempos.

Também não se pode deixar de discutir a influência do profissional da área de educação física quando o mesmo faz a opção por uma ou duas modalidades esportivas, para o desenvolvimento do componente curricular, geralmente porque mais gosta e tem facilidade em determinada modalidade, ou ainda, porque vê nesta ou naquela modalidade possibilidade de conquista de resultados positivos (conquista de medalhas, troféus...) em participações esportivas. Entende-se que a utilização da aula como uma forma específica de desenvolvimento da aptidão física/esportiva, preparando alunos para competições, pode ser discriminativa, porque, além de tolher o direito de todos os alunos ao acesso em vivenciar uma diversidade de experiências esportivas, pode excluir aqueles que apresentam pouca habilidade ou dificuldades motoras em tal modalidade esportiva.

Nesse sentido, a prática esportiva nas aulas de educação física ainda encontra-se na perspectiva da “ditadura militar dos anos 70 e 80”, cujo objetivo da educação física era o ensino do esporte e a constituição da base do sistema esportivo, com a meta de transformar o país numa grande potência esportiva (Bracht, 2006, p. 124). O autor ainda argumenta que, além da sala de aula,

essa idéia persiste nas práticas esportivas escolares, envolvendo entidades representativas, dirigentes políticos e educacionais, professores, alunos, pais, funcionários e sociedade em geral, que visam a eventos esportivos estudantis competitivos (seja em nível municipal, regional, estadual ou nacional), tendo como principais objetivos a descoberta de novos talentos esportivos, a conquista de troféus/medalhas e a classificação em primeiro lugar. Entende-se que essa realidade ocorre devido a dois fatores: primeiro, em função de o Estado utilizar as escolas para que elas cumpram o papel de desenvolver o esporte de rendimento, a formação de equipes representativas e a formação da elite desportiva; em segundo lugar, pela influência do sistema esportivo de alto rendimento e da mídia.

As ações do componente curricular da educação física na escola, em geral, se concentram em realizar os jogos estudantis e, quanto a esses jogos, pouco se questiona sobre seus pressupostos e objetivos, as diferentes realidades escolares, faixa etária, regulamento, adaptações às regras de jogo, sistemas de disputas, diferentes fases e etapas, categorias e modalidades esportivas. Joga-se na mesma estrutura dos jogos de adultos e na mesma lógica do sistema esportivo.

Essa sistemática tem-se perpetuado ao longo dos tempos nos eventos envolvendo escolares e escolas, como, por exemplo, na realização dos JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul), cujo princípio básico é a competição com a reprodução do sistema esportivo. O planejamento e o regulamento de tais jogos são elaborados por alguns (geralmente técnicos de gabinete, distanciados da realidade das escolas) e enviados prontos para as escolas que querem participar dos mesmos. As escolas não são convidadas a participar do planejamento desses jogos, o que limita a possibilidade de planejá-los sob aspectos pedagógicos e de formação humana, respeitando-se as diferentes realidades locais.

No convívio escolar e no desenvolvimento das práticas e jogos esportivos escolares, se percebe com significativa veemência a competição sem escrúpulos. Essa é uma questão que considero a mais perversa na prática esportiva escolar, porque afeta toda a comunidade: os companheiros, os

adversários, o jogo e suas situações não-previsíveis, os árbitros, os torcedores, os dirigentes, os professores e o entorno social.

Para compreender e analisar toda a complexidade da competição esportiva e do seu entorno, aos participantes dela exigem-se alguns requisitos mais acurados, em termos de estrutura cognitiva, afetiva, motora e emocional que, em geral, uma criança ou um pré-adolescente ainda não tem suficientemente desenvolvidos. É necessária, para a superação disso, a orientação de um educador que possa auxiliar o educando a perceber algumas situações que envolvem um jogo esportivo e suas complexidades e conseqüências na vida de cada um e da própria sociedade. A competição esportiva escolar passa a ser um problema no processo formativo do educando, quando nós educadores não nos apossamos dela e lhe determinamos princípios educativos, deixando que a lógica do esporte de rendimento se encarregue de introduzir seus pressupostos. Se aceitarmos o esporte como algo presente na escola e nos conteúdos de ensino, temos que aceitar discutir a competição e o que possa originar-se dela.

Betti (1991) afirma que o esporte sem competição é uma contradição, pois lhe são intrínsecas a procura da *performance* e a afirmação, exigindo comparação ou defrontação. A questão que atrapalha a competição na escola é apresentá-la como a única possibilidade de se conviver com a prática esportiva. Para Assis (2001, p.113), “o convívio com a competição nos possibilita virtudes e vícios”. Belbenoit (1976, p.54) lembra que a competição “pode tanto aumentar a capacidade de fazer o mal, como a capacidade de fazer o bem e o problema educativo reside quando se permite que a segunda supere a primeira”. O referido autor ainda ressalta que o convívio com a competição poderá proporcionar questões interessantes, como ampliação de experiências corporais, a paixão por algo, o espírito do progresso, da superação, da lealdade e da generosidade, da cooperação com o outro (mesmo que se enfrente), do delírio coletivo, do espetáculo esportivo (aprender a apreciar o belo, a boa jogada), do jogar em público, do divertimento, do desenvolvimento da personalidade, da melhoria da saúde, da motricidade, do espírito de equipe e do respeito para com o adversário.

Convivendo com o espaço profissional da escola, em determinados momentos foi possível participar de grupos de estudos para refletir/debater sobre práticas pedagógicas e a importância do componente curricular educação física. Nas discussões, percebi a resistência e o conservadorismo, por parte da maioria dos professores, em desenvolver práticas esportivas escolares sob aspectos que vão além do sistema esportivo. Existe a dificuldade em legitimar outras práticas de educação física e da cultura corporal de movimento como função importante na formação integral do educando, o que justifica a presença da competição esportiva (sob princípios do sistema esportivo) como a principal função do componente curricular educação física. Para Betti e Zulliani (2003, p.74), “essa concepção demonstra hoje sinais de esgotamento”, pois já se encontra dificuldade em atrair os jovens às práticas esportivas escolares.

Não obstante isso, o estilo de vida gerado pelas novas condições socioeconômicas (urbanização descontrolada, consumismo, desemprego crescente, informatização e automatização do trabalho, deteriorização dos espaços públicos de lazer, violência, poluição) leva um grande número de pessoas ao sedentarismo, à alimentação inadequada, ao estresse, etc. O crescente número de horas na frente da televisão, especialmente por parte das crianças e adolescentes, diminui a atividade motora, leva ao abandono da cultura de jogos infantis e favorece a substituição da experiência de *praticar* esporte pela de *assistir* esportes (Betti e Zulliani, 2003, p. 74) (grifos dos autores).

A sociedade está passando por um período de mudanças culturais significativas nas relações dos jovens com as tradicionais práticas esportivas. Associado aos fatores de exclusão que a esportivação da prática esportiva escolar promove, os meios de comunicação estão formando uma geração de consumidores passivos de esporte, que assistem, torcem, compram material esportivo, comentam sobre fatos envolvendo esportes e esportistas, mas praticam o esporte muito pouco. Essa realidade demanda uma reflexão sobre até que ponto a prática esportiva escolar desenvolvida nas aulas de educação

física está fomentando o afastamento das crianças e dos jovens da prática esportiva ali desenvolvida.

Atualmente, observa-se, no cotidiano dos alunos, que muitos deles envolvem-se em diferentes tipos de atividades corporais fora do espaço escolar, como, por exemplo, o futebol, a dança e o basquete de rua; os esportes radicais e as práticas esportivas em contato com a natureza. Nessas atividades, a participação se dá por “gosto” e “prazer”, enquanto que, nas aulas de educação física e atividades esportivas escolares, são apresentados atestados e inúmeras justificativas para não participar.

Nesse sentido, urge repensar o desenvolvimento, os objetivos, as metodologias e o papel da educação física e suas práticas, enquanto componente curricular presente na escola.

A educação física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as atividades alternativas, etc. Por outro lado, é preciso ter claro que a Escola Brasileira, mesmo que quisesse, não poderia equipar-se em estrutura e funcionamento às academias e clubes, mesmo porque é outra sua função (Betti e Zulliani, 2003, p.75).

A prática esportiva escolar não pode reproduzir a mesma lógica do sistema esportivo e nem pensar soluções simplificadas e rápidas, como, por exemplo, seguir o modelo das atividades informais. Precisa, sim, de espaços de discussão e reflexão, de constituição de grupos de estudo e planejamento coletivo, tendo como ponto de partida a realidade concreta, com enfrentamento das dificuldades e reconhecimento das limitações, com a seriedade e responsabilidade social e o conhecimento técnico-científico que a mesma merece, no sentido de aproximar o que se planeja, como política educacional para as práticas esportivas, com o que se executa como atividade nas aulas de prática esportiva e nos jogos esportivos.

Acredita-se que uma política educacional não se legitima por um decreto, muito menos por uma imposição autoritária, a qual tem sido a lógica utilizada

ao longo do tempo, pelos diferentes governos e dirigentes encarregados das políticas educacionais norteadoras da educação física, da prática esportiva e dos jogos esportivos escolares. Para que ela se efetive, necessita-se muito mais do que a simples vontade de um dirigente, de um técnico de gabinete ou de um decreto. O processo exige a participação, o convencimento e a responsabilidade de todos os envolvidos, respeitando-se a realidade cultural esportiva existente, a socialização de experiências positivas e a realização de pesquisas, as quais proporciona segurança para a mudança.

Um planejamento de ensino ou uma política educacional concebidos sem a participação dos envolvidos no sistema, sem considerar que os afetos ao sistema são importantes e necessários às suas idéias, suas experiências de vida, suas potencialidades e considerando suas necessidades, constitui-se em mais um discurso de boa retórica, que de substancial e transformador na prática, pois em pouco se efetiva. Neste contexto, ainda considera-se de significativa importância a previsão de aspectos estratégicos e administrativos, explicitando, de forma clara, objetiva e responsável, os procedimentos para atingir os objetivos propostos, as competências dos envolvidos, os recursos (humanos, materiais e de infra-estrutura), o controle e a avaliação do planejado.

Acredita-se que a prática esportiva escolar pode contribuir de forma significativa para o processo de formação humana e desenvolvimento da cidadania, enquanto parte de um projeto educacional a ser desenvolvido nas aulas de educação física, em processo de ensino-aprendizagem ou de forma extracurricular, enquanto atividades esportivas internas na escola, em formação esportiva e/ou jogos internos, também em jogos escolares, reunindo em sua participação diferentes escolas. Por essa razão, apresentam-se a seguir alguns pressupostos para a elaboração do planejamento das práticas esportivas escolares e jogos escolares.

3.2 Pressupostos pedagógicos para as práticas esportivas escolares

Visando à legitimação e ao convencimento acerca da importância da prática esportiva escolar e dos jogos escolares, considera-se significativo responder à seguinte questão: Por que incorporar a prática esportiva e os jogos esportivos escolares ao currículo escolar e nas atividades escolares? Segundo Bento (1998), é porque considera-se a escola um lugar de cultura, de formação humana e de cidadania, capaz também de ser produtora de uma cultura escolar de prática esportiva, que trabalha os campos de múltiplos domínios, necessidades e interesses e não só no sentido de ocupar crianças e jovens para tirá-los de desvios comportamentais.

No ensino fundamental, as atividades esportivas e os jogos esportivos escolares, enquanto conteúdo curricular da educação básica, devem assumir a função de “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte e das atividades físicas, em benefício da qualidade de vida” (Betti, 1998, p.19).

Considerando o exposto, acredita-se que a presença da prática esportiva e dos jogos escolares, bem como seus objetivos para os anos finais do ensino fundamental, são pedagogicamente significativos, desde que:

- a) contribuam para o processo de formação humana e desenvolvimento da cidadania e que visem aos melhores resultados aos alunos, englobando conhecimentos, comportamentos, atitudes e competências (Góis e Gonçalves 2005);
- b) no ensino das práticas esportivas e dos jogos escolares, apropriemo-nos dos esportes tradicionais normatizados e os transformemos didática e pedagogicamente em objetos de ensino-aprendizagem motora e social (Kunz, 1994);
- c) vivenciemos a ética, oportunizando a reflexão sobre limites, deveres e o comprometimento de cada um para uma sociedade sustentável, com paz e harmonia;

- d) o aluno entenda a responsabilidade do Estado em proporcionar a inclusão e permanência de todos os cidadãos em programas efetivos em esporte e lazer como um direito seu e intransferível;
- e) os conhecimentos, habilidades e atitudes sejam desenvolvidos na perspectiva de que as crianças, adolescentes e jovens possam participar criticamente, tanto na sociedade de hoje como na estruturação de uma futura sociedade (Betti e Zulliani, 2003);
- f) consideremos o processo do ensino-aprendizagem em si (desenvolvimento e superação de etapas, potencialidades e limitações) e não apenas seu resultado;
- g) as habilidades motoras, técnicas e táticas sejam desenvolvidas visando à compreensão do jogo sob o aspecto social, isto é, no convívio com o jogo, aprendendo a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há jogo (Betti e Zulliani, 2003);
- h) contribua para preparar o aluno a ser o consumidor crítico do esporte-espetáculo veiculado pela mídia, isto é, instrumentalizar os alunos para a apreciação estética e técnica, fornecendo as informações políticas, históricas e sociais para que eles possam analisar criticamente a violência, o doping, os interesses políticos e econômicos no esporte (Betti e Zulliani, 2003).

Considerando a prática esportiva como ação pedagógica, entende-se que a sua presença na escola só se justifica se ela for planejada/refletida pelo seu coletivo, avaliada e ressignificada constantemente sob princípios educacionais, integrada no projeto político-pedagógico, com clara definição de sua função, sentido e significado, tanto como atividade curricular quanto como atividade extracurricular. Também se entende que tudo o que se propõe na escola envolvendo os alunos é importante que esteja embasado no projeto educacional da mesma e em pressupostos educativos, contribuindo à formação e ao desenvolvimento social do aluno.

3.2.1 Conteúdos de ensino das práticas esportivas escolares

Na perspectiva de definição de conteúdos curriculares a serem objeto de ensino das práticas esportivas escolares, é imprescindível apropriar-se dos esportes normatizados, instituídos na sociedade enquanto fenômeno social contemporâneo, e transformá-los didático-pedagogicamente em objeto de ensino organizado em um “programa mínimo” como componente curricular/atividade escolar para cada série (Kunz, 1994, p.143). Para González (2006, p. 70), “se a educação física é um componente responsável por um determinado campo do saber, nós, professores, devemos fazer o esforço de explicar o conjunto de conhecimentos que entendemos ser de responsabilidade deste componente curricular e explicar como eles se organizam para potencializar a assimilação ativa e significativa dos conteúdos por parte dos alunos”.

Para uma escola que tenha como princípio em suas ações pedagógicas a formação humana, a democracia, a inclusão, a participação e o comprometimento com a diminuição das desigualdades e segregações sociais, Rozengardt (2006) salienta a importância de tematizar conjuntos de práticas sociais, transformando-as em conteúdos escolares a serem ensinados, sob critérios científicos, éticos, políticos e pedagógicos. Para as práticas esportivas serem tematizadas na escola, um ponto de partida pode ser o conhecimento e as vivências dos alunos, ou seja, a cultura esportiva existente e suas diferentes formas de apropriação na vida, desde a infância e a juventude até a fase adulta. A partir desse conhecimento pré-existente, pode-se discutir o conhecimento sistematizado e a evolução deste.

Enseñar la Educación Física en la escuela deberá implicar varios procesos simultáneos: incluir plenamente a los niños y jóvenes en una cultura de movimientos que sea realmente significativa, incluirlos mediante esa cultura como sujetos de derechos en la construcción de una escuela democrática y lograr, por este mismo proceso, formar sujetos que puedan disponer de su cuerpo y su movimiento con un alto grado de libertad (Rozengardt, 2006, p. 6).

Nesse contexto, é possível buscar formas de entendimento e compreensão das diferenças existentes e do respeito a elas entre os indivíduos, bem como das possibilidades de se apropriar das práticas esportivas, desmistificando a idéia de que a única forma de participar é institucionalizada, normatizada pelo sistema esportivo. O propósito é oportunizar espaços e situações em que todos os alunos participem das práticas esportivas sob outra lógica (além do sistema esportivo), se apropriando da mesma, reconstruindo-a, recriando-a e transformando-a em algo que qualifique mais o convívio social, para que se aprenda a gostar de esporte e que este promova o desenvolvimento social das pessoas, qualificando o currículo escolar.

Nessa perspectiva, González (2006, p. 85) afirma que:

Um projeto curricular explicita a necessidade de tematizar no transcurso da vida escolar, dentro do componente curricular educação física, a totalidade de manifestações que fazem parte da cultura corporal de movimento, incluindo o conjunto de conhecimentos científicos e culturais necessários para compreender da melhor forma tanto a dimensão de suas lógicas internas, que se referem ao conhecimento das próprias manifestações, como a dimensão de suas lógicas externas sem significado social.

Na estruturação do projeto curricular, considera-se importante explicitar e justificar a hierarquia de conteúdos de ensino para as séries finais do ensino fundamental, bem como explicitar o tempo curricular destinado para o mesmo. É importante determinar tempos aos diferentes conteúdos dentro do projeto curricular, considerando toda a complexidade que perpassa esse processo, como: o número de horas aulas destinadas, na estrutura curricular ao componente curricular educação física (existe uma diferença entre as instituições de ensino); as reais condições de estrutura física e de materiais e equipamentos existentes na escola; a concepção e o entendimento que os dirigentes da escola, bem como os dirigentes políticos, têm sobre qual o papel do ensino e o convívio com as práticas esportivas no projeto educacional; como se efetiva a participação da comunidade escolar no processo de planejamento

das políticas educacionais e seus projetos na escola; considerar a complexidade das relações de poder entre os diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar.

Outro aspecto a ser considerado em uma organização dos conteúdos curriculares é de como e em que nível acontece a participação dos alunos no planejamento dos mesmos, pois pode-se correr o risco de que suas escolhas recaiam em opções de práticas esportivas, as mais conhecidas, ou mais praticadas, ou ainda aquelas que eles têm mais facilidade de vir a ter sucesso em participação de competições esportivas. Portanto, ressalta-se aqui a importância da responsabilidade pedagógica e social do professor.

A seguir, apresentam-se alguns pressupostos importantes quanto a conteúdos de ensino em práticas esportivas escolares, considerando que:

- a) os mesmos estejam organizados em um “programa mínimo” de conteúdos para cada série/ciclo, conforme hierarquia de complexidade no processo de ensino-aprendizagem (Kunz, 1994), planejados por etapas de formação esportiva (Bompa, 2002; Paes, 1987; Wein, 2001; Graça, 1998; Sans Torrelles, 2003; Grecco, 2001);
- b) possibilitem desenvolver no aluno a reflexão crítica para a autonomia no usufruto das práticas esportivas e qualidade de vida;
- c) caracterizem-se como aprendizagens significativas na vida dos alunos (Kunz, 1994);
- d) os conteúdos curriculares esportivos não sejam as únicas informações a serem disponibilizadas aos alunos; estes devem transcender o espaço da quadra, do campo, do ginásio, com pesquisas, com acesso às novas tecnologias de informação, com os meios de comunicação e com o mundo da vida (Betti, 1992);
- e) os conteúdos a serem ensinados estejam ajustados por atividades corporais significativas, possuindo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (PCNs, 1998, Rozengardt, 2006);
- f) as vivências nas práticas esportivas e nos jogos escolares não sejam só necessidades para os alunos, elas fazem parte de suas vidas e de seus processos sociais (identidade pessoal, familiar, os meios de comunicação, o

mundo esportivo, a escola, a educação física, etc.), na construção de sua identidade corporal (Rozengardt, 2006);

g) os conteúdos planejados nos contextos das crianças e jovens considerem as culturas locais, os componentes étnicos, éticos, políticos e estéticos em articulação com as culturas universais, baseados nos princípios da inclusão e da democracia participativa (Rozengardt, 2006);

h) as práticas esportivas e os jogos esportivos desenvolvam nas crianças e jovens conhecimento de si (possibilidades e limitações), o conhecimento da diversidade da cultura esportiva e o conhecimento das práticas motoras e de si mesmo a partir delas (Rozengardt, 2006);

i) a coerência na organização dos conteúdos a ensinar no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos consigam se apropriar das práticas esportivas e dos jogos escolares, recriando-os e transformando-os;

j) estejam fundamentados a partir de aspectos de formação humana e desenvolvimento social, como: respeito à diversidade (gênero, étnica, social, motora, intelectual e financeira) e à pluralidade cultural e social; de solidariedade, afetividade, alegria, cooperação; justiça, diálogo, criticidade, responsabilidade e participação; saúde e preservação da vida no planeta (PIE/2004-2007);

l) o ensino: da história dos esportes e dos jogos, o esporte e a qualidade de vida, o esporte e a mídia, a violência e o esporte, o preconceito no esporte; as regras e suas flexibilizações; a organização esportiva (torneio, campeonato, festivais); noções de treinamento, técnicas e táticas; conceito de institucionalização, universalização, padronização, especialização e instrumentalização, entre outros conteúdos (Souza Junior, 2007);

Portanto, os conteúdos a serem objetos de ensino devem considerar a realidade cultural local, organizados em processo de ensino-aprendizagem, de estímulo à participação de todos, com sentido e significado e de interesse dos alunos, de forma a contribuir ao processo de formação humana e desenvolvimento social dos alunos.

3.2.2 Processos metodológicos

A opção e organização de processos metodológicos para o desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares têm sido pauta de muitas discussões e debates entre os profissionais da educação e da educação física. Além da vasta experiência que a área dispõe ao longo de sua institucionalização na escola enquanto prática pedagógica e objeto de ensino, existe grande diversidade de métodos e um número significativo de estratégias didático-pedagógicas, no desenvolvimento dos diferentes conteúdos de ensino. Entre as existentes, destaco, a metodologia global, a metodologias analítica, a metodologia situacional, entre outras (Grecco, 2001; Graça, 1998; Coletivo de Autores, 1998).

É importante o conhecimento de várias metodologias e procedimentos/estratégias de ensino-aprendizagem para que, frente às adversidades em uma aula de prática esportiva, seja possível ter alternativas pedagógicas para auxiliar no processo de ensino e nas relações pedagógicas entre os atores participantes da aula. A opção por apenas um método de ensino, muitas vezes, torna as ações repetitivas e desinteressantes, desestimulando a participação. Nessa perspectiva, compartilho, da idéia de que o método bom é aquele que ensina e tem resposta no aprendizado, respeitando as individualidades e diversidades, não excluindo e sim diminuindo as desigualdades entre os que sabem e os que apresentam dificuldade em determinado conhecimento específico.

Como estratégias para o ensino das práticas esportivas, têm-se os jogos esportivos, os jogos recreativos, os jogos populares, a recreação, os jogos de competição ou cooperação, as seqüências pedagógicas, as demonstrações, a resolução de problemas, os grandes jogos, os jogos adaptados, os jogos reduzidos, os exercícios em duplas, trios, grupos, com e sem material, os circuitos esportivos ou recreativos, os jogos pré-desportivos, as gincanas, os campeonatos e festivais, etc. As referidas estratégias, entre outras, oferecem possibilidades diversificadas de ensino-aprendizagem e enriquecem o processo, tornando-o interessante, atraente e envolvente. Também é

importante considerar o respeito às etapas de crescimento e desenvolvimento dos alunos, as limitações, as expectativas e a necessidade de que proporcionem aos alunos o seu crescimento não só no aspecto de aprendizagem motora, mas também aprendizagens sociais (Kunz, 1994; Betti, 2002).

Soma-se à diversidade de atividades práticas como opção metodológica em um processo de ensino-aprendizagem, a possibilidade que Betti e Zulliani (2003, p.77) classificam de “as estratégias para o desenvolvimento do plano cognitivo”:

Discussões sobre temas da atualidade ligados à cultura corporal de movimento, leituras de textos, dinâmicas de discussão em grupo, matérias de jornais e revistas, uso de vídeo/TV (produções específicas ou gravações de programas de TV), mural de notícias e informações sobre esportes e outras práticas corporais, organização de campeonatos pelos próprios alunos, trabalhos escritos, pesquisa de campo, etc.

Enriquecer um processo metodológico de desenvolvimento de práticas esportivas e jogos escolares possibilita em muito sua qualificação, proporcionando uma diversidade de conteúdos e estratégias de ensino que possa contemplar as experiências culturais esportivas existentes em uma turma de alunos, desde os mais habilidosos até aqueles que apresentam certas limitações e dificuldades, necessitando serem respeitadas e estimuladas para que as superem e possam participar no grupo social ao qual estiverem inseridos, sentindo-se úteis ao mesmo.

Ao professor de educação física encarregado de desenvolver atividades da cultura corporal de movimento, aqui especificamente tratadas como práticas esportivas escolares, não mais é o suficiente o domínio de algumas técnicas didáticas e conhecimentos das modalidades esportivas e seus processos de ensino. Exige-se a contextualização de práticas sociais e suas relações com o mundo social dos alunos; alternativas de estratégias para que as pessoas gostem e aprendam as diversas práticas esportivas existentes, se apropriem

das mesmas e possam ressignificar o mundo em que vivem e que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana e justa para todos.

O processo metodológico e sua condução é de responsabilidade e competência do professor, Caso contrário, poderão os alunos, em seu período de escolarização e de convívio com as práticas esportivas, desenvolver uma ou duas modalidades esportivas, aquelas que eles conhecem e têm facilidade em praticar, perdendo uma oportunidade significativa de qualificar o processo de aquisição de novos conhecimentos, novos saberes, experiências e vivências esportivas.

Para que um processo metodológico contribua ao ensino-aprendizagem, deve estar sustentado em alguns princípios pedagógicos, como, por exemplo, os princípios da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação ao aluno (Betti e Zulliani, 2003, p.77). Esses princípios propostos vêm ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998).

Como estratégias de ensino, acredito que algumas questões, além do que já foi exposto acima, podem contribuir para a formação integral do indivíduo, considerando que:

- a) a diversidade de estratégias e de processos metodológicos faça parte do desenvolvimento das atividades de práticas esportivas e dos jogos escolares;
- b) associados ao processo de ensino das práticas esportivas, que o jogo e a recreação sejam instrumentos para desenvolver o gosto pelos esportes e o convívio social;
- c) a lógica da organização metodológica seja primada pelo planejamento antecipado, ao mesmo tempo flexível à realidade existente;
- d) as crianças e pré-adolescentes e jovens convivam em seu cotidiano com muitas situações de diversidade de formação de grupos para jogar, bem como diversas posições no jogo, e o desempenho de diferentes papéis (jogador, organizador, árbitro, controlador);
- e) o planejamento metodológico considere as etapas do ensino dos esportes, bem como o desenvolvimento dos elementos técnico-táticos individuais, colaborando com o processo de formação esportiva (Sans Torrelles, 2003; González, 2004);

- f) no ensino dos esportes coletivos de invasão, com as primeiras séries do ensino fundamental (5^a, 6^a série) desenvolver todas as modalidades esportivas (futebol, futsal, handebol, basquetebol) de forma conjunta, na perspectiva do desenvolvimento das estruturas táticas e cognitivas, e da formação multicultural (Bayer, 1994; Graça, 1998; Sawitzki, 2006);
- g) no convívio com as práticas esportivas e os jogos escolares, a transformação dos jogos tradicionais em outras formas interessantes de se jogar, como: jogos cooperativos sem perdedores, jogos com resultado coletivo, jogos de inversão, jogos de rodízio, jogos de inversão do vencedor, jogos onde todos jogam, jogos onde todos jogam/passam, jogos de passe misto, jogos onde todos marcam ponto (Brotto, 2001);
- h) no processo de ensino dos esportes de invasão, considerar a sequência metodológica: a) manutenção coletiva da posse da bola; b) progressão coletiva da bola; c) orientação ao objetivo; d) estruturação progressiva das características de cada desporto de equipe; e) elementos do desempenho esportivo (técnica, tática, combinações táticas e sistemas de jogo) (González, 2004, 2006).

Portanto, para o desenvolvimento das práticas esportivas escolares, o educador tem a responsabilidade de optar por este ou aquele processo metodológico. O educador, consciente de sua responsabilidade social e da importância da prática esportiva e dos jogos escolares na formação da personalidade do aluno, optará pelo processo metodológico mais interessante e atraente ao envolvimento e participação dos alunos na escola, entendendo que o fenômeno esporte não possui vida própria, que é necessário interferir nele, determinando quais objetivos formativos deverão ser atingidos pela sua prática.

3.2.3 Avaliação e auto-avaliação como mecanismos de diagnóstico e ressignificação das ações educativas nas práticas esportivas escolares

Entende-se que a avaliação é um referencial ou um diagnóstico quanto ao atendimento/superação dos objetivos e metas propostos em um planejamento. Isto é, a partir da sondagem e do diagnóstico é possível ter uma leitura da realidade, se as ações corresponderam ou estão correspondendo às expectativas do planejamento. Nesse contexto, os dados coletados e a avaliação em si têm de se constituírem em elementos para oportunizar a reflexão sobre todas as ações que foram desencadeadas no processo e, a partir dessa reflexão, identificar as insuficiências e novamente planejar a ação, visando a atingir os objetivos propostos. Além desses aspectos, a avaliação oferece a oportunidade de potencializar a criatividade, novos conhecimentos desenvolvidos, novas ações e novas demandas, bem como a evolução a partir do primeiro planejamento.

Esse conceito de avaliação geralmente é implantado em sistemas de produção cujo princípio é a excelência/qualidade em seus serviços e/ou produtos. Quando não se atinge o objetivo daquilo que foi planejado, as pessoas envolvidas na execução do planejado não são demitidas, rotuladas de ignorantes e nem condenadas a ficar refazendo a mesma tarefa por inúmeras vezes, mas sim o problema é discutido com todos os envolvidos, para entender quando, onde, como e por que existiu a possibilidade do risco e as ameaças para que o objetivo não fosse atingido. Nesse sistema, todos são responsáveis pelo sucesso da execução e dos resultados do planejamento. Existe a concepção de que o sistema deve funcionar como engrenagens, que, se uma falhar, todo o processo fica comprometido e, portanto, todos os fatores intervenientes são considerados na avaliação do problema que comprometeu o sucesso para atingir tal objetivo.

Mas, neste estudo, trata-se de escola, de ensino, de educação, e é pertinente a idéia de que o conceito de avaliação em sistemas de produção não “serve” para a escola, uma vez que a escola não é empresa e os alunos não são produtos nem serviços. Na condição de educador, concordo que a escola

não é um sistema de produção, muito menos que os alunos são produtos ou serviços, mas sim elementos de socialização de aprendizagens, de evolução humana e desenvolvimento social. Nesse sentido, pergunta-se: Será que no sistema de ensino considera-se realmente que os mesmos são espaços onde seres humanos se relacionam, que têm limitações, sentimentos, criatividade, potencialidades, paixões, sonhos, carências e tantos outros elementos que nos fazem diferenciados enquanto seres humanos e não máquinas, produtos acabados? Será que na escola tem-se a real noção do ser humano, de suas necessidades básicas, direitos e deveres? Será que se trabalha na escola pautados pelos aspectos humanos e sociais? Será que se avalia nosso trabalho sob tais aspectos?

Enquanto realidade da avaliação escolar, especificamente da avaliação do processo ensino-aprendizagem, evidencia-se que, na maioria das situações, o que se expressa como avaliação é o grau de reprodução de conhecimentos sistematizados através de uma sistemática em que professor pergunta sobre determinado conhecimento que ele (o professor) julga que o aluno deve reproduzir (oralmente ou por escrito) e o aluno que corresponder à expectativa do professor tem um “bom aprendizado”, recebendo uma nota alta (geralmente as notas são de 0 a 10 “quantificando” o conhecimento reproduzido). Aqueles que não reproduziram suficientemente a “quantidade” de conhecimentos sistematizados que o professor entendeu ser necessário são conduzidos a “repetir” estudos (geralmente o estudo se limita a leituras, aplicação/resolução de fórmulas e memorização de conceitos). O processo ensino-aprendizagem é avaliado unicamente pelo que o aluno expressa como conhecimento “adquirido”, não sendo considerado o aluno no contexto de pressupostos pedagógicos e de formação humana. Também não se avalia a escola como um todo, o processo em si e o professor, enquanto suas potencialidades e limitações.

A avaliação é complexa e envolve questões que ultrapassam a sala de aula, não sendo possível ser concebida como forma de “medir” habilidades/conhecimentos dos alunos, pois são vários os elementos intervenientes: a escola, seu projeto educacional e suas diferentes etapas, a

equipe diretiva e coordenações pedagógicas na gestão e condução do projeto educacional, os funcionários com as funções meio; as condições de infraestrutura; os professores e respectivas pedagogias; os alunos, pela sua capacidade de envolvimento e co-responsabilidade no seu processo de formação; os pais e a formação de seus filhos.

Betti e Zulliani (2003, p.78) afirmam que um processo de avaliação “deve servir para problematizar a ação pedagógica” e não apenas para atribuir um conceito ao aluno. Nesse sentido, alguns professores ainda utilizam o processo de avaliação para medir as respostas dadas pelos alunos, afirmando que o processo existe para medir conhecimentos cognitivos destes, pois a parte deles já foi feita na ocasião da transmissão dos conteúdos de ensino. No desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares, ainda, muitos professores utilizam a avaliação como forma de “medir” se o aluno “sabe” jogar ou não. Aquele que sabe jogar e tem habilidade para o jogo é avaliado como alguém que obteve um bom aprendizado e aquele que apresenta dificuldade é porque não “aprendeu a lição”. Entende-se que estabelecer um nivelamento de cobrança de desempenho idêntico para todos, estabelecendo um padrão de habilidade esportiva como a ideal (em geral se considera o melhor atleta da turma) não atende aos princípios pedagógicos, pois se sabe da existência das diferenças motoras, cognitivas, afetivas, sociais, intelectuais e econômicas que permeiam uma mesma turma de alunos.

Acredito em um processo de avaliação no qual se construam critérios e que os alunos sejam orientados sobre esses critérios, que tenham a possibilidade clara de obter sucesso, com a participação de todos de forma consciente, livre, autônoma e responsável. Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de conduzir e ser o orientador do mesmo, e não apenas ficar medindo habilidades cognitivas ou motoras. O professor responsável por um processo avaliativo deve considerar as individualidades e a diversidade cultural existente entre as pessoas, fazer diagnóstico, considerar as limitações e os esforços para superar e progredir, o interesse, a ajuda ao colega com dificuldade, a participação, os comportamentos individuais e coletivos, a capacidade de aprendizagem do aluno, a auto-avaliação consciente e crítica no próprio

processo. Nessa perspectiva, é importante escutar os alunos, criar condições para a análise crítica individual e coletiva do processo, proporcionar vários momentos avaliativos e, essencialmente, ter a concepção de que a avaliação tem por função a sondagem e o diagnóstico do processo pedagógico.

Considero significativa, enquanto aspecto pedagógico, a perspectiva do ensino-aprendizagem e do processo de avaliação em que se objetiva construir situações capazes de oportunizar a todos os alunos possibilidades de obter sucesso no desenvolvimento das práticas esportivas e dos jogos escolares, como atividades curriculares nas aulas de educação física e, também, para melhor qualidade de vida do cidadão.

Segundo Betti e Zulliani (2003, p. 79), na avaliação é importante considerar que:

- deve ser contínua, compreendendo as fases que se convencionou denominar diagnóstica, formativa e somativa.
- deve englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor.
- deve referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginástica e práticas de aptidão física.
- deve referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo do aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados.
- deve referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento.
- deve levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino.
- deve operacionalizar-se na aferição da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura.

Portanto, o convívio em um processo de avaliação deve ser pautado pela reflexão sobre uma série de ações didático-pedagógicas formativas, com a utilização de vários mecanismos de controle, vários momentos de sondagem, em que os participantes externalizam ações e comportamentos,

potencialidades e deficiências, cooperação e colaboração, socialização, capacidade de tolerância às adversidades em resultados esportivos positivos ou negativos, de participar em diferentes grupos para jogar, de auxiliar o colega que apresenta algumas limitações e dificuldades, de análise crítica de forma individual, bem como coletiva, de desempenho em executar tarefas e tomar decisões, na capacidade de organização individual e coletiva para a execução de tarefas, no desempenho de diferentes papéis na prática esportiva, como organizador dos colegas, árbitro, controlador de tempo, busca e recolha de material para as aulas, participação em pesquisas, organização de eventos esportivos internos/festivos e comemorativos com os colegas. Todos são critérios que devem ser considerados em um processo formativo, buscando ser o mais justo possível, e que os resultados do processo sirvam como forma de ressignificar as próximas ações, a partir do que foi planejado e do que vier como elemento de criatividade e evolução.

Enfim, tem-se uma gama de possibilidades de desenvolver e enriquecer um processo avaliativo na escola, no desenvolvimento de práticas esportivas e jogos esportivos, onde todos tenham conhecimento e responsabilidade na sua construção, bem como na participação dos momentos de avaliação e de auto-avaliação na perspectiva de ressignificá-lo. Um processo de avaliação deve ser a culminância de um projeto educativo, não no sentido de só medir quem conseguiu atingir o objetivo ou não; mas sim de ultrapassar essa lógica simplificada; ele deve “ser realizado na medida em que serve para problematizar a ação pedagógica, reorientar o processo de ensino e facilitar a auto-avaliação” (Betti e Zulliani, 2003, p.80). Sua não-utilização, ou a utilização de forma restrita ou só para medir ou estabelecer um conceito faz perder-se uma grande possibilidade de contribuir para o processo de formação humana e de desenvolvimento da cidadania.

3.3 A prática esportiva enquanto atividade extracurricular da escola

As atividades esportivas extracurriculares são uma possibilidade de enriquecer o currículo escolar e auxiliar na formação do aluno, mas ressalva-se que é de significativa importância que as mesmas sejam planejadas e articuladas com o projeto educacional da escola ou da rede de ensino onde a mesma esteja inserida, com oportunidades iguais de participação a todos os alunos e com adesão espontânea dos mesmos. Ainda ressalva-se a importância de essas práticas serem discutidas com a comunidade escolar, visando a atender as demandas do processo educativo e o comprometimento de todos.

Nesse sentido, se as práticas esportivas escolares estiverem no contexto das políticas educacionais e articuladas nos projetos educacionais, justificam sua presença como prática educativa, isto é, se o esporte e os jogos escolares forem concebidos sob aspectos pedagógicos, têm função educativa e, por isso, legitimam-se como integrantes do projeto curricular.

A convivência escolar perpassa uma série de atividades, constituindo-se em elementos potenciais significativos extracurriculares ao enriquecimento do currículo escolar e desenvolvimento do processo formativo, porque, de uma forma ou outra, envolvem um universo significativo de pessoas, de instituições governamentais ou não, direções e chefias, professores, alunos, funcionários, pais, amigos e comunidade em geral em sua constituição. Destaco aqui, como atividades extracurriculares, os eventos artísticos, histórico/culturais, religiosos, cívicos, festivos, gincanas recreativas e culturais, esportivos, jogos escolares (intersérie e inter escolares), feiras e exposições de trabalhos pedagógicos.

Enquanto algumas escolas utilizam esses eventos de forma a enriquecer o projeto curricular e o processo pedagógico formativo, explorando suas possibilidades, outras, simplesmente, participam ou promovem o evento pelo evento, deixando de desenvolver toda uma gama significativa de possibilidades proporcionadas por esse tipo de atividade.

Cabe destacar situações que acontecem de forma indireta, nas relações envolvendo os participantes, como a ética, a moral, a política, a estética, a

saúde, o meio ambiente, a sexualidade, a responsabilidade social, a ajuda aos outros, a democracia, a responsabilidade (temas transversais, PCNs, 1998), a aplicação e construção/reconstrução de novos conhecimentos, entre outros fatores educativos.

As atividades esportivas, em geral, na escola, são constituídas de conteúdos curriculares hegemônicos nas aulas de educação física. Em decorrência do desenvolvimento dessa área do conhecimento, surgem os treinamentos e os eventos esportivos, realizados na escola ou entre escolas de uma rede ou envolvendo várias redes de ensino, tanto públicas como privadas, na maioria das vezes sendo projetados e realizados a partir da perspectiva do sistema esportivo e do esporte de rendimento, sem considerar o objetivo primeiro do sistema de ensino: a educação do cidadão e o desenvolvimento dos princípios éticos e de desenvolvimento humano.

Quando a escola não tem claramente definidos a função e os objetivos das práticas esportivas escolares, sob aspectos pedagógicos, pode ocorrer a influência do sistema esportivo sobre as mesmas, determinando o modo como devem ser organizados e desenvolvidas a prática esportiva e as competições esportivas escolares. Nesse contexto, podem-se reproduzir, no espaço escolar, as transgressões das regras do jogo, a agressividade física e moral, a seletividade e a exclusão, que são alguns aspectos negativos da cultura existente no esporte de rendimento e que a mídia encarrega-se de difundir.

Entendo que a escola pode ter, nos eventos esportivos, mais uma alternativa para contribuir ao processo formativo e de desenvolvimento do cidadão, oportunizando a cooperação, a colaboração, a gestão compartilhada e a responsabilidade coletiva como recurso para viabilizar/potencializar as ações formativas desejadas. Considero esse um espaço pedagógico importante, porque cada vez mais tem atraído a participação da comunidade escolar, nas mais variadas modalidades esportivas individuais e coletivas e tipos de eventos, dentro e fora da escola.

Historicamente, a prática esportiva de forma extracurricular acontece na escola através dos treinamentos esportivos e pela realização de evento

esportivo escolar realizado de três formas: em treinamentos esportivos e jogos internos (na mesma escola), e os jogos interescolares, envolvendo escolas da mesma rede ou de outras.

A partir da experiência pessoal como professor de educação física ao longo dos anos na educação básica, observo a tendência à reprodução, tanto nos treinamentos esportivos, como nos jogos esportivos, atitudes de distanciamento de princípios formativos entre as pessoas ou de competição voraz. Nessa lógica, a maioria dos alunos prefere ficar em casa do que participar, porque os treinos e os jogos não privilegiam a participação de toda a comunidade escolar, e sim reproduzem na escola o mesmo modelo do sistema esportivo, valorizando o vencedor, a seletividade e a exclusão.

Nos treinamentos esportivos realizados na escola, participam os alunos mais habilidosos, convocados pelos professores para participar de atividades esportivas, direcionando-se à especialização na modalidade escolhida, tanto coletiva como individual, e à formação das equipes representativas que participaram dos eventos esportivos locais, regionais ou até estaduais.

Nos jogos internos, participam os representantes da série que se destacam em uma determinada modalidade esportiva, enquanto aos demais cabe “torcer” para a sua respectiva equipe. Aqueles que não gostam de esportes, ou que não foram “convidados” a jogar, não comparecem à atividade, por considerarem o dia de realização dos jogos um espaço para “descansar” das aulas.

Os jogos escolares entre escolas de diferentes redes de ensino constituem-se de equipes representativas de cada escola, que competem entre si, nas mais variadas modalidades esportivas coletivas e individuais (futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol e atletismo), divididos em categorias para ambos os gêneros e faixas etárias (masculino e feminino, mirim, infantil e juvenil).

Na convivência profissional ao longo dos anos enquanto professor de educação física, técnico esportivo, árbitro, gestor de esporte e lazer, dirigente educacional, e participando sempre desse tipo de atividades, em geral, percebo que não se questiona a existência ou não de políticas educacionais para essas

atividades, utilizando, como forma de organização, execução e controle, os mesmos critérios do sistema esportivo. Isso tem-se repetido ao longo dos anos pelos diferentes governos; às vezes se ensaiam algumas mudanças, mas, talvez por falta de consistência teórico/prática, de persistência e de sustentação política, volta-se à realização dos jogos da forma tradicional. Joga-se o jogo pelo jogo, com exclusiva valorização do ganhador e do campeão; que só tem valor, na prática esportiva, quem vence, deixando-se de evidenciar outras possibilidades educativas que acontecem nesse tipo de atividade.

Sugiro, ainda, que os eventos esportivos internos da escola sejam orientados pelos professores, mas sejam também de responsabilidade e comprometimento da comunidade escolar. Nos eventos esportivos escolares internos ou entre escolas de diferentes redes de ensino, poderão ser estabelecidas parcerias e ações conjuntas, visando a atender as demandas por educação, exercício da democracia, construção de uma sociedade ética e desenvolvimento sustentável. É interessante que os eventos esportivos envolvendo escolas e escolares sejam conduzidos com ética, colaboração e cooperação, priorizando a formação, a inclusão, a participação e a cidadania; para isso, implicam o questionamento conjunto de práticas e o traçado, com bases participativas e democráticas, de um projeto político-pedagógico articulador das diferentes redes de ensino envolvidas – estadual, municipal e particular, que, em colaboração, poderão organizar eventos esportivos com princípios educativos.

3.3.1 Os jogos esportivos internos da escola

Os jogos internos da escola são eventos esportivos organizados internamente. Em geral cada série organiza a sua seleção dos melhores jogadores em uma ou duas modalidades esportivas, nas categorias masculino e feminino, constituindo-se de uma competição em que as séries competem entre si, até uma sagrar-se campeã. Pela convivência ao longo dos anos,

percebo que dela participa um grupo reduzido de alunos, em geral os mais habilidosos, a grande maioria deles já faz parte dos treinamentos escolares e das equipes representativas da escola nos jogos estudantis entre escolas.

Como exemplo de um programa interessante para os jogos esportivos internos da escola, tem-se o Programa Desporto Escolar – ME/Portugal/06-07 (2006), o qual especifica que os jogos esportivos escolares deverão ser parte integrante do projeto educativo e do plano de ensino do componente curricular educação física, baseados em princípios educativos, interdisciplinar, da participação, da inclusão, da autonomia, da responsabilidade, da liberdade, da solidariedade, da justiça e da diversidade, estruturados em dois momentos do processo de ensino-aprendizagem, como complemento das aulas de educação física. A primeira fase, realizada internamente na turma de alunos (jogos esportivos da turma), a segunda fase, entre as turmas da escola (jogos esportivos da escola)

Se os jogos são dos alunos, estes devem ter comprometimento com os mesmos, em seu planejamento, mobilização, organização, controle, execução e avaliação e ressignificação. Os escolares são desafiados a pensar o evento, e não só a participar, com responsabilidade coletiva e desempenhando diferentes papéis nos jogos; enfim, todos os que participam dos jogos esportivos internos da escola têm o compromisso e a responsabilidade com o sucesso e o cumprimento de seus objetivos.

A participação dos jovens e a divisão de tarefas e responsabilidades é uma forma de mudar a lógica dos jogos esportivos internos da escola. Através dela, os jovens assumem as atividades como algo que também é seu, adquirem sentimento de pertencimento e se identificam, obtendo um senso de maior responsabilidade individual e coletiva sobre todas as ações no jogo.

Aos professores compete coordenar, orientar, mobilizar e controlar o processo, resguardando sempre os princípios educativos. Educar para a autonomia, para a liberdade e responsabilidade, essa pode ser uma grande oportunidade de desenvolvimento coletivo no processo formativo.

Como já foi citado anteriormente, o que defendo é que os jogos façam parte de um projeto educacional na perspectiva da formação humana e

desenvolvimento social, pois é imprescindível proporcionar situações, em um projeto educacional, que possam proporcionar o aprendizado de como saber e lidar com a liberdade e responsabilidade. Um evento esportivo interno na escola pode vir a ser uma alternativa significativa na tomada de decisões, no respeito mútuo, no compromisso de tarefas assumidas individual ou coletivamente, na avaliação do resultado final do evento, analisando aspectos positivos e negativos, buscando no coletivo ressignificar os próximos eventos. As pessoas somente desenvolverão responsabilidades, convivendo com realidades em que elas possam tomar decisões, assumir tarefas e ser avaliadas pelas atitudes e ações tomadas.

Por isso, pensar a estruturação das práticas esportivas internas na escola, nos treinamentos esportivos e nos jogos esportivos internos, sua estruturação e organização no processo, deve passar por seu coletivo, construindo seus pressupostos e políticas educacionais norteadoras na perspectiva de garantir a todos a participação, considerando que:

- a) sejam atividades de complemento e consequência das aulas de educação física, incluídas no projeto educacional e oferecidas à participação de todos os alunos da escola, que de forma livre e espontânea, possam se desenvolver esportiva e socialmente (PDE/2006-2007);
- b) na organização das fases dos jogos, os mesmos estejam normatizados por regulamento pedagógico e técnico, apropriando-se dos esportes normatizados, adaptando-os aos princípios formativos;
- c) o ponto de partida da reestruturação dos jogos internos da escola, sejam os problemas que historicamente tem acontecidos em eventos anteriores, buscando alternativas que contemplem os direitos básicos de todos – as condições ideais de participação de todos em todas as atividades;
- d) no planejamento dos jogos, todos os alunos deverão participar do debate, colocando sua opinião e sendo respeitados e valorizados, construindo formas alternativas onde todos possam participar, preservando o prazer de jogar desde o mais habilidoso como os que apresentam dificuldades;

- e) as atividades internas da escola nos jogos esportivos se dividam em duas etapas: 1º dentro da turma de sala de aula; 2º entre todos os alunos de todas as turmas (PDE/ME/PT/2006-2007);
- f) os princípios educativos, de formação e desenvolvimento das pessoas, a partir do envolvimento com os mesmos em todas as etapas do processo;
- g) nos seus objetivos a serem atingidos, contribuam ao combate ao insucesso escolar, à evasão, à repetência, com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (PDE/ME/PT/2006-2007);
- h) na organização e divisão das equipes, se priorize o respeito às diferentes etapas de crescimento e desenvolvimento, preservando a integridade física dos participantes;
- i) a organização dos jogos, o sistema de disputa, a arbitragem, o controle, a avaliação sejam realizados pelos alunos da escola, sob supervisão dos professores de educação física, da equipe diretiva e coordenação pedagógica da escola;
- l) cada série, ou grupo de alunos, tenha o compromisso de apresentar colaboradores, os quais serão encarregados de auxiliar no planejamento, na organização, na execução e no controle dos jogos;
- m) os jogos estejam baseados em princípios educativos, de inclusão, de respeito às diferenças, de democracia participativa, de co-responsabilidade coletiva e co-gestão dos mesmos;
- n) a opção do coletivo seja direcionada para a participação, inclusão, do exercício da cidadania, do desenvolvimento integrado de todas as competências pessoais e coletivas, da empatia, da solidariedade, da confiança mútua, da alta-mútua estima e do sentimento de InterSerComo-Um (Brotto, 2001);
- o) construam-se estratégias de harmonização entre a competição e a cooperação, bem como a oferta de diversas atividades de socialização, desde os esportes tradicionais, jogos da cultura popular, jogos de tabuleiro, jogos de carta, apresentações artísticas por turma, almoço coletivo, coreografia e danças coletivas com a participação de todos nos intervalos dos jogos, troca de

lembrança, adotar um(a) amigo(a), melhor torcida (que saiba valorizar ações e jogadas bonitas, etc (Brotto, 2001);

p) na organização dos jogos coletivos, dos esportes tradicionais, se adaptem algumas regras buscando preservar alguns objetivos educativos, como: criar condições para a participação de todos; estímulo ao desenvolvimento de atitudes esportivas humanas (ajudar a colega que se machucou ou caiu; ser honesto quanto a uma situação duvidosa, especialmente, quando a verdade “favorecer” a outra equipe; torcer com respeito, incentivando a equipe após algum erro) (Brotto, 2001);

q) as questões relacionadas com a premiação façam parte do debate da organização dos jogos internos, buscando gradativamente a substituição da premiação pela participação, ou premiação para todos os alunos da escola;

r) gradativamente sejam substituídos, no planejamento dos jogos internos da escola, os processos de hipercompetição por participação, dia festivo, confraternização esportiva, dia do amigo, etc.

3.3.1.1 Jogos internos da escola: relato de vivências práticas

A seguir apresentam-se algumas experiências desenvolvidas em escolas, por decorrência de minha atividade profissional como professor, onde busquei construir alternativas às práticas esportivas e jogos esportivos internamente na escola, contemplando alguns pressupostos defendidos anteriormente.

1. A construção de jogos internos em uma escola do meio rural, no interior do Município de Três de Maio, RS, na localidade de Vila Progresso, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Progresso, onde os jogos internos da escola, ao longo dos anos, vinham privilegiando apenas o grupo de alunos dos mais habilidosos, que era em menor quantidade e em apenas algumas modalidades esportivas. Ao refletir com os alunos sobre essa realidade, em que apenas uns tinham o direito de jogar e os outros não, percebia um certo acomodamento dos menos habilidosos aceitando a sua condição de não-participação. Foram

realizados vários momentos de reflexão com os alunos, com colegas professores, com os pais, buscando conscientizar que deveríamos construir uma forma que contemplasse a participação de todos. Começamos resgatando os jogos realizados, como eles vinham acontecendo, seus pontos positivos e negativos. Aos poucos as opiniões começaram a ser expostas, com relatos dos alunos de situações destes jogos que de educativo muito pouco apresentavam.

A partir dos relatos, comecei a questionar e a apresentar alguns pressupostos que acreditava que deveriam ser incluídos em jogos esportivos internamente na escola. Em primeiro lugar, argumentei acerca da importância de que todos, indistintamente, enquanto alunos da escola, participassem, mesmo com suas limitações. O processo foi amadurecendo, os alunos que normalmente não participavam começaram a se expor, argumentando que não se sentiam bem nessa situação, vir para o dia de jogos e ficar só torcendo. Então, desafiei os alunos a pensar uma outra forma de jogos, dentro do que acreditávamos que seria uma atividade interna da escola. Foram realizadas várias reuniões, debates nas aulas de educação física, nas reuniões com professores, no Grêmio Estudantil e, gradativamente, fomos construindo alternativas. O resultado foi a realização de eventos esportivos na escola, com participação de professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral, em várias atividades de esportes coletivos, individuais, jogos populares, jogos de carta e tabuleiro, coreografias coletivas, almoço e lanche coletivo. É possível descrever os eventos esportivos como uma “festa” da escola.

2. A segunda experiência vivenciada foi em uma outra escola pública na cidade de Três de Maio, RS, o Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, onde desenvolvi atividades de docência em educação física com o ensino fundamental. A escola situa-se no meio urbano, com grande número de alunos e professores, funcionários, oferecendo todo o ensino básico. Essa escola realiza, duas vezes por ano, os jogos internos da escola, uma no final do primeiro semestre e outra no final do ano letivo. São três dias de jogos internos na escola nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Esses jogos acontecem todos os anos, tendo como organizador o Grêmio Estudantil, com

supervisão dos professores de educação física. Em geral, eram contratados árbitros externos à escola para controlar os jogos. Ao conversar com os alunos nas aulas de educação física, constatamos que muitos não participavam dos jogos nem vinham para a escola nesses dias, eram férias antecipadas. Não concebia tal realidade como pedagógica e passei a provocar o debate e a reflexão em determinados momentos das aulas de educação física e de práticas esportivas, sobre os referidos jogos. Os argumentos apresentados pelos alunos eram de que os jogos já vinham acontecendo há tantos anos assim. Os que participavam defendiam essa lógica e os que não jogavam afirmavam que, como eles não participavam como jogadores, iniciavam as férias escolares antecipadas em três dias. Gradativamente, fomos ampliando o espaço de debate nos diferentes espaços internos da escola, nas reuniões pedagógicas, reuniões da área de educação física, reuniões do Grêmio Estudantil, reuniões de pais, reuniões do conselho escolar, reuniões com a direção e coordenação pedagógica e muitos adeptos a esses princípios começaram a juntar-se a nós.

No ano de 2003 conseguimos realizar, pela primeira vez, os jogos festivos do Pacelli, sob uma lógica diferenciada da tradicional, com todos os alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Com o ensino médio, tivemos dificuldade de construir outra lógica, por resistência por parte de um grupo de alunos, os quais representavam a diretoria do Grêmio Estudantil e as equipes representativas da escola. Realizamos por três dias consecutivos, jogos esportivos coletivos e individuais, jogos de tabuleiro, jogos da cultura popular, mostra de dança, piquenique coletivo com lanche e almoço. Os jogos foram arbitrados e controlados pelos alunos e supervisionados por nós professores de educação física. Os professores das outras disciplinas, cada um se envolveu com uma turma, auxiliando nas suas dificuldades em organizar-se, mobilizar-se para a participação em todas as atividades. Foi uma grande festa na escola. Nos dias de jogos, o ginásio e o pátio da escola estavam cheios de alunos correndo, jogando, brincando e se divertindo. Essas duas experiências construídas produziram, nas respectivas comunidades escolares, processos interessantes, em que se priorizaram, em todos os momentos os aspectos

formativos, a realidade cultural e esportiva em que estávamos inseridos, não apresentando aos alunos um modelo pronto, mas a partir dos problemas até então existentes nos jogos, e a busca de alcançar o que entendíamos que deveria ser sua função no espaço escolar. Para isso, foi priorizado, nas diferentes etapas, o processo de construção dos jogos e não o resultado.

3.3.2 Os jogos escolares entre escolas

Ao considerar a importância das atividades extraclasse e, em especial, a atividade esportiva e os jogos escolares, entendo que as mesmas devem ser contempladas no projeto educacional da escola ou grupos de escolas, fundamentadas nos princípios éticos e pedagógicos, tendo como principal objetivo a educação do indivíduo no contexto de uma sociedade humana justa, igualitária e sustentável. Isso é significativo para o processo formativo e de expansão da cidadania com a participação dos envolvidos no processo do planejamento, organização, execução, controle e avaliação, tanto das referidas atividades quanto na definição das políticas educacionais. Nesse contexto, compreendo que o debate coletivo e em regime de colaboração, é ferramenta importante para viabilizar e potencializar as estratégias de ação exigidas pelo planejamento e execução dos projetos e políticas educacionais.

Por esse motivo, ao introduzir as crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens na prática esportiva e nos jogos esportivos entre escolas, e em processo competitivo, alguns cuidados os responsáveis pela formação do futuro desportista devem ter, criando condições para que a participação nos jogos esportivos seja um estímulo a continuar a praticar esporte para a vida e não algo que proporcione situações constrangedoras de desestímulo.

Nesse sentido, o planejamento e a organização dos mesmos precisa passar por algumas etapas, preservando a formação do desportista futuro. Alguns estudos, (Belbenoit, 1977; Paes, 1997; Sánchez, 1998; Graça, 1998; Wein, 2001; Sans Torrelles, 2004; Bento, 2004; Gaya & Torres, 2004; Marques, 2004; Go Tani & Manoel, 2004; Mesquita, 2004; Barbanti & Tricoli, 2004;

Garganta, 2004; De Rose Junior, 2004; Bompa, 2002; Sawitzki e Matiazzi, 2001; Sawitzki, 2002, 2003; Sawitzki, 2004 e 2006), têm mostrado que a introdução das crianças, pré-adolescentes e jovens no processo competitivo deve ser organizada de forma gradativa, adaptando algumas regras do jogo, equipamentos e materiais, mas principalmente a atitude, os princípios, os valores e significados dos encarregados de acompanhar os mesmos nesses processos.

Pela experiência e vivência profissional, compreendo que a introdução dos alunos em processo competitivo deve respeitar as diferentes etapas de crescimento e desenvolvimento humano, caracterizadas por princípios éticos educativos, organizados por etapas: formação esportiva até os 12 anos; a iniciação esportiva entre 13 aos 14 anos e a especialização a partir dos 15 anos de idade em diante.

No período de formação, é importante que o aluno conviva com uma diversidade de jogos esportivos e diferentes formas de jogar, contribuindo para a sua formação multicultural, sem preocupar-se em especializar-se precocemente em uma única modalidade, bem como a sua participação em competições (Bompa, 2002). As crianças nessa faixa etária, em geral, não possuem capacidade de juízo desenvolvida, para avaliar as suas capacidades e habilidades, e necessitam ser auxiliadas na estruturação das análises de sua participação nos jogos esportivos, bem como da análise do entorno esportivo (Sánchez, 1998). Nesse período, elas necessitam mais de aprovação social, principalmente dos técnicos e pais (não serem julgadas responsáveis por resultados esportivos negativos), no desenvolvimento da sua capacidade desportiva do que ser levado a vencer jogos ou competições (Sánchez, 1988; Wein, 2001).

Nessa mesma lógica, Paes (1997, p. 83-84), em um estudo longitudinal realizado entre atletas de basquetebol de competições esportivas de alto nível, constatou que a grande maioria dos atletas que continuam participando nessas atividades quando não começaram a participar de competições esportivas precocemente, antes dos 12 a 13 anos. O autor defende, em seu estudo, a utilização, nessa fase de desenvolvimento, da convivência das crianças com

muitos jogos e em muitas modalidades esportivas, contribuindo para à formação multilateral do futuro desportista.

Existe diferença entre jogo e competição. O jogo pode e deve estar presente na fase de iniciação, enquanto que a competição se torna um mal nesta fase, e seguramente causará problemas na formação da criança. Tanto na sua formação pessoal, como ser humano, por ser deseducativa, como também na sua formação atlética: pois a competição precoce também não tem valor comprovado na formação de atletas de alto nível. O jogo festa poderá ser uma nova característica do jogo, devendo estar presente em seu conteúdo a alegria, encontro, prazer de jogar (Paes, 1997, p.83).

Portanto, o processo de introdução das crianças na prática esportiva, primeiro, deve preservar sua integridade física e moral, e, depois, pensar em sua formação desportiva futura, pois na iniciação ela necessita de apoio e aprovação social das pessoas que são importantes nesse processo, ou seja, os técnicos e os familiares. Isso porque o resultado ela esquece muito rápido, mas os traumas, constrangimentos, acusações, agressões, treinamentos excessivos, são questões que, em geral, direcionam para o afastamento das práticas esportivas, muitas vezes em definitivo (Sánchez, 1998; Paes, 1997).

A criança e o pré-adolescente necessitam conviver com muitos jogos e em muitas modalidades esportivas, não trocar o jogo pela competição e por excessivos treinamentos, direcionados à competição, tirando a legria e o prazer de jogar. O conviver com esportes não pode ser massante, um compromisso; e sim deve estar marcado pelo prazer de estar convivendo com esportes e com outras crianças.

O primeiro momento do aprendizado deverá ocorrer, tendo como objetivo o desenvolvimento motor da criança, preparando-a, para a atividade seguinte, proporcionando-lhe nesta fase embasamento e maturidade motora, fundamentais para a formação do educando. Neste primeiro momento, a atividade deverá ser oferecida de forma lúdica, dando ao educando a possibilidade de conhecer seu corpo, seus movimentos e ainda as noções de espaço. O segundo momento

poderá ter como um dos objetivos conhecer as modalidades esportivas. Nesta fase, o educando deverá ter a iniciação em várias modalidades, individuais e coletivas, conhecendo através do jogo, os diferentes elementos que compõem cada modalidade. O estágio final do aprendizado permitirá, então, a iniciação específica com uma modalidade. A partir dessa fase a competição poderá estar presente, mesmo assim com adaptações compatíveis com as opções do ser humano em questão. Estas adaptações devem acontecer privilegiando diferentes níveis de atuação na criança durante o jogo. A organização deverá estar voltada para a necessidade do educando, neste caso as regras podem ser modificadas, respeitando as características da faixa etária. A aplicação dessas regras deve priorizar o momento educativo da criança (Paes, 1997, p. 84-85).

Também nessa perspectiva de buscar formas alternativas de introdução de crianças e pré-adolescentes em processo competitivo, em que se respeitassem os princípios acima descritos, desenvolvi, nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003 um projeto de pesquisa intitulado “A prática esportiva do futebol adaptada na perspectiva da formação humana”. O evento esportivo de futebol de campo, para crianças e pré-adolescentes, na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com participação de equipes esportivas representativas dos municípios onde espaços, materiais e regras foram adaptados buscando o desenvolvimento de algumas competências defendidas anteriormente, que acredito serem importantes a um pequeno jogador na sua estruturação cognitiva, afetiva, motora e social, que ainda não têm desenvolvida, necessitando de auxílio dos adultos para construí-las.

Nesse evento, realizado por quatro anos consecutivos, organizando, de forma coletiva, com os dirigentes esportivos, técnicos, alunos, pais e acadêmicos de educação física da Unijuí/RS, priorizou-se a criança e a sua formação. Junto com a realização do evento esportivo, foram entrevistadas as crianças, além de técnicos esportivos e familiares presentes nos dias de jogos. Constatou-se que a grande maioria das crianças jogadoras aprovou o evento, bem como os familiares; houve, em um primeiro momento, resistência por parte dos técnicos esportivos, pois geralmente estes são resistentes a mudanças no modelo de eventos esportivos.

Nos jogos, dividimos por categorias: até 12 anos, era futebol oito, as equipes deveriam ser constituídas de no mínimo 16 jogadores, e os jogos eram estruturados por três tempos. Todos os jogadores deveriam jogar no mínimo um tempo, a arbitragem era pedagógica, sem punição, mas orientação, instituímos número limite de faltas aos jogadores, bem como às equipes; a participação dos técnicos era no sentido de orientação. A cada ano, houve um aumento em número de equipes e de jogadores. Foram muitos embates e debates até se conseguir conscientizar de que a prática esportiva pode ser mais uma alternativa interessante ao processo de formação, necessitando dela se apropriar e dar o sentido e o significado a partir dos pressupostos formativos que se acredita serem importantes desenvolver nos pequenos jogadores.

A iniciação de todos no desporto de competição, sob as formas mais diversificadas, deve permitir considerar legitimamente o desporto como um elemento da cultura geral: é necessário antes de mais nada evitar que ele prejudique o físico e o moral; é necessário, em seguida, que ele ofereça possibilidade de desenvolvimento pessoal e de participação no desenvolvimento social e cultural da comunidade. A iniciação e a formação esportiva devem ser conduzidas em ligações com agentes educativos exteriores à escola. Isso deve-se, tal como para a profissão, à necessidade de estabelecer, entre a educação desportiva e a prática ulterior, uma continuidade que não está na natureza das coisas. Não basta também só praticar, mas refletir sobre as mesmas práticas, confrontar com as experiências vividas com as de outrem, com o meio circundante, com os testemunhos contemporâneos, áudio visuais ou escritos, com os documentos do passado, as análises, as reflexões dos sábios, dos escritores, dos filósofos; tê-las comparando com outras experiências conduzidas noutros domínios (Belbenoit, 1976, p.122-127).

Portanto, nessa etapa da formação das crianças nos jogos escolares, entre escolas, elas deverão conviver com vários momentos de muitos jogos esportivos com características recreativas, sem preocupação com a competição precoce, as fases classificatórias e eliminatórias, as exclusões, a

seletividade, o troféu, a medalha, do pódio, mas, sim, construir situações em que se amplie a possibilidade de participação e de sucesso, com a realização de festivais esportivos, confraternização esportiva, dia do futsal, do voleibol, do futebol etc..., em que as mesmas vão sendo introduzidas no convívio com os esportes e, gradativamente, possam ser auxiliadas na construção de processos competitivos. Não precisamos ter pressa para colocar nossas crianças em competição, nem descobrir talentos esportivos precocemente. Necessitamos sim, auxiliá-las a entender melhor e compreender esse processo, de conviver com vitórias e derrotas, buscando a formação do desportista futuro e o seu desenvolvimento social.

Aprender a prática esportiva para fazer dela uma profissão, não é praticá-la por prazer. É trabalho. Quem convive desde a tenra idade com estímulo de toda ordem para praticar esportes, terá muita dificuldade de praticar esporte por prazer (Belbenoit, 1976, p. 178).

Na forma estrutural que defendo, a organização das etapas da formação esportiva, para se pensar a estruturação de jogos esportivos escolares entre escolas, a segunda etapa, denominada de iniciação esportiva, destinada ao pré-adolescente/adolescente de 13 a 14 anos, começará o processo de escolha de uma modalidade esportiva em que, mais tarde, pretenda se especializar. Esse processo necessita ser planejado, organizado de forma a contribuir para o seu desenvolvimento futuro, tendo nessa atividade um aliado em seu processo de estruturação e formação integral como desportista e cidadão. Por isso, algumas adaptações ainda devem acontecer, desde as formas práticas de treinos e jogos competitivos. A introdução em processos competitivos deve ser lenta e gradativa, analisando-se constantemente os comportamentos e atitudes dos educandos dentro e fora do entorno esportivo.

A complexidade do processo pubertário, onde o aluno convive com uma grande ambivalência entre o desejo de dominar e a vontade de se sacrificar (busca da afirmação pessoal). O segundo nascimento, o nascimento social, passagem da infância para a vida adulta, processo muitas vezes doloroso. Passagem ao mundo do adulto através da

responsabilização provoca tensões e conflitos, chamado de nascimento social (Carvalho, 1987, p. 23-24).

Em geral, a adolescência é um período de muitas transformações orgânicas, físicas, afetivas e, muitas vezes, definidor de hábitos, atitudes, convívios, formação de grupos sociais. Na prática esportiva, essa fase, em geral, é definidora da continuidade ou não na atividade esportiva. É um período de afirmação da personalidade, na qual o convívio em grupos é fundamental, bem como acontecem muitos enfrentamentos na constituição e definição da personalidade. O entorno social esportivo condiciona, muitas vezes o que nele venha a acontecer (Weinberg, 2001).

Junto com a participação em muitos jogos esportivos, é indispensável proporcionar aos pré-adolescentes e adolescentes reflexões sobre algumas situações acontecidas envolvendo algumas modalidades esportivas e seus praticantes, desde o espaço onde culturalmente as crianças estão envolvidas, bem como no esporte de alto rendimento, comportamentos acontecidos, posturas tomadas no jogo em termos coletivos e individuais de companheiros e dos adversários. Isso no sentido de auxiliá-los a que eles consigam gradativamente perceber situações acontecidas que, normalmente, sozinhos não conseguiriam perceber.

Nessa etapa, aos poucos pode-se introduzir as crianças a processos de competição, adaptando algumas regras dos esportes normatizados, preservando os princípios educativos anteriormente defendidos. A inclusão, da ampliação de participação, a eliminação das desigualdades, o respeito ao outro, o convívio com o ganhar e o perder devem ser os norteadores dos jogos esportivos entre as escolas.

A prática esportiva concebida e realizada corretamente, de acordo com uma perspectiva justa, favorece a apropriação e a integração de funções complexas estruturantes da personalidade, afirmando-se autonomamente no seio da coletividade (Carvalho, 1987, p. 24).

Como forma de contribuir para o debate, farei um relato resumido da experiência em competição esportiva com pré-adolescentes e adolescentes. Atuei na organização de um evento esportivo de futebol para essa faixa etária nos anos de 2002, 2003 e 2004. Aos maiores de 13 anos, se estruturou o evento esportivo no futebol onze, com algumas alterações. As equipes deveriam ser de, no mínimo 16 jogadores, era obrigatória a substituição do 1º ao 2º tempo de, no mínimo, 60%, arbitragem pedagógica, número limitado de faltas aos jogadores e à equipe, introdução do tempo técnico, bem como de substituições ilimitadas durante o jogo. Os técnicos não poderiam xingar os jogadores, mas sim orientar.

Nessa categoria, infantil, jogadores entre 13 e 14 anos, não foi tão complicado propor para a discussão, no coletivo, de algumas alterações às regras do jogo. O fator de maior resistência limitava-se ao número obrigatório de substituições, deixando claro que, muitas vezes, a participação em um evento esportivo visa apenas valorizar o que vem a ser o vencedor, o campeão. As maiores resistências em aceitação às mudanças aconteceram por parte dos técnicos das equipes, que em geral não gostam de modificar estruturas nas formas tradicionais de se jogar futebol.

Nesses eventos, desenvolvemos um trabalho com as pessoas que acompanhavam as equipes, mediante a explicitação por escrito, num folheto, quanto à importância por parte dos pais para que os pequenos jogadores em período de formação esportivas superassem suas limitações. Também foi desenvolvido um trabalho comparativo entre o evento realizado nessa perspectiva e um outro na forma tradicional, na mesma faixa etária e na mesma modalidade. Foram estabelecidos dois critérios para a comparação, número de faltas e número de participante; nos dois critérios o evento com as regras adaptadas foi superior, reduzindo o número de faltas e ampliando de forma significativa o número de participantes.

Na terceira etapa, ou seja, no período da especialização, o aluno já havia definido em que modalidade esportiva pretendia se especializar, ou ter no convívio com os esportes uma forma de utilização de seu tempo livre. Os que optaram pela competição, deveriam participar de treinamento esportivo

especializado, visando à preparação para as competições escolares, clubísticas ou federadas, direcionadas ao alto rendimento; os demais dariam continuidade à prática esportiva com vistas à melhoria de sua qualidade de vida. Wein (2001) afirma que ter êxito na atividade esportiva, não significa só ser vencedor de jogos ou competições, mas sim conseguir, através desse processo, atingir os objetivos fixados para o futuro.

A participação em competições esportivas escolares, apesar de o aluno estar no período de especialização, em geral no ensino médio, fim da escolaridade básica, não pode deixá-lo perder de vista que o seu princípio norteador, seja é o educacional. Nesse sentido, os princípios defendidos anteriormente continuam a ser os norteadores, com processos competitivos direcionados para a formação, participação, solidariedade, responsabilidade, afetividade, alegria, convívio em sociedade. Tudo no sentido de proporcionar aos jovens desportistas para que o seu convívio no período escolar seja o mais formativo possível, que suas escolhas sejam autônomas, livres e responsáveis e não na perspectiva de procurar agradar alguém, ou ainda, de competir apenas quando o professor ou o técnico determina qual tipo de atividade esportiva poderá participar.

Portanto, defendo que a escola deverá reconhecer a prática esportiva e os jogos escolares como integrantes do processo formativo do aluno, estabelecendo relações com o mesmos e com os demais objetivos do sistema educativo, contribuindo para que os jovens possam, a partir dessas atividades, resolver ou melhorar alguns de seus problemas cotidianos e conseguir viver melhor.

O planejamento e a organização dos eventos esportivos escolares, tanto internamente na escola quanto entre escolas, precisa ser complemento das atividades esportivas desenvolvidas nas aulas de educação física, planejadas e pensadas a auxiliar na formação do aluno, adaptando-se ao desenvolvimento e às verdadeiras capacidades das crianças dos adolescentes e dos jovens e não o contrário. O modelo estruturado pelo sistema esportivo é ideal para o adulto e não para crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Ou nós direcionamos essa atividade vinculada a objetivos educacionais a serem

desenvolvidos na formação global da personalidade do indivíduo, ou simplesmente rejeitamos a prática educativa como perspectiva educativa, retirando-a do espaço escolar.

O processo de seletividade até poderá existir no desenvolvimento das práticas esportivas escolares e nos jogos escolares, desde que posterior ao processo de formação generalizada do aluno, como complemento das aulas de educação física, das atividades esportivas realizadas internamente na escola e oportunizadas a todos os alunos, para que o mesmo tenha liberdade de escolha, com responsabilidade e autonomia em suas escolhas. Esses pressupostos devem estar definidos no projeto político-pedagógico da escola, vinculados às atividades curriculares e às de tempo livre dos alunos.

3.3.2.1 Jogos escolares entre escolas: relato de vivências

a) Passo a relatar um evento organizado pelo coletivo das escolas do meio rural do município de Três de Maio, RS, desde o ano de 1990, o qual continua sendo realizado com a participação da totalidade dos alunos e das escolas em atividades sócio-lúdico-recreativo-culturais e esportivas como forma de contribuir para a formação e o desenvolvimento social dos alunos, envolvendo todas as escolas, suas comunidades e famílias no seu planejamento, organização, execução e controle dos jogos. Nesses jogos, participam todos os alunos da escola, em algumas modalidades esportivas individuais e coletivas, divididos por categorias, no masculino e feminino. Além dos jogos esportivos, outras atividades são realizadas, como: aos alunos menores, jogos recreativos/festivos e da cultura popular (1^a à 4^a série); mostras artísticas/culturais, almoço e lanches coletivos. Os referidos eventos têm se transformado num grande dia de participação e de cidadania, acontecendo em duas ocasiões por ano, em comunidades diferentes, uma no primeiro semestre e outra no segundo. As escolas deslocam-se até uma determinada comunidade, esta se organiza para receber as demais, desempenhando papel

de anfitriã, preparando os locais dos jogos e de convívio comunitário. A participação tem envolvido não só entre alunos, professores e funcionários, mas também os pais dos alunos, que de diferentes formas auxiliam na organização, no controle bem como na assistência dos jogos. As escolas têm destacado que os resultados dos jogos são positivos em relação à motivação em participar dos mesmos, existindo integração entre as escolas, troca de experiência. Além disso, os alunos convivem com processos de participação, competição, integração, aprendem a respeitar-se mutuamente, a serem anfitriões, a valorizar sua cultura e a envolver-se com os diferentes segmentos da sua comunidade na realização dos jogos. Ao final dos jogos, todos, em suas escolas, realizam processo de avaliação na perspectiva de organização dos próximos jogos.

b) Outro evento realizado na cidade de Três de Maio, RS, denominado de “Jogos Estudantis de Três de Maio”, do qual participam equipes representativas das escolas do meio urbano, divididos por categorias, de ambos os sexos em algumas modalidades esportivas, individuais e coletivas. Na reunião de planejamento dos representantes dos diferentes segmentos dos jogos organizavam priorizando a ampliação da participação dos mesmos. Para que isso acontecesse, foi estabelecido que as equipes seriam compostas de, no mínimo, o dobro de jogadores determinado pelas regras regulamentares. Por exemplo, em voleibol as equipes eram compostas de, no mínimo de 12 jogadores, sendo que todos eram obrigados a jogar no mínimo um set. Só adaptando esse item, já foi possibilitada a ampliação da participação no número de jogadores de forma significativa. Isso possibilitou às escolas e aos professores ampliar o número de jogadores, bem como, aos jogadores, a participação nos jogos, sabendo que eles iriam efetivamente disputar o jogo; normalmente, na forma tradicional, limita-se o número de substituições, pois, em geral, participa-se dos jogos com os melhores jogadores, com o único objetivo de ganhar a competição.

3.4 Proposta de organização dos jogos escolares internos e entre escolas

3.4.1 Primeiro momento

Considerando-se que os jogos escolares são uma atividade resultante de uma proposta de política educacional de um determinado governo (municipal ou estadual) para as suas escolas, entendo que o órgão governamental encarregado dessa atividade deve propor uma discussão com a comunidade escolar sobre a importância dos jogos no contexto escolar e no processo formativo dos alunos. Para essa discussão, é importante a fundamentação teórica sobre: atividade escolar; formação humana; desenvolvimento social e cidadania; contexto do projeto político-pedagógico da escola.

Mesmo que, na prática, os jogos escolares sejam “ainda” concebidos como de responsabilidade e de competência do componente curricular educação física, é importante avançar o debate e a reflexão sobre a possibilidade de que os jogos escolares sejam concebidos como atividade do coletivo escolar.

3.4.2 Segundo momento

Planejamento participativo dos jogos escolares com representantes de cada segmento social da comunidade escolar, definindo os pressupostos norteadores, as diretrizes, o embasamento teórico, os objetivos gerais e específicos, o processo metodológico a ser utilizado nas diferentes etapas e categorias, a regulamentação técnico-pedagógica e o processo de avaliação/ressignificação dos mesmos.

Sugere-se que os jogos escolares sejam organizados e executados a partir da estruturação de um regulamento técnico-pedagógico que proponha sua elaboração considerando-se as especificidades das modalidades esportivas, suas regulamentações instituídas pelas diferentes entidades de administração esportiva, adaptadas, porém, às condições de ampliar a participação,

respeitando as etapas de crescimento e desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens, com base em princípios pedagógicos educacionais/formativos.

Justifica-se a importância de adaptar os materiais, espaços físicos e algumas regras, considerando que existe uma diferença estrutural, cognitiva, motora e afetiva entre um adulto e uma criança na participação em atividades esportivas e jogos esportivos competitivos (Graça, 1998; Sánchez, 1998, entre outros), e, em geral, os eventos esportivos competitivos organizados aos escolares apresentam-se na mesma lógica e estrutura dos eventos esportivos de adultos.

Portanto, a utilização da prática esportiva e dos jogos esportivos no espaço escolar deve ser a mais ampla possível, tendo como base e objetivo a formação do indivíduo como um todo, respeitando suas individualidades e capacidades. Além de ensinar o desporto a todos e ensinar bem, a tarefa educacional supõe preparar para algo mais do que a atividade específica da escola. Quem convive com a prática esportiva pode desenvolver um acervo de habilidades diversificadas, aproveitando essas habilidades em muitas outras atividades em seu cotidiano. Além disso, poderá estar aprendendo a conviver em grupos, a construir regras, a discutir e até discordar das mesmas, propor mudanças ou formas alternativas de se praticar a modalidade esportiva, com a rica contribuição para seu desenvolvimento moral e social (Freire, 1998).

3.4.3 Terceiro momento

A realização dos jogos escolares deve acontecer em duas fases: uma interna, com a realização dos jogos em cada escola e a outra externa, entre educandários.

3.4.3.1 A fase interna da escola

Os jogos internos da escola se constituirão de atividades esportivas, de caráter lúdico/recreativa, de formação e de orientação. Esses jogos serão concebidos pela escola, em seu projeto político-pedagógico, envolvendo todos os professores, alunos, coordenações, equipes diretivas e instituições representativas de alunos e pais em seu planejamento, organização, controle, execução e avaliação (PDE/ME/PT/2006-2007). Também os jogos internos serão os norteadores da organização da participação da escola em processos de competições esportivas externas, envolvendo outras escolas ou redes de escola/ensino.

Os referidos jogos serão organizados em duas fases, em diferentes categorias (mirim, infantil, juvenil e adulto) e gênero(masculino e feminino).

1ª fase: internamente na turma de alunos (jogos esportivos e formação de árbitros e controladores). Nesta fase os jogos serão desenvolvidos apenas pela turma, com todos os alunos, adaptando espaços, materiais, regras e grupos de jogadores de forma que seja viabilizada a participação individual e coletiva.

2ª fase: constituição de equipes competitivas entre os alunos das turmas e em diferentes categorias, com formação de árbitros e controladores).

Considera-se de significativa importância que, nas fases internas dos jogos escolares, ocorra a plena participação de todos os alunos nas diferentes etapas de seu planejamento, organização, execução, controle e avaliação dos mesmos, sob orientação e supervisão dos professores. Ainda, sugere-se que a organização das equipes, mobilização da escola, atletas, árbitros e controladores seja construída com a participação da comunidade escolar.

Nos dias de jogos, outras atividades poderão fazer parte dos mesmos, como: mostra de dança, apresentações artísticas, jogos populares, jogos de tabuleiro, etc.

3.4.3.2 As fases externas dos jogos escolares

Os jogos esportivos externos da escola (entre escolas) deverão compreender atividades esportivas de caráter competitivo ou não-competitivo (por exemplo, encontros festivos, convivência entre escolas). Esses jogos deverão ser decorrentes dos jogos escolares internos e buscar proporcionar atividades de formação/socialização, formação esportiva, aquisição de competências físicas, técnicas e táticas, contribuindo com a formação integral do jovem cidadão e do desportista (PDE/ME/PT/2006-2007).

Os jogos entre escolas serão organizados em fases (dependendo do número de alunos e escolas participantes no município, na região ou no estado), em diferentes categorias (mirim, infantil, juvenil e adulto), nos naipes masculino e feminino, com diferentes atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas). Os jogos serão concebidos a partir de pressupostos pedagógicos formativos e organizados/estruturados pelo regulamento técnico-pedagógico.

a) 1ª fase: município

a.1. Categoria mirim, masculino e feminino (10 a 12 anos, parceria com a SME/Escolas): participação só nesta fase, com a realização de vários encontros festivos/participativos/competitivos em diversas modalidades esportivas e de jogos populares (cada equipe, no ato de sua inscrição, deverá indicar um árbitro e um controlador assistente);

a.2. Categoria adulto (EJA e outros alunos com mais de 18 anos), masculino e feminino: participação na fase municipal, parceria com a SME/Escolas (cada escola/equipe(s), no ato de sua inscrição, deverá indicar um árbitro e um controlador assistente (mesário).

b) 2ª fase: regional

b. 1. Categoria infantil, masculino e feminino (alunos (as) entre 13 e 14 anos): participação na fase municipal (parceria com SME/Escolas) e regional, as equipes classificadas na fase municipal participam da fase regional;

b. 2. Categoria juvenil (alunos com 15, 16 e 17 anos): participam na fase municipal (parceria com a SME/Escolas), regional e estadual.

A fase regional será organizada pelo agrupamento geográfico de um determinado número de municípios, com a participação das equipes representativas das escolas classificadas nas fases municipais, nas categoria infantil e juvenil.

c) 3ª fase final estadual

Nesta fase participam somente as equipes juvenis classificadas nas diferentes fases regionais, organizadas pelas diferentes regionais. As equipes vencedoras representarão o Estado do Rio Grande do Sul nos Jogos Estudantis Brasileiros – JEBES.

3.4.3.3 As modalidades esportivas: atletismo; basquetebol; futebol de campo; futsal; handebol; e voleibol.

3.4.4 Quarto momento

Após a realização dos jogos e nas diferentes etapas, é importante desenvolver um processo de avaliação com a participação dos envolvidos, na perspectiva de verificar o cumprimento/superação das metas e objetivos propostos e, assim, refletir sobre as ações didático-pedagógicas formativas ocorridas ou não durante o processo. Sugere-se, como instrumentos de avaliação, os seminários com a participação de todos os envolvidos e o preenchimento de formulários específicos (inclusive com a auto-avaliação dos partícipes). Os parâmetros de avaliação poderão ser quanto à organização do evento; ao atendimento/superação dos objetivos formativos e metas propostos;

às ações e reações pedagógicas; à participação, responsabilidade, cooperação, colaboração, socialização e tolerância de cada segmento da comunidade escolar; ao convívio com momentos de adversidade; à ação individual e coletiva na execução de tarefas e na tomada de decisão na busca de reorientar as ações didático-pedagógicas.

3.5 Jogos esportivos e atividades formativas entre escolas do meio rural ou escolas menores

Pensar as atividades esportivas e jogos esportivos escolares para os alunos das escolas do meio rural, necessariamente, implica trazer junto ao planejamento dos mesmos a sua realidade cultural cotidiana, suas especificidades e suas dificuldades. Nesse sentido, acredita-se que existem algumas questões importantes a serem consideradas, como:

- a) o contexto atual, a grande maioria das escolas do meio rural está gradativamente diminuindo sua população de estudantes, o que traz uma grande limitação na participação em condições de igualdade com as escolas do meio urbano;
- b) a maioria dos alunos reside a uma certa distância da escola, o que dificulta seu tempo de dedicação a atividades extracurriculares;
- c) o pouco convívio dos alunos do meio rural com atividades de esporte e lazer em seu cotidiano, caracterizado pela necessidade em auxiliar as famílias nas atividades laborais nas propriedades rurais;
- d) a necessidade de desenvolver nos alunos a cultura de praticar com atividades de integração, de socialização esportivas como forma de ampliação do convívio comunitário e de desenvolvimento social;
- e) a prática esportiva desenvolvida nas escolas do meio rural necessita ser refletida por um olhar crítico para a sua transformação na perspectiva de ampliação dos espaços de formação humana, desenvolvimento social e de cidadania;

- f) a organização de encontros festivos, de participação de todos, mediante a respectiva adequação/adaptação as diferentes especificidades;
- g) os eventos em escolas do meio rural serão realizados em parceria com a SME e somente na fase municipal.

Nesse sentido, para que as práticas esportivas e os jogos escolares no universo da escola, sejam direcionados a promover o processo de formação humana, desenvolvimento social e de cidadania, devem constituir um espaço de reflexão/construção permanente na busca de atingir seus objetivos formativos enquanto uma prática social presente na escola. A presença de qualquer atividade no espaço da escola deve ser analisada e refletida pelo coletivo da comunidade escolar em que estiver inserida, para que possa lhe dar sentido e significado enquanto uma atividade formativa presente no projeto educacional.

Ainda percebe-se muito a presença, na escola, da prática esportiva e dos jogos esportivos, com os mesmos se desenvolvendo sob os códigos e símbolos do sistema esportivo e do esporte de rendimento, cujos princípios são muito diferentes dos princípios pedagógicos formativos da escola.

Acredito na prática esportiva e nos jogos esportivos escolares como mais uma atividade capaz de somar-se no desenvolvimento individual e social dos alunos e, para tanto registra-se aqui o convite a todos os colegas professores, dirigentes educacionais, dirigentes políticos, alunos, pais, funcionários e sociedade em geral, para a discussão, o planejamento, a execução e a avaliação de práticas esportivas escolares e jogos escolares sob pressupostos pedagógicos, de formação humana e desenvolvimento social e do exercício da cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo das principais tendências da educação física no Brasil, foi possível concluir que, na institucionalização da educação física na escola, da prática esportiva e dos jogos escolares, houve interferências externas à escola, tanto de políticas de diferentes governos, como do sistema esportivo.

Os projetos educacionais têm sofrido, ao longo dos anos, uma quebra de continuidade, ou seja, trocam-se os governos, trocam-se as políticas educacionais, bem como a forma de sua concepção, desconsiderando-se, muitas vezes, a caminhada construída pela comunidade escolar. Acredito que os diferentes projetos educacionais, bem como suas políticas educacionais norteadoras, devem ser priorizados pela continuidade, ressignificados, qualificando os projetos que estão em acordo com as expectativas educacionais.

Na análise do planejamento e da prática do esporte escolar no contexto das políticas educacionais e do projeto político-pedagógico de uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, considerando os aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania, pude constatar a fragmentação entre os planejamentos propostos, pelas diferentes instâncias (SE, CRE e Escola), para as atividades esportivas, os jogos escolares e a prática escolar.

Um projeto educacional tem por obrigação constituir-se da explicitação no planejamento das estratégias e ações administrativas e pedagógicas, visando a cumprir a função social da escola na sociedade. O seu planejamento deve acontecer de forma participativa com toda a comunidade escolar, que em regime de colaboração/cooperação expresse a intencionalidade formativa da comunidade em que estiver inserida.

Nesse sentido, aos governos e suas instituições encarregadas de construir políticas aos projetos educacionais compete dar condições de estruturas de recursos humanos, financeiros, de equipamentos e materiais para que a escola e seu entorno possam construir um projeto educacional que priorize o atendimento das necessidades e ansiedades das novas gerações. Esse projeto

deverá ser traduzido por adequações para enriquecer os currículos e os recursos metodológicos alternativos para o seu desenvolvimento, num nível tal que provoque ganhos significativos na aprendizagem e na vivência da democracia, da liberdade e da responsabilidade. Que, a partir dele, os jovens possam encontrar o caminho da construção de uma sociedade mais humana, digna de ser vivida por todos. Um projeto educacional que privilegie o coletivo e a convivência em comunidade em detrimento do individualismo. Um projeto em busca de uma sociedade melhor, de um indivíduo mais cooperativo e colaborativo enquanto ente coletivo.

Essa falta de continuidade e de participação da comunidade escolar na definição das políticas educacionais entre o órgão gestor e articulador das políticas educacionais e a escola (executora) se evidencia ainda mais por ocasião dos jogos escolares, pois os mesmos não se desenvolvem a partir do planejamento do projeto educacional e do projeto político-pedagógico, mas, sim, sob os códigos e símbolos do sistema esportivo e do esporte de rendimento, cujos princípios são muito diferentes dos princípios pedagógicos e da escola.

Os documentos analisados no estudo mostram que os dois planejamentos propostos pela escola, teoricamente, contemplaram comprometimento com aspectos de formação humana e desenvolvimento da cidadania, bem como o coletivo da mesma em seu planejamento. Os planos da escola estão constituídos de suficiente fundamentação teórica, explicitando claramente o que se pretende enquanto projeto educacional, comprometimento com a formação humana e desenvolvimento da cidadania.

O documento da SE/RS, o Plano de Ação pedagógica - PAP/SE - como órgão gestor das políticas educacionais, revela que a esse órgão compete organizar as diretrizes que deverão indicar as linhas norteadoras, a concepção pedagógica geral que se espera para todas as escolas da rede pública estadual, com políticas educacionais centradas no desenvolvimento social de todos, mediante a criação de oportunidades e oferecimento de condições ou liberdade e responsabilidade de a escola definir seus próprios projetos educacionais, suas estruturas curriculares, levando em consideração as

diferenças regionais, as diferentes necessidades e possibilidades de cada escola.

Não se vislumbra isso, entretanto, nos diferentes documentos da SE/CRE. O percurso que o mesmo deverá fazer, quem deverá participar do debate nas diferentes instâncias e como se efetivará esse processo são aspectos não contemplados. Os documentos se constituem de planejamentos isolados, mais parecendo que cada instância cumpriu um preceito legal (ter um planejamento). Por exemplo, SE e CReE constituíram dois documentos que apresentam poucas coisas em comum, dois documentos distanciados do planejamento da escola.

Essa lógica se reproduz na escola, local onde as políticas educacionais planejadas deveriam efetivar-se na prática. Porém, que não se efetiva por existir uma distância entre o que está no Plano Integrado da Escola e o Plano de Estudo, o que se percebeu nas práticas esportivas e nos jogos escolares. Esse caminho precisa ser aproximado, ser do conhecimento de todos, simplificado, facilitado, estudado, refletido, contextualizado coletivamente na busca de que de fato se consiga compreender qual é o sentido e significado da presença da prática esportiva, do esporte escolar e dos jogos escolares no espaço escolar.

Quanto aos parâmetros de formação humana e desenvolvimento da cidadania, observou-se que, na prática esportiva e nas aulas de educação física, em geral, os mais habilidosos apresentavam dificuldade em jogar junto com os alunos com dificuldades motoras; os meninos tinham dificuldade de jogar junto com as meninas e, quando os jogos eram separados por sexo, os meninos jogavam mais tempo que as meninas; os momentos de alegria, afetividade e espontaneidade ficavam restritos às relações sociais que antecediam ao início da aula. Por ocasião das práticas esportivas, percebeu-se a falta de solidariedade, o predomínio do individualismo e a determinação do vencer a qualquer custo, a falta de cooperação com aqueles alunos que necessitavam de ajuda e a dificuldade de aceitar o outro com suas limitações; a desconsideração do outro (colega) nas relações sociais.. Na divisão dos tempos de jogar, os que tinham mais habilidades jogavam mais, os que

apresentavam dificuldades e as meninas jogavam menos tempo, os grupos de alunos para jogar eram organizados por interesses, com exclusão de alguns colegas (questões sociais, econômicas, afinidades...); além da falta de diálogo nas tomadas de decisão e do desrespeito ao combinado no coletivo.

Conforme o observado, evidenciou-se que o planejamento pedagógico não corresponde à prática. Neste sentido, entende-se que existe a necessidade de um processo de avaliação institucional sobre a exiçuidade daquilo que é planejado.

Portanto, aos dirigentes políticos e educacionais (nas diferentes instâncias das esferas do poder), aos dirigentes escolares, às coordenações pedagógicas, aos professores, funcionários, alunos, pais, às instituições representativas de diferentes entidades vinculadas à escola e à comunidade em geral, urge a necessidade de dialogar de forma explícita como participantes do projeto educacional, independentemente da instância com a qual estiverem comprometidos. A construção de planejamentos de políticas educacionais que verdadeiramente possam ser executadas na prática cotidiana das aulas de educação física, dos jogos esportivos e dos jogos escolares deve fazer parte das diferentes políticas propostas pela Secretaria da Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e escola; a estas cabe efetivamente contribuir para o processo formativo e desenvolvimento social.

A prática esportiva e os jogos esportivos escolares constituem-se como mais uma atividade a contribuir para o desenvolvimento individual e social das pessoas. Por essa razão, é pertinente e necessário que todos professores, dirigentes educacionais, dirigentes políticos, alunos, pais, funcionários e sociedade em geral envolvam-se na discussão, no planejamento, na execução e na avaliação de práticas esportivas escolares e jogos escolares sob pressupostos pedagógicos, de formação humana e desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, proponho que a prática esportiva e os jogos escolares sejam pautados por uma política educacional, fundamentada em princípios pedagógicos, de formação humana, desenvolvimento social e de cidadania, baseados em pressupostos pedagógicos formativos, incluídos no projeto

político-pedagógico da escola. Nesta perspectiva, entende-se que é significativo o planejamento com a participação da comunidade escolar, visando ao comprometimento de todos na definição de objetivos da prática esportiva no componente curricular educação física e dos jogos esportivos escolares internos da escola e entre escolas, de forma extracurricular.

Para tanto, defende-se a realização dos jogos esportivos escolares na escola e entre escolas, em duas fases. A primeira de forma interna e a outra externa. Na fase interna da escola (atividade interna), que os jogos se constituam de atividades esportivas, de caráter lúdico/recreativa, de formação e de orientação. Considera-se de significativa importância que os jogos sejam planejados, organizados, executados, controlados e avaliados pelos alunos, sob a supervisão e orientação dos professores. Na fase externa, entre escolas (atividades externas), que os jogos constituam de atividades esportivas de caráter competitivo ou não (construção de regulamentos técnico-pedagógicos), com objetivos de formação/socialização, formação esportiva, aquisição de competências físicas, técnicas e táticas, contribuindo com a formação integral do jovem cidadão e do desportista.

Após a realização dos jogos e nas diferentes etapas, é importante desenvolver um processo de avaliação com a participação dos envolvidos, na perspectiva de verificar o cumprimento/superação das metas e objetivos propostos e, assim, refletir sobre as ações didático-pedagógicas formativas ocorridas ou não durante o processo. Sugere-se, como instrumentos de avaliação, dentre outros, os seminários com a participação de todos os envolvidos e o preenchimento de formulários específicos, com o estabelecimento de parâmetros de avaliação nas diferentes etapas e fases dos jogos esportivos escolares.

Nesse sentido, para que as práticas esportivas e os jogos escolares no universo da escola, sejam direcionados a promover o processo de formação humana, desenvolvimento social e de cidadania, devem se constituir num espaço de reflexão/construção permanente na busca de atingir seus aspectos formativos enquanto uma prática social presente na escola. Entende-se que a presença de qualquer atividade no espaço da escola deve ser analisada e

refletida pelo coletivo escolar, dando-lhe sentido e significado enquanto uma atividade formativa presente no projeto educacional. Apenas dessa forma a prática esportiva e os jogos esportivos escolares efetivar-se-ão como mais uma atividade capaz de somar-se no desenvolvimento individual e social dos alunos e da comunidades escolar.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto : Edições Asa, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papyrus, 1995.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AUGUSTO, Maurette. Valores positivos do desporto. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, 29: 72-79, 1976.

BAYER, Claude : *O ensino dos desportos colectivos: Tradução e adaptação* Machado da Costa; Silvas – Coop. Trab. Gráficos – Lisboa 1994. 244p.

BARBANTI, V. e TRICOLI, V. *A formação do sportista*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BELBENOIT, Georges. *O desporto na escola*. Lisboa: Estampa, 1976.

BENTO, Jorge Olímpio. *Desporto e humanismo: o campo do possível*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

_____. *Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BETTI, M. e ZULLIANI, L.R. *Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v1, nº1, 73-81, 2003.

BETTI, Mauro. *Janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____, *Violência em campo: dinheiro mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo*. Ijuí : Unijuí, 1997.

_____; *Ensino de 1º e 2º Graus: Educação Física para quê?* *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n.2, p. 282-7, 1992.

_____; *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOMPA, Tudor. *Treinamento total para jovens campeões*. Campinas : Manole, 2002.

BRACHT, Valter, ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física, in: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas SP, v. 24, nº 3. p 87–101. 2003.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.

_____. *Sociologia do esporte e educação física escolar*, ; In: *O fenômeno esportivo: ensaio crítico-reflexivo* / Ricardo Rezer (org.). Chapecó: Argos, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 7.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>> acesso em 09 de julho de 2007.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos Cooperativos : o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BUSSMANN, Antônia C. *O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola.*; In: *Projeto político-pedagógico: Uma construção possível* / Ilma passos Alencastro Veiga (org.). campinas, SP : Papyrus, 1995.

CASTELLANI, Filho, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *O esporte na Nova República*. *Corpo e Movimento*, nº 4, p. 7– 10, abril de 1985.

_____. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (org.). *Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001, p.577–589.

CARVALHO, A. Melo. *Desporto Escolar: inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa : Caminho, 1987.

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

DE ROSE JUNIOR, D. *Tolerância ao treinamento e a competição: aspectos psicológicos*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1979.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; Secretaria da Educação; Departamento Pedagógico; Plano de Ação Pedagógico: Educação de Qualidade Para Todos. Junho de 2003.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação; 36ª Coordenadoria Regional de Educação. Ijuí/RS. *Plano de Ação.; Setor Pedagógico 36ª 2003-2006*.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação; Departamento Pedagógico: JERGS – Jogos Escolares – Regulamentos: 2003; 2004; 2005; 2006.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação; Departamento Pedagógico: Parametros Regionais Curriculares - PRC, 1998.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação – CEED; Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei 11.695, de dezembro de 2001, sob vigência nas Escolas Públicas Estaduais do Estado do Rio Grande do Sul.

ESTRELA, A . (1984). *Teoria e Prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores* . Lisboa: INIC.

ESTRELA, M. T.(org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal:Porto Editora. Lda

FERREIRA, António Gomes. *O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo* : In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.

197-224, jul./dez. 2004. Disponível em:
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 19 de março de 2007.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Midiograf, 1998.

FREIRE, F.M.P. & PRADO, M.E. *Professores construcionistas. A formação em serviço.*: In: *Anais do VII Congresso Internacional Logo e I Congresso de Informática Educativa do Mercosul*. Porto Alegre, LEC/UFRGS, 1995.

FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva, um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. “*Pressupostos do projeto pedagógico*”. In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GAYA, A. E TORRES L. *O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, Antônio Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciências On-line*, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: < <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 01 junho de 2007.

GARGANTA, J. *A formação estratégico-tática nos jogos desportivos de oposição e de cooperação*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, Antônio Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GHIRARDELLI JR, Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1998.

GÓIS, E. GONÇALVES, C. *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Edições ASA, Lisboa, Portugal, 2005.

GONÇALVES, Aguinaldo. CAMPANE, Rafael Zoppi. *Aptidão Física* In: GONZÁLEZ, F.J; FENSTENSEIFER, P.E. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime : *Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar*; In: REZAR, Ricardo (org). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*; Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. *Sistema de classificação dos esportes*: In: REZAR Ricardo (org). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*; Chapecó: Argos, 2006.

GO TANI e MANUEL, E.J. *Esporte, educação física e educação física escolar*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GRAÇA, Oliveira; AMÂNDIO, José. *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Rainho & Neves, Lisboa: Santa Maria da Feira, 1998.

GRAÇA, A. *O desporto na escola: enquadramento da prática*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GRECCO, Pablo Juan; BENDA, Rudolfo Novelino. *Iniciação Esportiva Universal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. V1.

GRECCO, Pablo Juan; BENDA, Rudolfo Novelino. *Iniciação Esportiva Universal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. V2.

GRESSELER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

WEIN, Horst. *Hacen falta de competiciones más formativas el deporte base*. *EFDeportes.com*, Año 7, n.34, 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> < . Acesso em: 03 de janeiro de 2007.

_____. *Quando el niño esta listo para disputar competiciones organizadas? hacen falta competiciones más formativas en el deporte de base*. 2001. *EFDeportes.com*, Año 6, n.32, 2001. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/> > . Acesso em: 03 de janeiro de 2007.

Weinberg, Robert S. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*/ Robert S. Weinberg e Daniel Gould; trad. Maria Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí : UNIJUI, 1994.

_____. *Educação Física : ensino & mudanzas / Ijuí : Unijuí Ed., 1991.*

LA INICIACIÓN DEPORTIVA Y EL DEPORTE ESCOLAR. Sánchez, Domingo Blázquez (org.) : 3. ed. Barcelona, INDE Publicaciones, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1979.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1980.

MAHEU, René. Desporto e educação. *Revista Brasileira de Educação Física*, 16: 6-23, 1973.

MARQUES, A. *Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MESQUITA, I. *Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens*. In: *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. (org) Adroaldo Gaya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. *Projeto Político-Pedagógico*. In: GONZÁLEZ, F.J. FENSTENSEIFER, P.E. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MONGE, M.G; ROSARIO, M.J; GISELA, C. *Criatividade na Coeducação. Uma estratégia para mudanças. Comissão para igualdade e para os direitos das mulheres*. 2. ed. Lisboa Portugal. 2000. Série Cadernos Coeducação.

MORIN, Edgar et al. *Os sete saberes à educação do futuro*. 3 ed. São Paulo: UNESCO 2001.

Movimento/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Gaya, Adroaldo: *Sobre esporte para crianças e jovens*. p I – XIV Vol. 1, n.13 (2000/2) Porto Alegre, 2000.

NARDI, Elton Luiz. *Pesquisa: teoria e prática / Elton Luiz Nardi e Robinson dos Santos*. Porto Alegre ; EST Edições, 2003.

PAES, Roberto Rodrigues. *Aprendizagem e competição precoce: o caso do Basquetebol /3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.*

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*: Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*.: Petrópolis,: Vozes, 1972.

_____. *Fazer e compreender*.: São Paulo.: Melhoramentos/Edusp, 1978.

PINTO, Tereza. Introdução. In PINTO. T. (coord.). *A profissão docente e os desafios da coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*. Lisboa: CIDM, p. 7-17, 2001.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO : *Programa do Desporto Escolar: ano lectivo 2006/07, 2007/8, 2008/9; 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário*.

RADUENZ, Marisa. WITTMANN, Lauro Carlos (orientador). *Encontros Pedagógicos*. Blumenau: FURB. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau. SC, 2006.

RAMOS, Jayr J (1974). *Educação física e desportos no Brasil: considerações gerais*. *Revista Brasileira de Educação Física*, 20: 12-29.

RIOS, Terezinha Azerêdo; *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* ; 6.ed. São Paulo : Cortez, 2006.

ROSENGARDT, R ; *Acerca de los contenidos de la Educación Física escolar*. 2006. EFDeportes.com, Año11, n.100: Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/> > . Acesso em: 03 de março de 2007.

ROUYER, Jacques. *Pesquisa sobre o significado do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física*. In: *Desporto e desenvolvimento Humano*. Lisboa, Seara Nova. 1977.

SANS TORRELLES, Álex; *Escolas de futebol: manual para organização e treinamento/* Álex Sans Torrelles e César Frattarola Alcaraz; trad. Vicente Molina Neto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAWITZKI, R.L. O ensino dos esportes coletivos de invasão: relato de uma experiência de docência ; *In: VII Jornada de Extensão da Unijuí, 2006, Ijuí/Santa Rosa/RS. V.01. p.59.*

_____. *Esporte infantil na perspectiva da formação humana ; In: XXV Congresso – ALAS - Associação Latino-Americana de Sociologia, 2005, Porto Alegre – UFRGS, p.356.*

_____. *Regime de colaboração, projeto político-pedagógico e desporto escolar In: IV Congresso Internacional de Educação. Unisinos, 2005.*

_____. *IV Jogos Unijuí de futebol adaptado – relato de experiência; In: Anais Jornada de Pesquisa, Unijuí, Ijuí/Santa Rosa/RS, 2004. p.310.*

_____. *Esporte Infantil na perspectiva da formação humana : In: fiep bulletin, boletim da federação internacional de educação física, 2003. Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu, 2003. p.19-24.:*

_____. *III Jogos Unijuí de Futebol Adaptado – Relato de Uma Experiência ; In: Jornada de pesquisa : livro de resumos. Ijuí : Ed. Unijuí, 2001. Anais. Ijuí, 2001, p. 168.*

SCHWARZ, Roberto. *Cultura e política, 1964-69. O pai de família e outros estudos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional / Eneida Otop Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista; Rio de janeiro: DP&A, 2004, 3. ed.*

SOLER, Reinaldo. *Jogos cooperativos; Rio de Janeiro: Sprint, 2002.*

SOUZA, Júlio César. *Futebol: Da Alegria do Jogo Razão Utilitária. XIX Simpósio Nacional de Educação Física – Perspectiva da Educação Física para o século XXI: Pelotas, RS. 2000.*

STAKE R. *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Educação e Seleção, 3: 5-14, 1983.

TESCHE, Leomar. *O turnen, a educação e a educação física nas escolas teuto-brasileiras, no Rio Grande do Sul: 1852–1940*; Ijuí: Unijuí, 2001.

TUBINO, Manuel José Gomes. O esporte educacional como dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil : In: *Conferência Brasileira de Esporte Educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Central da Universidade Gama Filho, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

VERZA, Severino Batista. *As políticas públicas de educação no município*. Ijuí/RS: Unijuí, 2000.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Ensino misto e coeducação. Rumo a uma escola verdadeiramente coeducativa : *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, nº1, 2005. p. 1- 20.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Genebra: Éditions UNESCO.

UNESCO (1999), *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

Anexo 1

Dimensões para orientar as Observações

Os sujeitos:

- ✓ O que está sendo observado?
- ✓ Quem são os sujeitos?
- ✓ Quantos são?
- ✓ Como se relacionam entre si?

O cenário:

- ✓ Onde as pessoas se situam?
- ✓ As características do local?
- ✓ Com que sistemas sociais podem ser identificados?
- ✓ Comportamento:
- ✓ O que realmente ocorre em termos sociais?
- ✓ O que os sujeitos fazem?
- ✓ Com quem e com que o fazem?

Registros:

Observações em diferentes contextos:

- ✓ Situação sócio-econômica dos alunos?
- ✓ Situação sócio-econômica da escola?
- ✓ Qual a média de alunos por turma?
- ✓ Qual a média de carga horária dos docentes em sala de aula?
- ✓ Que outras atividades os professores de educação física se envolvem?
E a carga horária destinada a essas atividades?

Categorias a serem observadas:

- ✓ Preparação do material e do espaço físico;
- ✓ Estratégia da docente sobre a organização da aula;
- ✓ Feedback da docente;
- ✓ Participação, motivação e domínio do conteúdo;
- ✓ Metodologia utilizada;
- ✓ Postura da docente frente aos problemas no decorrer da aula;
- ✓ Relações interpessoais alunos x alunos;
- ✓ Aspectos de formação observados nas atividades práticas e nas diferentes relações sociais;

Comentários do observador depois da aula:

