



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS ROBERTO COLAVOLPE

**SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE: A TEORIA DO
CONHECIMENTO E O ESPORTE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2010

CARLOS ROBERTO COLAVOLPE

**SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE: A TEORIA DO
CONHECIMENTO E O ESPORTE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celi Nelza Zülke Taffarel

Salvador
2010

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

C683 Colavolpe, Carlos Roberto.

Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física / Carlos Roberto Colavolpe. - 2010.

234 f.; graf.; tab.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Esportes - Estudo e ensino. 3. Professores de educação física - Formação. 4. Currículos. 5. Teoria do conhecimento. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Taffarel, Celi Nelza Zülke. III. Título.

CARLOS ROBERTO COLAVOLPE

Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 26 de fevereiro de 2010.

Celi Nelza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Cláudio Lira dos Santos Junior _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Elenor Kunz _____
Doutor em Ciências do Esporte, Universitat Hannover (U.H.) Alemanha
Universidade Federal de Santa Catarina

Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior _____
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Reiner Hildebrant-Stramann _____
Doutor em Ciências do Esporte, Universidade de Kassel / Alemanha
Universidade de Braunschweig, Alemanha

À minha esposa como colaboradora ouvinte das minhas reflexões neste árduo trabalho.
Ao meu querido filho por sua paciência, apoio e respeito às minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel, orientadora, companheira de luta e trabalho e exemplo de incansável luta por uma educação pública de qualidade e de uma educação física que atenda ao real interesse daqueles que a praticam, fonte inspiradora deste trabalho.

Aos companheiros do LEPEL pela colaboração, pela divisão de tarefas tão necessárias à nossa disponibilidade nos estudos de doutoramento.

Aos colegas de orientação, membros do grupo de estudos, por tudo que aprendemos, discutimos e produzimos.

Muito obrigado por possibilitarem este salto de qualidade gerador deste enriquecedor e gratificante crescimento como ser humano e profissional.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. **Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física**. 2010. 234f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

RESUMO

A tese trata do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte”, e analisa o trato desse conhecimento no currículo de formação de professores, para estabelecer relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico para reconhecer a proposição superadora no trato com o conhecimento, na perspectiva da formação para a emancipação humana. A temática *Sociedade* foi analisada a partir das relações “ser humano-natureza-cultura” e das leis gerais que regem as relações “capital-trabalho” que determinam a formação do ser humano e se expressam dentro da escola nas finalidades da educação e na teoria do conhecimento que explica o que é o ser humano, como ele conhece e como ele desenvolve as suas capacidades cognitivas; *Educação* a partir das relações “capital-trabalho” e “trabalho-educação”, que estruturam a sociedade e se expressam dentro da escola na organização do trabalho pedagógico; *Esporte* a partir das relações entre “sociedade-educação-esporte” e entre “competitivo-lúdico” que se expressam no currículo, no trato com o conhecimento, nos conteúdos e métodos, nos objetivos e avaliação. Este processo de análise, encontrado na literatura, da produção do conhecimento em dissertações e teses e dos programas dos cursos de educação nos permitiu a exposição: 1. do fenômeno social esportivo enquanto totalidade concreta identificado no trato do conhecimento na formação de professores e da singularidade dos processos histórico-sociais; 2. do trabalho pedagógico no tocante ao conhecimento do esporte no currículo de formação de professores. Este percurso possibilitou a apresentação de uma proposta para a organização do conhecimento em ciclos e a abordagem do conteúdo do ensino esportivo, nos Cursos de Formação de Professores em Educação Física, através do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte” como contribuição teórica para a superação do conhecimento fragmentado, tratado em modalidades esportivas, a falta de relação e nexo entre o trabalho pedagógico e o projeto histórico nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física no Brasil.

Palavras-chave: Educação física - Estudo e ensino. Esportes - Estudo e ensino. Professores de educação física - Formação. Currículos. Teoria do conhecimento.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. **Society, education and sport: the theory of the knowledge and the sport in the formation of professors of physical education.** 2010. p. 234 Doctoral thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

ABSTRACT

The thesis deals with the system of Society-Education-Sport complex and analyzes the treatment of this knowledge in the resume of formation of professors, to establish relations and nexuses between the pedagogical work, the theory of the knowledge, the pertaining to school project and the historical project to recognize proposal to exceed in the treatment with the knowledge, in the perspective of the formation for the emancipation human being. The thematic Society was analyzed from the relations “to be human being-nature-culture” and of the general laws that conduct the relations “to capitalize-work” that determine the formation of the human being and if they express inside of the school in the purposes of the education and the theory of the knowledge that explains what it is the human being, as it knows and as it develops it's that the college is had to know; Education from the relations “capital-work” and “work-education”, that they structuralize the society and if they express inside of the school in the organization of the pedagogical work; Sport from the relations between “society-education-sport” and “competitive-playful” that they are expressed in the resume, in the treatment with the knowledge, the contents and methods, the objectives and evaluation. This process of analysis, from literature, of the production of the knowledge in dissertation and thesis of the programs of the courses of education in allowed the exposition them: 1. of the social sport phenomenon while concrete totality from the treatment of the knowledge in the formation of professors and of the singularity of the social historical processes; 2. of the pedagogical work in the treatment with the knowledge of the sport in the resume of formation of professors. This passage made possible the presentation of a proposal for the organization of the knowledge in cycles and, the boarding of the content of sport education, in the courses of formation of professors in Physical Education, through the system of complex “Society-education-sport” as theoretical contribution for the overcoming of the broken up knowledge, the treatment of the knowledge in sportive modalities e, the lack of relation and nexus between the pedagogical work and the historical project in the courses of formation of professors of Education Physics in Brazil.

Key Words: Physical education - Study and teaching. Sports - Study and teaching. Physical education teachers – Formation. Curricula. Knowledge, Theory of.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. **Société, éducation et sport**: la théorie de la connaissance et le sport dans la formation d'enseignants d'éducation physique. 2010. 234 p. Thèse de doctorat – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

RÉSUMÉ

La thèse traite le système du Société-Éducation-Sport complexe et analyse le traitement de cette connaissance dans le résumé de la formation des professeurs, pour établir des relations et des nexuses entre le travail pédagogique, la théorie de la connaissance, concernant le projet d'école et le projet historique pour identifier la proposition pour dépasser dans le traitement avec la connaissance, dans la perspective de la formation pour l'être humain d'émancipation. La société thématique a été analysée des relations « pour être être-nature-culture humaine » et des lois générales qui conduisent les relations « profiter-travaillent » qui déterminent la formation de l'être humain et si elles expriment l'intérieur de l'école en buts de l'éducation et de la théorie de la connaissance qui explique ce que c'est l'être humain, car il connaît et pendant qu'il se développe c'est que l'université doit savoir; L'éducation des relations « capital-travaillent » et « travailler-éducation », cela elles structuralize la société et si elles expriment l'intérieur de l'école en organisation du travail pédagogique ; Folâtres des relations entre le « société-éducation-sport » et ce « concurrentiel-espiègle » elles sont exprimées en résumé, dans le traitement avec la connaissance, le contenu et les méthodes, les objectifs et évaluation. Ce processus d'analyse, de la littérature, de la production de la connaissance en dissertation et de la thèse des programmes des cours de l'éducation les a dedans permis à l'exposition : 1. du phénomène social de sport tandis que totalité concrète du traitement de la connaissance dans la formation des professeurs et de la singularité des processus historiques sociaux ; 2. du travail pédagogique dans le traitement avec la connaissance du sport dans le résumé de la formation des professeurs. Ce passage a rendu la présentation possible d'une proposition pour l'organisation de la connaissance dans les cycles et, l'embarquement du contenu de l'éducation de sport, dans les cours de la formation des professeurs dans l'éducation physique, par le système du « Société-éducation-sport » complexe en tant que contribution théorique pour le franchissement du cassée vers le haut de la connaissance, du traitement de la connaissance dans les modalités folâtres e, du manque de relation et de la connexion entre le travail pédagogique et le projet historique dans les cours de la formation des professeurs de la physique d'éducation au Brésil.

Mots-clés: L'éducation physique - Étude et enseignement. Sports - Étude et enseignement. Professeurs d'éducation physique - Formation. Curriculum. Théorie de La connaissance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CEV	Centro Esportivo Virtual
CNI	Confederação Nacional da Indústria
E.F.	Educação Física
DEF	Departamento de Educação Física
EPT	Esporte Para Todos
FACED	Faculdade de Educação
FIFA	Federação Internacional de Futebol
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MHD	Materialismo Histórico Dialético
LEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Esporte e Lazer
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tipos de cursos.....	107
Gráfico 2	Percentuais para tipo de cursos e regionalização.....	108
Gráfico 3	Percentuais de cada região.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Totalização dos cursos por região.....	106
Quadro 2	Cursos existentes na Região Norte.....	106
Quadro 3	Cursos existentes na Região Nordeste.....	106
Quadro 4	Cursos existentes na Região Sudeste.....	107
Quadro 5	Cursos existentes na Região Sul.....	107
Quadro 6	Cursos existentes na Região Centro-Oeste.....	107
Quadro 7	Totalização dos cursos.....	107
Quadro 8	Seleção por disponibilidade.....	109
Quadro 9	Ementas dos programas.....	110
Quadro 10	Sistematização dos objetivos contidos nos programas.....	111
Quadro 11	Sistematização dos itens avaliação contidos nos programas.....	112
Quadro 12	Sistematização dos conteúdos programáticos contidos nos programas.....	114
Quadro 13	Sistematização do item metodologia contido nos programas: Metodologia.....	115
Quadro 14	Bibliografia básica.....	118
Quadro 15	Bibliografia complementar.....	120
Quadro 16	Problemas abordados na área de treinamento desportivo.....	137
Quadro 17	Problemas abordados na área da escola.....	139
Quadro 18	Problemas abordados na área de formação profissional e mundo do trabalho.....	140
Quadro 19	Problemas abordados na área de recreação e lazer.....	141
Quadro 20	Problemas abordados na área de políticas públicas.....	142
Quadro 21	Problemas abordados na área de inclusão e diferença.....	143
Quadro 22	Problemas abordados na área cultura e corpo.....	143
Quadro 23	Problemas abordados na área de atividade física e saúde.....	144
Quadro 24	Lista de pesquisadores e relação de dissertações selecionadas.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos por região.....	109
Tabela 2	Distribuição das pesquisas por áreas temáticas.....	134
Tabela 3	Distribuição de pesquisas por grupos temáticos e abordagens epistemológicas.....	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.2	O PROBLEMA.....	21
1.3	A PERGUNTA CIENTÍFICA.....	21
1.4	JUSTIFICATIVA.....	21
1.5	HIPÓTESES.....	22
1.6	O OBJETO.....	23
1.7	OBJETIVO GERAL.....	23
1.8	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.9	METODOLOGIA.....	26
 CAPÍTULO 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO		27
2.1	O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL.....	27
2.2	O TRABALHO.....	32
2.3	TRABALHO E AS FORMAÇÕES ECONÔMICAS.....	34
2.4	TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	51
2.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A INTERFERÊNCIA DO SETOR ECONÔMICO.....	55
2.6	TRABALHO, EDUCAÇÃO E ECONOMIA.....	59
 CAPÍTULO 3 JOGO, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA		64
3.1	O CONCEITO DE ESPORTE.....	64
3.2	JOGO, ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA: DO LÚDICO AO COMPETITIVISMO NA FORMAÇÃO CAPITALISTA.....	66
3.3	O ESPORTE NAS REFERÊNCIAS NACIONAIS.....	68
3.4	AS DIMENSÕES DO ESPORTE: POLÍTICA, ECONÔMICA, CULTURAL, PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E TÉCNICA ENCONTRADAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	70
3.5	A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO FÍSICO GUERREIRA EM EDUCAÇÃO CAVALHEIRESCA NA TRANSIÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO ESCRAVISTA AO FEUDAL.....	76
3.6	A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO AO CAPITALISMO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTRODUÇÃO DOS ESPORTES NA ESCOLA.....	82
3.7	O TRABALHO ALIENADO.....	89
3.7.1	Alienação e esporte.....	92
3.7.2	O esporte emancipado.....	96
 CAPÍTULO 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ESPORTE NO CURRÍCULO		101
4.1	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	101
4.2	OS PROGRAMAS DISCIPLINARES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	103

4.2.1	Os programas das disciplinas basquetebol nos cursos de formação de professores.....	105
4.2.1.1	<i>Identificação dos programas disciplinares.....</i>	110
4.2.1.2	<i>Primeiras observações.....</i>	115
4.2.1.3	<i>Sistematização das bibliografias contidas nos programas.....</i>	116
4.2.1.4	<i>Análise individualizada dos programas selecionados.....</i>	121
4.2.1.5	<i>Análises realizadas.....</i>	131
4.3	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA MODALIDADE/ DISCIPLINA BASQUETEBOL.....	133
4.3.1	Análises realizadas.....	145

**CAPÍTULO 5
DA TEORIA DO CONHECIMENTO A UMA PROPOSIÇÃO
SUPERADORA**

		151
5.1	O SISTEMA DE COMPLEXO.....	154
5.2	O SISTEMA DE COMPLEXO – SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ESPORTE.....	160
5.2.1	As relações educação, esporte e sociabilidade.....	164
5.3	A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CICLOS: O ESPORTE COLETIVO NUMA PERSPECTIVA SUPERADORA.....	166
5.3.1	Principais problemas constatados na escola.....	168
5.3.2	Ensino dos esportes versus teóricos da educação física escolar.....	173
5.3.3	Teóricos da Educação versus a escola e o ensino.....	175
5.3.3.1	<i>Concepção desenvolvimentista.....</i>	177
5.3.3.2	<i>Concepção de aulas abertas.....</i>	178
5.3.3.3	<i>Concepção construtivista-interacionista.....</i>	179
5.3.3.4	<i>Concepção crítico-emancipatória.....</i>	180
5.3.3.5	<i>Concepção sistêmica.....</i>	181
5.3.3.6	<i>Concepção da teoria cultural/plural.....</i>	182
5.3.3.7	<i>Concepção pedagógica crítico-superadora.....</i>	182
5.4	ANÁLISES PRELIMINARES.....	187
5.5	OS CICLOS.....	192
5.5.1	Primeiro ciclo.....	194
5.5.2	Segundo ciclo.....	196
5.5.3	Terceiro ciclo.....	196
5.5.4	Quarto ciclo.....	197
6	CONCLUSÕES: REAFIRMANDO A TESE.....	201
	REFERÊNCIAS.....	211
	APÊNDICE A – Sistematização dos programas analisados.....	219

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas da atualidade é o reconhecimento do esporte enquanto um dos elementos de grande influência da cultura corporal da humanidade. Isso pode ser evidenciado quando constatamos um paradoxo no currículo de formação de professores frente ao reducionismo desta atividade ministrada por modalidades esportivas nos cursos de Educação Física, privilegiando algumas poucas em detrimento da grande diversidade que podemos encontrar, por exemplo, nos jogos populares, nos jogos olímpicos, nos jogos pan-americanos, jogos de inverno, entre outros, e na simplificação das explicações sobre as relações entre esporte, educação e sociedade.

Estudos críticos anteriores sobre o esporte, enquanto conteúdo de ensino da educação física empreendidos por Kunz (1994) e Hildebrandt-Stramann (2003), evidenciam que se faz necessário um redimensionamento no trato do esporte no currículo, considerando suas características a saber: o sobrepular, a competitividade, a tecnicidade e a predominância desse conteúdo sobre os demais, em especial os relacionados aos esportes olímpicos.

Uma enquete, feita em ambiente acadêmico, com alunos do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA), permite-nos identificar as possíveis explicações, que tem por base o senso comum para tais fatos. Por exemplo: estas são as modalidades mais praticadas no Brasil, ou porque são as mais divulgadas pela mídia; porque estas são as modalidades em que o Brasil tem posição ou que geram os maiores lucros; ou que, por fim, o esporte não tem relações históricas com o modo de produção e com a sociabilidade.

Estes exemplos devem ser considerados a partir das relações e nexos entre esporte, formação humana e sociabilidade para que se reconheça o esporte como um bem da cultura desenvolvido no seio dos processos evolutivos, superando a limitação de reconhecê-lo somente em sua forma mais aparente, ou seja, o esporte espetáculo, o esporte de alto rendimento.

Portanto, o ponto de partida que estamos destacando na presente tese é a teoria do conhecimento que explica o esporte, suas relações e nexos, em particular na formação de professores e nas pesquisas.

A dialética enquanto teoria do conhecimento nos ensina a identificar que esta forma mais aparente e evoluída constitui a totalidade concreta do fenômeno e que sua compreensão só é possível se analisarmos os processos sociais evolutivos que levaram à sua criação e desenvolvimento. Ensina-nos que é necessário conhecer as relações e os nexos que nos

permitem compreender a lógica do desenvolvimento do esporte e suas determinações históricas, ou seja, o que determina historicamente o esporte da atualidade. Ensina-nos ainda a reconhecer a expressão que esta atividade assume nos cursos de formação de professores. E, por fim, a estabelecer nexos e relações entre o mais geral – a sociedade – o singular – e a particularidade, o esporte. Medindo estas relações, encontramos a teoria do conhecimento e o trabalho pedagógico.

Mas o que é mesmo o Materialismo Histórico Dialético (MHD)? e que contribuições esta teoria do conhecimento pode nos trazer para reconceituar o trato com o conhecimento das modalidades esportivas para o sistema de complexos – SOCIEDADE, ESPORTE – EDUCAÇÃO, no currículo de formação de professores em Educação Física?

Para Cheptulin (1982, p. 1):

O materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens. As formas essenciais da interpretação filosófica do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética.

Segundo este autor, as categorias e leis da dialética são elementos necessários à teoria filosófica com as seguintes funções:

- a) Ideológica: elaboração de um sistema de concepções do mundo;
- b) Gnosiológica: sua assimilação permite o desenvolvimento da cognição e da capacidade de pensar com exatidão;
- c) Metodológica: apreensão dos procedimentos lógicos de análise da realidade pela pesquisa científica, pela mediação teoria e prática.

Dessa forma, para a elaboração mais consciente do objeto estudado, é necessário, de acordo com o autor, “[...] analisar a situação, fixar objetivos adequados e definir os modos e os meios de sua aplicação”. (CHEPTULIN, 1982, p. 2)

Ao analisar as principais leis e categorias da dialética materialista, Cheptulin (1982) expõe a essência do MHD, enquanto uma teoria filosófica particular.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL)¹, para precisar conceitos define o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como

[...] a ciência das relações entre a consciência e o ser social, a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da sociedade e das forças motrizes desta. É a teoria e o método gerais do conhecimento e da transformação científica da sociedade. É a aplicação de todos os princípios fundamentais do materialismo dialético à vida social. É a visão científica da natureza, da sociedade e do homem e de seu lugar no mundo. O materialismo histórico é a aplicação de todos os princípios fundamentais do materialismo dialético à vida social.

Identificamos o MHD como a teoria do conhecimento que explica as leis de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do conhecimento científico.

Assim, o MHD é **histórico** porque trata das leis e dos processos de desenvolvimento desta sociedade, é **dialético** na perspectiva da lógica, e é **materialismo** porque é matéria e consciência.

Para Lênin (apud CHEPTULIN, 1982, p. 67-68), “[...] a matéria é uma categoria filosófica que serve para designar a realidade objetiva dada ao homem por meio de suas sensações, que a copiam, a fotografam, a refletem e que existe independentemente das sensações”.

Dessa forma, a consciência, enquanto reflexo consciente da realidade, permite ao sujeito a compreensão do seu ser e do seu relacionamento com o que o rodeia, e se apresenta pela: a) elevação da atividade psíquica, de acordo com o nível de desenvolvimento do cérebro e da sociedade; b) na forma social de desenvolvimento da matéria; c) no produto do trabalho humano resultado do desenvolvimento social ; d) pelo desenvolvimento das tarefas, repartição de funções, aperfeiçoamento da linguagem, o que determina a forma material da consciência.

O conhecimento como forma de existência da consciência que não existe em si mesmo é um aspecto necessário ao aperfeiçoamento. O conhecimento é, segundo Marx (1985, p. 105-106):

- a) Reflexo antecipado da realidade;
- b) Reflexo da realidade como propriedade fundamental da consciência;
- c) Atividade criadora da consciência.

¹ Coordenado pela professora Celi Taffarel e pelo professor Cláudio Lira Santos Junior.

Nosso desafio é compreender o método de conhecimento, em especial o MHD enquanto epistemologia, e suas relações com um projeto histórico social superador do capitalismo, o método dialético, suas leis e categorias: Realidade, possibilidade, contradição, contingência, necessidade, sem as quais não se consegue alcançar o real concreto no pensamento. Pelas leis mais gerais é possível reconhecer o real que é objetivo, concreto, e se expressa, por exemplo, pelo trabalho em geral, e no caso dos professores, pela organização do trabalho pedagógico, pelo trato com o conhecimento.

Portanto, delimitamos a investigação do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento, esporte no currículo dos cursos de formação de professores perguntando sobre as relações e nexos do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento esporte na formação de professores.

A partir da análise das leis da dialética que explicam o desenvolvimento da sociedade e do conhecimento identificamos que estes – sociedade e conhecimento – são determinados e determinam também o modo de produção, ou seja, como os homens produzem os bens materiais necessários à sua subsistência e reproduzem suas vidas.

Segundo Freitas (1995, p. 131):

O modo de produção e a educação como fenômeno social, em toda a história da sociedade humana acha-se determinada pelas relações de produção e pela força de produção de bens materiais. É uma lei capital do desenvolvimento da educação que esta corresponda às relações e às forças de produção, ou seja, à forma de produção. Isto é o que há de comum em todas as formações econômicas como consequência precisamente desta lei, na história da sociedade humana, a educação muda de conteúdo, de organização e de métodos. Numa sociedade de classes os governos procuram estruturar as atividades educacionais de forma a reproduzir as relações de produção vigentes. As forças progressistas, entre as quais os que assumem o projeto histórico marxista-leninista, procuram atuar num sentido oposto.

Os seres humanos, enquanto matéria no seu mais alto grau de desenvolvimento, são capazes de estruturar, organizar e produzir os meios de vida. Contraditoriamente, o que parece mais avançado, o modo de produção capitalista, se faz destruindo a natureza e, conseqüentemente, destruindo os próprios homens. Isso nos permite compreender as relações que se estabelecem entre o homem e suas possibilidades de reprodução dos meios de subsistência e as conseqüências da sua exploração destrutiva dos recursos naturais.

Segundo Frigotto (2002a, p. 79): “A história da evolução e organização da sociedade capitalista, tendo por base as relações entre trabalho e capital, não é senão a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital”.

A este respeito, Saviani (2007b), no texto *Marxismo e pedagogia*², recupera o debate a partir da construção concreta da existência humana, localizando na discussão que se trava na perspectiva de superar o modo de produção capitalista, com proposições comunistas.

Saviani (1985, p. 3) também aponta que, através da discussão do socialismo, é possível desenvolver proposições pedagógicas apresentando os elementos do que seria, portanto, a expressão pedagógica, ou seja, a explicação de como devemos trabalhar, ensinar e aprender, quando colocamos como meta a superação do capitalismo, “[...] quando apontamos para a construção de uma transição para o comunismo”. (SAVIANI, 1985, p. 3)

Para esta elaboração, o autor indica, a partir de Shuchodolsky (1976), três elementos básicos para identificarmos as características dos princípios filosóficos da pedagogia socialista.

Em primeiro lugar, pela originalidade das atividades pedagógicas articuladas com um projeto sem precedentes na história que é o socialismo. Em segundo, pelo caráter ativo do sujeito e, em terceiro, na atividade humana que tem no trabalho o elemento central transformador da consciência humana, transformando a vida pela prática revolucionária.

A escola, fazendo parte dos processos de desenvolvimento da sociedade, está baseada no modo de produção capitalista e desenvolve no seu interior a pedagogia da hegemonia. Esta forma social capitalista é o que está posta, por isso partimos da crítica à escola capitalista.

Freitas (1995) faz a correspondência com a pedagogia burguesa, pois fica claro que numa escola capitalista, oriunda de uma sociedade capitalista, a pedagogia é burguesa e sua transformação só é possível a partir da modificação do projeto histórico, ou seja, um projeto histórico comunista, no qual e somente nele é possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, vale dizer, uma pedagogia comunista. O autor aponta com radicalidade que a crítica a uma tendência pedagógica, tendência à produção do conhecimento, é a explicação do projeto histórico subjacente, ou seja, a que projeto histórico, a que projeto político, aquela tendência, aquele conhecimento está vinculado.

Aponta, também, as características de uma crítica, segundo Marx³. Portanto, a crítica tem que se dar por oposição a uma realidade concreta e não por de um plano teórico. A crítica tem que ser materialista e não pode ser baseada em “ideais educativos”. Deve conduzir-se sobre o real em dado momento histórico concreto, deve estar inserida em uma totalidade histórica e social. Deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais

² Intervenção durante a Mesa temática IV – *Teoria marxista e pedagogia socialista*, socializada em texto e no III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), realizado em Salvador, 14 de novembro de 2007.

³ Freitas (1995, p. 65-66) baseia-se nas seis características da abordagem marxista a questão da crítica.

subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases. Situa o objeto da crítica dentro do processo de produção e reprodução do capital. Trata-se de localizar tendências existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão as tendências futuras, buscando soluções por antíteses reais nas tendências reais existentes.

Para compreendermos esta radicalidade nos escritos de Freitas (1995) é necessário aprofundar estudos na questão do que representa o trabalho na sociedade em geral, e identificarmos neste qual é o trabalho pedagógico desenvolvido na escola burguesa. Tendo como ponto de partida a realidade do trabalho docente, é possível identificar a teoria pedagógica e a teoria educacional que tratam do projeto de ensino-aprendizagem e por consequência tratam também das relações humanas com a sociedade em geral.

Para tanto, é necessário identificarmos os elementos da organização do trabalho pedagógico: projeto histórico, projeto de escolarização e método didático, e no método dialético, em especial, o trato com o conhecimento do esporte no currículo do curso de formação de professores.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Para a compreensão deste processo é necessário entender o trabalho nos modos de produção e de subsistência humana e como ele se constitui em categoria fundante da vida em sociedade e como este, após o desenvolvimento da sociedade de classes, assume no modo de produção capitalista um caráter alienante.

A compreensão do fenômeno social esportivo da atualidade passa por três elementos básicos: O primeiro diz respeito à sua gênese enquanto elemento sociocultural, constituído a partir da própria evolução do homem e sua organização em sociedade, o segundo diz respeito aos vínculos estabelecidos com os processos educacionais que, por um lado, introduziram o esporte como conteúdo da educação física escolar e, de outro, como este fato proporcionou à Educação Física a sua introdução em todos os níveis escolares. Em terceiro lugar, como este processo transformou um bem da cultura corporal dos indivíduos, construído ao longo de toda a história da evolução humana, em um bem expropriado de seus valores culturais, para se transformar em um produto de consumo, uma mercadoria a ser vendida e negociada no modo de produção capitalista.

1.2 O PROBLEMA

O trabalho investigativo caminha no sentido de analisar o trato com o conhecimento Esporte no currículo de formação de professores, para estabelecer relações e nexos do trabalho pedagógico, da teoria do conhecimento, do projeto de escolarização e do projeto histórico e reconhecer a proposição do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte” na perspectiva da emancipação humana, enquanto proposta superadora da fragmentação do esporte em modalidades destituídas de nexos com o projeto histórico que determina tal fragmentação.

1.3 A PERGUNTA CIENTÍFICA

Quais as possibilidades de tratar o conhecimento Esporte no currículo de formação de professores, estabelecendo relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico reconhecendo a proposição do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte” na perspectiva da emancipação humana, enquanto proposta superadora da fragmentação do esporte em modalidades destituídos de nexos com o projeto histórico que determina tal fragmentação?

1.4 JUSTIFICATIVA

O fenômeno social esporte é neste momento um dos fenômenos mais importantes da humanidade. Isto pode ser demonstrado por uma série de elementos que mobilizam as forças mais gerais da economia na sociedade. Como exemplo: Os altos investimentos para a construção das praças esportivas, estádios de futebol, ginásios esportivos com capacidade de até 50 mil espectadores; os vultosos investimentos públicos para a realização dos Jogos Olímpicos 2016, Copa do Mundo de Futebol 2014, Jogos pan-americanos realizados em

2008; A capacidade de mobilização de públicos em clubes, torcidas, times equipes: Mobilização de sentimentos, emoções e valores.

O fenômeno social esporte mobiliza até a nossa irracionalidade, despertando as paixões das pessoas, levando-as a se agredirem e até se matarem em nome destes sentimentos pelos seus times e, no caso daqueles que dele participam, a se drogarem para atingirem resultados vitoriosos e superação de recordes.

É deste fenômeno que estamos tratando na formação de professores e, por isso, nos questionando como tratar esse conhecimento no currículo superando a perspectiva fragmentada de modalidades esportivas que não estabelecem nexos e relações entre o modo de vida e as práticas esportivas, relações entre o projeto de escolarização e a perspectiva de formação humana emancipada.

A forma como este fenômeno social é tratado na formação, fragmentado em modalidades, em disciplinas isoladas, que não se inter-relacionam, não permite aos professores estabelecer os nexos e relações entre o mais geral que é a sociedade, e o particular que é a educação e por dentro desta, uma singularidade, o esporte.

Mas não é de qualquer prática esportiva que estamos falando, que reproduz a sociedade individualista, fruto de relações de produção capitalista e, sim, um esporte orientado por uma pedagogia socialista que, conforme nos diz Saviani (2007b), tem como base a concepção marxista de história. É esta concepção que vai nos dizer que a pedagogia que temos hoje nas escolas é uma expressão contingente de uma situação necessária que é a formação humana. Esta expressão contingente foi construída pelas relações humanas sociais e por isso mesmo elas podem ser transformadas, e o horizonte dessa transformação é a perspectiva da humanização dos sujeitos e da emancipação humana, ou seja, uma pedagogia socialista.

1.5 HIPÓTESES

Partimos do pressuposto de que existe a possibilidade de tratarmos o esporte no Curso de Formação de Professores de Educação Física, de forma a contribuir com uma consistente base teórica tratando a questão das relações da sociedade da educação e do esporte, assim explicados:

- a) A sociedade a partir das relações de produção que se apresentam como fundante do ser social e que se materializaram **no** trabalho humano.
- b) A Educação a partir dos processos estruturantes que formam o ser humano, que são as relações trabalho-educação, raiz da educação, e pela relação trabalho capital que estruturam a sociedade e se expressa dentro da escola no currículo e no trato com o conhecimento.
- c) O esporte a começar pela organização do trabalho pedagógico se expressa através de uma teoria do conhecimento que explica o que é o ser humano, como ele conhece e desenvolve suas capacidades cognitivas.
- d) A organização do conhecimento em ciclos e a abordagem do conteúdo através do sistema de complexo contribuem para a superação do conhecimento fragmentado em modalidades esportivas e a falta de relação e nexos entre o trabalho pedagógico e o projeto histórico.

1.6 O OBJETO

O trato com o conhecimento esporte no currículo de formação de professores como mediador para uma formação humana emancipatória.

1.7 OBJETIVO GERAL

Analisar o trato do conhecimento Esporte no currículo de formação de professores, para estabelecer relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico e, reconhecer a proposição superadora do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte” na perspectiva da formação para a emancipação humana.

1.8 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar o trabalho pedagógico no trato com o conhecimento do esporte no currículo de formação de professores e, em especial, o trabalho em geral como elemento fundante do ser social.
- b) Analisar o fenômeno esportivo enquanto totalidade concreta pelo trato do conhecimento na formação de professores e da singularidade dos processos históricos sociais, formações econômicas em busca de uma nova síntese que dê conta da compreensão deste fenômeno em sua relação com a educação, e a proposição para tratar deste conhecimento nos cursos de Educação Física.
- c) Discutir uma proposição superadora emancipatória – o sistema de complexo – no trato com o esporte no currículo dos cursos de Educação Física.

Muitos são os problemas encontrados no currículo dos cursos de formação de professores em Educação Física, que vão desde o acúmulo de disciplinas prático-desportivas, que caracterizam o currículo tradicional-esportivizado; a falta de relações entre as várias disciplinas que caracterizam o distanciamento dialógico entre professores e os diversos conteúdos trabalhados; a separação entre teoria e prática, onde a teoria se limita aos conteúdos trabalhados em sala de aula, independente daquilo que for tratado, e a prática das atividades desenvolvidas nas quadras, piscinas, pista e nos laboratórios de ginástica, musculação, etc.

Para enfrentar esses problemas curriculares no trato com o conhecimento, faz-se necessário alterar o trabalho pedagógico ainda organizado de forma linear, no modelo taylorista: cada professor se responsabiliza em transmitir um dado conteúdo fragmentado que, depois de um determinado tempo, deverá ser “aplicado” pelo estudante em situações concretas. Torna-se pertinente superar um currículo estanque, linear, etapista e extensivo para um currículo intensivo, dialógico e dinâmico.

Estas alterações passam necessariamente por um processo de transformação na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento que possibilite compreender, por exemplo, não somente modalidades esportivas, mas sim o fenômeno social esporte, em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, pedagógica, científica e técnica.

Betti (1991) esclarece que esta ênfase teórica é fruto da área biológica/psicológica, com a inclusão das disciplinas: Fisiologia, Biologia, Psicologia, etc. e o modelo de formação

esportivizada que acompanharam a expansão dos cursos superiores de Educação Física das décadas de 60 e 70.

Esta é uma concepção que ainda pode ser encontrada em vários cursos, como identificamos no terceiro capítulo deste estudo onde realizamos uma análise sobre os programas de disciplinas esportivas.

Reconhecemos ser imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários, tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, propomos como matriz científica para a formação dos professores a História: a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano – como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, dá-se no curso da História, portanto, somente com a História enquanto ciência é possível tanto apreender e compreender o passado, o presente quanto o futuro do ser humano. Ao longo da história, também se configura a cultura corporal e o trabalho pedagógico, pontos centrais que dão identidade à atividade do professor de Educação Física.

Nosso pressuposto funda-se no entendimento segundo o qual para entender a implementação da Educação Física na escola, é importante reconhecer que a educação não é um fenômeno social isolado, mas é parte da totalidade social construída historicamente pelos seres humanos. Como visualizamos no Capítulo 3, na medida em que a sociedade se transformou, modificou também a forma da educação. Esta, portanto, não é um produto natural, mas o resultado do processo histórico onde os homens, pelo seu trabalho, constroem a si mesmos, a sociedade em que vivem e todas as suas contradições.

Superar este currículo tradicional-esportivizado, propondo uma nova organização para as disciplinas esportivas onde o trato com este conhecimento entraria como tema num sistema de complexos que permitisse ao aluno compreender as relações e nexos da Sociedade, Educação e Esporte, é o que pretendemos demonstrar.

1.9 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo decorreu sobre a pesquisa bibliográfica de revisão e análise documental com o objetivo de selecionar informações já disponíveis que tratam das relações e nexos da sociedade, educação e esporte e que tenham como perspectiva uma formação humana emancipatória.

Para expor as análises realizadas dos materiais delimitados para o presente estudo: fontes bibliográficas; conhecimentos produzidos; currículo de cursos de formação de professores, organizamos o conteúdo em seis capítulos.

No segundo capítulo está exposta uma síntese explicativa sobre o trabalho na determinação do ser social.

No terceiro capítulo foram recuperados os elementos históricos e as dimensões que os jogos, os esportes e a educação física assumem.

No quarto capítulo apresentamos a análise realizada até o momento sobre a formação dos professores, a produção do conhecimento e o trato do esporte no currículo.

No quinto capítulo está exposta uma proposição sobre o trato com o conhecimento esporte a partir de uma dada teoria do conhecimento que defende no currículo o sistema de complexos, em nosso caso, o sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte”.

No sexto e último capítulo referente às Conclusões, apontamos nossas primeiras contribuições sobre como tratar o ensino esportivo escolar com o objetivo de subsidiar nossa atuação no curso de Licenciatura em Educação Física na UFBA. Estes conteúdos não esgotam as discussões, mas contribuem para a formulação dos temas que serão abordados no complexo “Sociedade-educação-esporte” na perspectiva da formação humana emancipatória.

CAPÍTULO 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para tratar do conhecimento esporte, em especial como este é abordado nos cursos de Educação Física, partiremos da compreensão de como se constrói a cultura esportiva. Partimos das relações do homem em intercâmbio com a natureza através do trabalho humano para delimitar a questão das relações entre Trabalho, Educação e Emancipação Humana.

É nesse quadro referencial teórico que pretendemos compreender o trabalho no campo da Educação Física, mais especificamente, sua objetivação na formação de profissionais do ensino nos cursos de Licenciatura, e responder à problemática sobre a materialização das relações de trabalho capitalista no processo de trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento no curso de formação de professores.

Privilegiamos esta abordagem por reconhecer que a Educação Física, dentro do modo de produção capitalista, se desenvolveu a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais.

Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições – visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação de profissionais de Educação Física –, como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento, dentro de uma dada conjuntura, de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo. É nesta perspectiva que pretendemos colocar as contribuições advindas de segmentos sociais organizados em torno da formação de professores de Educação Física, para levantar dados desta realidade, compreendê-los, interpretá-los e explicá-los à luz dos interesses de classe.

2.1 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Considerando que o ser humano constitui-se ontologicamente pelo trabalho e que nos modos de produção o trabalho assume determinadas características, vamos partir do conceito de trabalho humano.

Segundo Marx (1985, p. 27): "O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos". E para se manterem vivos, os homens tiveram de produzir seus meios de vida; meios estes que foram sendo modificados no curso da história pelas ações dos próprios homens, em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto espirituais, se deu com base no trabalho humano⁴.

O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. Ainda segundo Marx (1985), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

O trabalho útil ou trabalho concreto é uma atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado; seu produto é um valor de uso. O trabalho abstrato, ou trabalho socialmente necessário, por sua vez, é o dispêndio de força de trabalho humana que cria valor, mas com aspecto diferente. Está relacionado com a medida quantitativa do valor, pois determina a magnitude do valor, e está relacionado com o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de um produto. (MARX, 1985, p. 28)

O trabalho útil, concreto, e o trabalho abstrato ou socialmente necessário são, portanto, uma mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Ao desenvolver esta conceituação, Marx leva em conta que o trabalho abstrato é uma abstração social, um processo social real bem específico do capitalismo.

O processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado em valor de uso, resultante da interação entre as pessoas e a natureza, ocorrendo aí modificações com base em propósitos humanos. Constituem elementos do processo de trabalho: o trabalho em si, enquanto atividade produtiva com um objetivo; os objetos ou processos sob os quais o trabalho é realizado; e os meios que facilitam o processo de trabalho.

Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca converte-se em mercadoria. Tudo o que o homem produz, inclusive, sua própria força de trabalho para gerar algo, é mercantilizado, pois no processo de trabalho isso passa a ser trocado por outras mercadorias.

Portanto, a mercadoria é a forma que os produtos, resultantes do trabalho humano, assumem quando a produção é organizada por meio da troca. A mercadoria assume valor de uso

⁴ Explicações sobre o processo de "hominização", nesta perspectiva, são tecidas por Engels, em escrito de 1876, *Humanização do macaco pelo trabalho*. (ENGELS, 1979, p. 215-227)

por satisfazer alguma necessidade humana e adquirir também um valor de troca por obter, por seu intermédio, outra mercadoria que serve como valor de uso.

O trabalho converte-se em valor de troca tornando-se única "mercadoria" de uma parcela dos homens vendida por salários. (MARX, 1989, p. 41-93)

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. No presente estudo, estaremos privilegiando este tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas. (MARX, 1985, p. 108-120)

Ao analisar o processo de trabalho, Marx (1989, p. 201) deixa evidente que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, e que a força de trabalho em ação é o próprio trabalhador que vai reaparecer em forma de mercadoria, que é trocada por salários com os quais os trabalhadores obtêm seus meios de subsistência. Portanto, em troca dos meios de subsistência, o trabalhador vende sua força de trabalho. Esta, além de pagar a si mesma, agrega valor à mercadoria durante o processo de produção, aumentando o seu valor de troca.

Esta forma específica de apropriação dos resultados do trabalho excedente não pago, ou seja, sem que um equivalente seja dado em troca, é a extração da mais-valia, que é a forma específica que assume a exploração no modo de produção capitalista. É o processo de objetivação do trabalho não pago. (MARX, 1985, p. 57) É a etapa da evolução socioeconômica em que a exploração não ocorre mais de forma grosseira da apropriação de homens através da escravidão ou servidão, mas na forma de apropriação do trabalho-etapa em que o trabalhador não é condição de produção, mas somente o seu trabalho, que é apropriado por meio de troca.

Quanto à possibilidade de o trabalho ser executado por máquinas, tanto melhor. A determinação capitalista do trabalho é, portanto, a destruição do trabalhador, a negação de sua liberdade, a sua alienação. Toda a produção capitalista tem esta característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas.

A força de trabalho é, assim, na sociedade capitalista, uma mercadoria, mas é uma mercadoria especial, visto que cria valores. Enquanto fonte de valor gera valor maior do que ela própria possui.

E para ampliar ao máximo as possibilidades dessa fonte de valor, o capital se desenvolve e se mantém enquanto relações econômicas e sociais, engendrando formas para a sua perpetuação, segundo suas próprias leis⁵.

Sérgio Lessa⁶ vai nos trazer um duplo caráter do trabalho, o caráter ontológico e o caráter que o trabalho assume no modo de produção capitalista que é o trabalho alienado.

Para compreender o esporte como fenômeno cultural, temos de ir à ontogênese do ser social, para entender como o homem se transforma em ser humano pelo trabalho, e como neste trabalho ele vai retirando elementos que educam a sua sensibilidade. Por exemplo, para enfrentar o desafio da natureza, para se alimentar, ele teve de enfrentar os animais ferozes, desde quando passou a se alimentar de carne e precisou enfrentar os grandes animais ferozes, pois eram selvagens, tais como: o búfalo, o elefante, entre outros.

Ao fazer isso eles propiciavam a alimentação ao seu grupo tribal e neste processo de preparar o produto de sua caça, eles passam pelo processo de educar os seus sentimentos, através do prazer da conquista, o prazer de matar a fome e da alegria de dominar o animal. Após esta eufórica alimentação eles começavam [...]

[...] a chutar os ossos num ritual de alegria, esse ritual se desenvolve naquilo que a gente conhece como atividade lúdica e esta atividade lúdica, e este lúdico, foi se transformando em jogos, foram se criando regras, regras rudimentares, muito simples, mais era jogo, pois não se sabia que resultado aquilo iria ter, não tinha muito começo e não tinha muito o fim, e, portanto é um jogo, o jogo se caracteriza por isso.⁷

Isso foi se transformando cada vez mais, com a evolução das formas de organizar a vida, através de mais regras e mais regras, até chegarmos à organização do jogo que se chamou esporte, e esse esporte, que é o jogo institucionalizado com base em determinadas regras, reproduz em si dimensões da vida humana que vêm do mundo do trabalho, sendo que no modo de produção capitalista esta institucionalização do jogo se faz de maneira alienada; portanto, o esporte tem dupla dimensão: de ser uma atividade que se encontra na ontogênese

⁵ Uma das formas de perpetuação é a divisão do trabalho. Críticas concisas são apresentadas por Marglin, Stephen, em origem e função do parcelamento das tarefas (para que servem os patrões?). (GORZ, 1989)

⁶ Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D Orientador de Doutorado; Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1994); Atuação em Fundamentos do Serviço Social.

⁷ Comunicação oral da professora Celi Taffarel na disciplina EDC A35 – Teoria Marxista Pedagogia Socialista e Currículo – no Programa de Pós-graduação da FAGED/UFBA. A professora é bolsista de Produtividade em Pesquisa, Pós-doutorado pela Universität Oldenburg, Alemanha (1999).

do ser social, enquanto atividade lúdica, mas assume o caráter alienado no modo de produção capitalista.

O esporte está no processo de omnização e humanização, no processo de civilização que gera contradições e dificuldades, e que é necessário superar nas relações vigentes na sociedade. Isso exige tanto as alterações do homem e suas relações, como a transformação de si mesmo, tornando-as autenticamente humanas, sem exploração e opressão que permitirá uma atitude diferente, racional, humana, fazendo o mundo mais verdadeiramente humano. (KOPNIN, 1978, p. 353-354)

Isso nos traz a seguinte reflexão: Qual é mesmo o esporte que queremos estudar/ensinar? Aquele proveniente da ontogênese do ser social de caráter lúdico, ou o esporte alienado da forma capitalista?

Para Eric Hobsbawn (1994, p. 13), é fundamental associar a história dos esportes ao desenvolvimento da sociedade burguesa na Inglaterra, principalmente por levar em conta a hegemonia da referida nação em diversos setores. De acordo com Hobsbawn (1986), a sociedade burguesa constituía-se economicamente por possuidores de capital ou empresários em busca racional de lucros, homens de negócio, proprietários, profissionais liberais.

Esse período corresponde ao desenvolvimento da sociedade urbana – industrial. A sociedade burguesa, além de apresentar-se como detentora de um potencial emergente de diferenciação socioeconômica e política, firmou-se por uma proposta moral e ideológica reveladora de um novo conjunto de práticas culturais.

Para compreender esta relação entre esporte e sociedade burguesa e as suas formas de produção e reprodução da vida, apoiar-nos-emos nos escritos de Marx que com o materialismo histórico procura explicar, por meio da base material, a história das sociedades humanas em todas as épocas, conferindo importância fundamental ao estudo da estrutura econômica da sociedade. Para Marx, a raiz das sociedades é a forma como a produção social de bens está organizada, levando em consideração as forças produtivas e as relações de produção. Nesse processo de criação de bens, estabelece-se uma relação entre as pessoas e a partir destas relações é que se dão os processos de desenvolvimento da cultura humana, aí está inserido o esporte.

2.2 O TRABALHO E AS FORMAÇÕES ECONÔMICAS

Na área da Educação Física muito pouco se tem estudado sobre as relações entre esporte e sociedade, isto pode ser constatado no levantamento sobre os estudos relativos ao esporte, (vide capítulo 4), pois estes se concentram nos estudos das modalidades específicas se distanciando da compreensão das relações sociais que se estabelecem com a prática esportiva.

Para dar conta deste estudo faz-se necessário recuperar a gênese social e identificar como estas relações foram constituídas pela e na sociedade partindo do aprofundamento na compreensão de como se deram na história da humanidade as primeiras relações sociais.

Friederich Engels (1952), no artigo *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, traz uma importante reflexão que nos leva a entender o trabalho humano como precursor de todo o desenvolvimento sociocultural da humanidade, onde o trabalho é a condição básica e fundamental para toda vida humana, permitindo-nos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Nesta reflexão, Engels aponta o papel do possível primeiro instrumento de trabalho elaborado pelo primata ancestral humano e como este fato representou um salto para a humanidade.

No retratar do filme *2001 uma odisséia no espaço* é possível perceber que nas mãos hábeis daquele primata o osso, proveniente dos restos de algum animal, se transforma num instrumento poderoso para a defesa do grupo e para a caça.

Marx e Engels, apoiando-se na antropologia e na história, afirmaram que os homens primitivos, ao surgirem na face da terra, foram os herdeiros da organização social dos primatas, seu antepassado biológico. (TONET; LESSA, 2008, p. 29)

De acordo com Engels, as funções para as quais nossos antepassados foram adaptando suas mãos com funções sumamente simples. Antes do primeiro machado ter sido construído, deve ter transcorrido um período de tempo tão longo que o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade, que era transmitida por herança e aumentava de geração em geração. Vemos que a mão não é apenas órgão do trabalho, é

produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções, pelo aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos, ligamentos e ossos, foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição.

O domínio sobre a natureza ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir nos objetos propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros a sociedade. Os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram que dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe foi se transformando, enquanto os órgãos da boca aprendiam a pronunciar sons articulados.

A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem com o trabalho e pelo trabalho é a única acertada. Junto com a palavra articulada, foram estes os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do primata foi-se transformando gradualmente em cérebro humano. Com o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos, a clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, seu desenvolvimento começa a ser orientado pelo surgimento de um elemento que vem a partir do aparecimento do homem acabado: a sociedade.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E na medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus Instrumentos mais Imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. (ENGELS, 1952)

Sérgio Lessa⁸ chama-nos a atenção que a história relatada no artigo de Engels, possivelmente não tenha ocorrido desta forma, ou num período de tempo possível de ser imaginado, mas se constitui numa primorosa reflexão baseada nos estudos antropológicos da época em que foi escrito. Não vamos nos ater a esta discussão de caráter antropológico, pois o que nos interessa é estabelecer o processo de construção da sociedade e poder identificar, neste processo, em que momento a sociedade entrou em contato, elaborou as primeiras formas de organização de atividades sociais coletivas e, em seguida, as que hoje chamamos de jogo.

⁸ Comunicação oral do professor Sérgio Lessa, da Universidade Federal de Alagoas, em curso sobre a *Ontologia do ser social* realizado pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA, em abril de 2008.

Segundo Karl Marx, a compreensão da história e do funcionamento da sociedade passa prioritariamente pela produção das condições materiais de existência. As relações humanas, os instrumentos e os produtos do trabalho são determinados pelos diversos estágios de desenvolvimento das atividades dos indivíduos.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência

a já encontrados e que eles precisam reproduzir. [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. Os indivíduos são dependentes, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX, 1964, p. 11)

A compreensão do esporte como cultura social da humanidade só é possível se relacionado com o desenvolvimento da organização da sociedade como um todo. Isto nos remete a uma releitura sobre as formações econômicas pré-capitalistas que Marx se ocupou de compreender através de formações históricas específicas os elementos que levaram ao surgimento do capitalismo, enquanto sistema econômico, até chegarmos a este momento da história dos esportes no período compreendido entre os séculos XVII e XVIII, período base para compreendermos o processo de transformação que gerou o fenômeno esportivo da atualidade.

2.3 TRABALHO E AS FORMAÇÕES ECONÔMICAS

Marx (1985, p. 62) afirma que “[...] um dos pressupostos históricos do trabalho assalariado e das condições do capital é o trabalho livre e a troca dele por dinheiro, com o objetivo de reproduzir o dinheiro e valorizá-lo”. Nas formações econômicas que precedem o capitalismo, a finalidade do trabalho é a simples manutenção da existência do indivíduo, de sua família e de sua comunidade. Como primeira forma de subsistência, a vida nômade é caracterizada pela fixação de uma tribo até o esgotamento de seus recursos, passando então a outro lugar.

Na propriedade tribal o estágio de produção é rudimentar e caracteriza-se por um povo dependente da caça, da pesca, do pastoreio e de pequenas culturas agrícolas, a estrutura social é limitada como também é muito pouco

desenvolvida a divisão do trabalho. O que havia era simplesmente uma ampliação da estrutura familiar representada pelo chefe patriarcal, pelos membros da tribo e os escravos. (MARX, 1964, p. 12)

Sergio Lessa, ainda durante o curso sobre a *Ontologia do Ser Social*, faz uma interessantíssima construção deste momento histórico, pensado mediante os escritos de Lukács, materializando este processo. Conta-nos o professor que no estágio inicial essas tribos eram apenas extrativistas, pois retiravam da natureza tudo aquilo que ela poderia oferecer e, após esgotar estas reservas, procuravam um novo local.

Segundo Lessa, era um processo cíclico, pois, ano após ano, esta tribo retornava aos mesmos lugares, já visitados, continuando sua peregrinação que garantia a sua subsistência. Este retorno se dá pela tomada de consciência dos processos naturais, pelo ciclo natural de cada tipo de vegetação encontrada, sendo que o processo de cultivo evolui culturalmente nestes grupos tribais que desenvolvem a própria agricultura em estágios de organização e plantio que garantam no seu retorno um maior suprimento.

Um melhor aproveitamento no mesmo espaço, fruto desta tomada de consciência, faz com que os homens devolvam à terra parte das sementes retiradas. Ao retornarem percebiam o aumento na quantidade de alimentos que poderiam ser retirados daquela área. Num segundo estágio estas tribos sentem a necessidade de deixar, após o plantio, alguns de seus membros para garantirem esta maior produção, a estes caberia a tarefa de espantar a presença de outros animais.

Dessa forma se dá o processo de fixação do homem à terra, estabelecendo sua propriedade, ou seja, a primeira forma de propriedade comunal, onde se desenvolvem os primeiros instrumentos e ferramentas agrícolas.

Para Marx (1964, p. 28), esta forma de propriedade comunal “[...] corresponde ao estágio não desenvolvido da produção, em que as pessoas se sustentam caçando, pescando e criando animais ou, quando muito plantando”.

Este processo traz mudanças significativas para este grupo, principalmente aquilo que se refere ao aumento da população da tribo, pois ao abicar de sua vida nômade as mulheres passaram a ter filhos anualmente, o que não era possível tendo de se deslocar constantemente. (BLOSFELD, 2008a, p. 1)

Segundo Marx (1964, p. 29):

A estrutura social baseia-se no desenvolvimento e modificação do grupo de parentesco e em sua divisão interna de trabalho. Este grupo (a “família”) tende a desenvolver em seu seio não apenas a distinção entre o chefe e

demais membros, mas, ainda, a escravidão, que se origina do aumento da população e suas necessidades, e do incremento das relações externas, representadas pela guerra ou pelo escambo.

Este aumento da população gera novas necessidades que são supridas com a organização do trabalho no grupo tribal. Dessa forma, o uso da agricultura mudaria os hábitos, gerando uma divisão social do trabalho em substituição à antiga divisão sexual do trabalho, na medida em que a caça e a pesca tornavam-se complementares ao cultivo das plantas e, a domesticação de espécies animais desenvolvia a atividade pastoril, garantido o uso de adubos, carnes, leite, couro e ossos, sem o risco das caçadas e exposição às longas jornadas acompanhando as migrações de manadas selvagens.

O arco e a flecha, o anzol e a costura de mantos, cintos e sandálias são dessa época, como também as técnicas de construção de abrigos em rios e lagos (palafitas), e dos objetos de adorno e adoração, colocando os neolíticos mais próximos de nossos padrões culturais. Porém, a maior das transformações estaria reservada para o aparecimento da agricultura e a consequente transformação dos grupos de caçadores nômades em grupos humanos sedentários.

Percebam que é provavelmente neste período sedentário que se ampliam à organização de ações em sociedade, tanto naquilo que se refere às atividades práticas da vida cotidiana, como também das atividades recreativas caracterizadas pelos jogos de luta corporal entre outros jogos que envolviam a capacidade humana de superação de suas próprias dificuldades, como exemplo, o percorrer terrenos acidentados, a necessidade de transpor as correntezas de rios, o trepar em árvores para se proteger dos ataques de animais, entre outras possibilidades.

Nessas primitivas civilizações, o homem cultivava o gosto de competir, medindo sua força, rapidez e habilidade. Os exercícios destinados a aprimorar ou a manter a saúde do corpo decorriam da própria luta pela sobrevivência; obrigados a enfrentar, de início, inúmeros obstáculos naturais e, mais tarde, o seu semelhante, “[...] o homem apurou seus instintos de correr, saltar e lançar”.⁹

Lessa ainda relata que este período ficou marcado por duas formas características de produção onde a existência de diferentes tribos, uma com características agrícolas e outra com características extrativista e caçadora, especializaram seus instrumentos de trabalho de formas distintas, ou seja, instrumentos agrícolas e instrumentos de caça.

⁹ Comunicação oral do professor Sérgio Lessa.

À medida que a produção agrícola ia aumentando, despertava nas tribos caçadoras a possibilidade dos saques que se materializavam nas invasões que barbaramente liquidavam as tribos agrícolas, tendo em vista que suas ferramentas de caça se transformaram também em instrumentos de guerra.

Com esse processo é que surge o modo de produção escravista, gerado basicamente pela escravidão proporcionada por estas invasões.

Neste exemplo de propriedade tribal, sua condição fundamental é a filiação a uma tribo. Uma tribo subjugada torna-se sem propriedade, e as relações de escravidão e servidão são desenvolvimentos ulteriores daquela baseada na tribo.

A comunidade natural da tribo, ou se quer, o gregarismo, é o primeiro pressuposto – quer dizer a afinidade de sangue, de língua, de costume, etc. – da *apropriação das condições objetivas* da sua vida, e da reprodução e objetivação da atividade da qual vivem (atividade de pastores, caçadores, agricultores, etc.). A terra é, ao mesmo tempo, o grande laboratório, o arsenal que fornece os meios e o material de trabalho, e a sede que constitui a *base* da comunidade... A efetiva *apropriação* através do processo do trabalho vem através destes *pressupostos*, os quais não são, por sua vez, um produto do trabalho, mas figuram como seus pressupostos naturais ou *divinos*. Com isso fica completamente esclarecido em que consiste a essência do “natural” em tais comunidades. Acima de tudo, consiste no fato de que é certamente o trabalho a força que organiza, e ao mesmo tempo, mantém os complexos que funcionam deste modo, mas um trabalho cujos pressupostos não são ainda produtos do próprio trabalho. (LUKÁCS, 1981, p. 131)

Uma rápida reflexão nos leva a compreender a dualidade das características humanas representada por um lado pela característica do homem em fazer bem ao próximo que favoreceu o desenvolvimento da evolução humana. Por outro lado às primeiras tentativas de exploração de coleta e caça, de acordo com Lessa, há cerca de quatro milhões de anos, despertaram na humanidade o seu lado mais perverso caracterizado pela exploração do homem pelo próprio homem, e pela violência necessária à garantia do modo de produção escravista.

Lessa¹⁰ esclarece que no período anterior à exploração do homem pelo homem não acontecia, não por mérito, mas sim porque não se apresentava produtor, já que os homens mal conseguiam colher o necessário ao seu próprio sustento. No período primitivo tribal o homem passava a maior parte do seu dia procurando por comida e essa se constituía não como a principal, mas como sua única atividade. Os desenvolvimentos das forças produtivas eram

¹⁰ Comunicação oral do professor Sérgio Lessa.

tão pequenos, a produtividade desta relação do homem com a natureza é tão pequena, que esta relação consome praticamente toda a vida social.

Segundo Lessa, neste momento da história a exploração do homem pelo homem é inviável porque o desenvolvimento das forças produtivas era tão baixo que esta relação nada representaria. Esta sociedade igualitária, que não tem a exploração do homem pelo homem, que não tem classes sociais, porque este período ainda é tão primitivo, está tão colada na natureza, depende tanto da natureza, que nem classe social consegue ter. Apesar disso, apesar de ser tão primitivo o trabalho já está acontecendo nesta sociedade e vai produzindo novas necessidades e novas possibilidades, vai produzindo novos conhecimentos e novas atividades, é nesse processo que o homem faz retornar as sementes à terra e desta forma desenvolve o processo da agricultura. Esta descoberta marca a passagem da sociedade primitiva para a sociedade de classes, a descoberta da agricultura, a revolução neolítica; marca a entrada da humanidade em um novo período histórico que vai articular o trabalho excedente.

Mas o que é mesmo trabalho excedente?

Lessa¹¹ diz que a agricultura é uma invenção tão importante porque consegue do plantio de umas poucas sementes produzir uma quantidade muito maior se comparado ao modo extrativista de coleta de alimentos. O problema estava no tempo necessário para o plantio e para a colheita. Era preciso preparar a terra, depositar as sementes ficar tomando conta da área plantada para evitar o aparecimento de outros animais. Mas o retorno era muito grande, fazendo com que esses indivíduos produzissem mais do que eles precisavam para a sua própria alimentação, levando este excedente para o seu próprio grupo tribal, é isto que é o trabalho excedente, ou seja, tudo aquilo que é produzido além das necessidades dos indivíduos.

Entretanto, toda esta produção ainda não era o suficiente para toda a sociedade, pois boa parte dela não produzia alimentos sendo ainda necessário complementar a com a caça e com a coleta. Dessa forma alternavam-se momentos de fartura, pela colheita da plantação, e de escassez pela necessidade de complementação.

Quando aparece o trabalho excedente, pela primeira vez passa a ser produtiva a exploração do homem pelo homem, pois se você tem um trabalhador que produz mais do que ele precisa vale a pena você explorar o trabalhador, vale a pena esta exploração.

¹¹ Comunicação oral do professor Sérgio Lessa.

As tribos formadas primeiramente por indivíduos com laços comuns de sangue marcam a primeira forma de apropriação das “[...] condições objetivas de vida, bem como da atividade que a reproduz e lhe dá expressão material, tornado-a objetiva (atividade de pastores, caçadores, agricultores etc.)”. (MARX, 1986, p. 66)

Para Marx, o fato fundamental é a propriedade tribal ou comunal criada por uma combinação de manufatura, dos bens, vestimentas e instrumentos e pela agricultura proveniente daquela pequena comunidade que aos poucos vai se tornando independente à medida que vai dominando todas as condições de produção e de produção de excedentes. Segundo ele, esta fase marca a fronteira entre a sociedade comunal e a sociedade de classes, pois parte do excedente do trabalho agrícola passa a pertencer à

[...] comunidade mais elevada que, por fim, assume a forma de uma pessoa. Este trabalho excedente se apresenta agora como tributo e trabalho comum para a glória da unidade, destinada em parte para o déspota e em parte para a divindade tribal. (MARX, 1986, p. 68)

É possível identificarmos que a propriedade pertencente à comunidade integrada por grupos de parentescos se constitui na condição de sua existência enquanto proprietário e a garantia desta propriedade levam à organização da primeira força guerreira militar, sendo que

[...] a natureza da estrutura tribal conduz à diferenciação de grupos de parentescos superiores e inferiores e esta diferenciação social se desenvolve ainda mais pela mistura das tribos conquistadoras e conquistadas. (MARX, 1986, p. 69)

Assim, a propriedade comum, pertencente ao grupo tribal, vai se transformando em propriedade privada explica Marx (1986, p. 69):

A propriedade do indivíduo, diversamente de nosso primeiro caso, não é mais a propriedade comunal direta, em que o indivíduo não é um proprietário, quando isolado da comunidade, mas apenas seu ocupante. Nas circunstâncias em que a propriedade individual não exige trabalho comunal para valorizar-se [...] o caráter primitivo da tribo pode desaparecer pela própria dinâmica da história, ou por migração; a tribo pode mudar-se de seu local de fixação original e ocupar solo estrangeiro, passando a viver sob novas condições de trabalho desenvolvendo mais as energias dos indivíduos.

Quanto mais necessidade tem o grupo tribal de definir o seu caráter comunal, mais cresce a tendência e se impõe a condição para o indivíduo tornar-se proprietário privado de um pedaço de terra definido cuja produção pertencerá somente a ele e à sua família. A constituição do estado passa a ser agora compreendida pela relação recíproca destes proprietários, “livres e iguais”.

Marx esclarece que ser membro da comunidade continua sendo a condição prévia para a posse da terra, mas, na qualidade de membro desta comunidade, o indivíduo passa a ser agora um proprietário privado. Esta condição primária garante a sua propriedade como também significa a manutenção da existência da própria comunidade. Desse modo, o pré-requisito para a continuação da existência da comunidade “[...] é a manutenção da igualdade entre seus camponeses livres auto-suficientes e de seu trabalho individual como condição da persistência de sua propriedade”. (MARX, 1986, p. 71)

É justamente esta divisão territorial em pequenas propriedades familiares e as relações existentes entre as diversas famílias que vão formar os primeiros núcleos como um estado onde se estabelece uma relação recíproca entre estes “[...] proprietários privados livres e iguais, sua aliança contra o mundo exterior e ao mesmo tempo, sua garantia”. (MARX, 1986, p. 70)

Esta é uma nova sociedade que se organiza de forma totalmente diferente da sociedade tribal; a autoridade e a hierarquia passaram agora a fazer parte e a ter importância em sua organização.

Marx (1986, p. 71) explica esta evolução da seguinte forma:

Mas este “pertencer” é mediado por sua existência como membro do Estado, pela existência do Estado – portanto, por uma condição prévia encarada como divina etc. Há uma concentração na cidade, com a terra como território seu; a agricultura em pequena escala, produzindo para o consumo imediato; e a manufatura, como trabalho subsidiário, doméstico, das esposas e das filhas (fiando e tecendo) ou alcançando existência independente em umas poucas ocupações artesanais.

Estes pequenos proprietários trabalham agora pela própria subsistência e para manter a sua propriedade. A sobrevivência desta organização de pequenos proprietários passa a depender da comuna que formava pequenos exércitos para se defender dos ataques de tribos rivais e de outros não proprietários que viviam em suas fronteiras.

Lessa¹² aponta duas formas de transição ao escravismo. A primeira pelo modo de produção asiático e a segunda pelo escravismo das formas grega e romana.

Assinala que, apesar do escravismo asiático ser uma forma diferente de escravismo, era também uma forma primitiva de exploração do homem pelo próprio homem. “A classe dominante (a casta dominante dos mandarins na China, etc.) se apropriava da riqueza produzida nas aldeias através de impostos, sempre recolhida sob a ameaça da força militar.” (TONET; LESSA, 2008, p. 30)

Esta forma de exploração era sustentada por complexos sociais tais como: O Estado e o Direito. O Estado é a representação do poder político da classe dominante e que só existe quando apoiada por um conjunto de instrumentos repressivos (exército, soldados, sistema prisional, funcionalismo público, leis, etc.). Para Marx, independentemente da maneira que esse estado assume e das formas como exerce o poder, ele é essencialmente um instrumento de dominação de classe.

Para o autor, esta é uma relação na qual o intercâmbio orgânico com a natureza que acontece pelas mãos dos escravos, ao invés de produzir aquilo que eles realmente precisam, produz o que a classe dominante precisa para enriquecê-la, produz a propriedade privada da classe dominante.

O que a propriedade privada possibilita à classe dominante além de enriquecê-la, possibilita à classe dominante contratar um exército, contratar soldados, mercenários para montar um mecanismo de repressão e obrigar o escravo a produzir aquilo que ele necessita. Este escravo no dia a dia vai produzir o que a classe dominante precisa, e não o que ele precisa, porque ele é obrigado a fazer isso, pela imposição da violência, chicote, tortura, castigos humilhantes, crucificação, etc. violência imediata cotidiana. Dessa forma, o escravo só vai produzir o que a classe dominante necessita ser for a ele aplicado a violência.

Relata ainda que nas sociedades primitivas também havia a figura da autoridade, que era baseada na idade, na sabedoria, na experiência de vida entre outros fatores. A figura do Estado como poder dos dominantes ainda não existia como também não existia o direito e as leis, estas eram baseadas nas tradições, nos interesses e nos costumes que por serem bastante parecidos era o suficiente para organizar a vida social.

Nessas sociedades primitivas não existiam leis, os eventuais desacordos eram resolvidos levando-se em conta a cultura tradicional, chefes e líderes utilizando as tradições

¹² Comunicação oral do professor Sérgio Lessa.

daquela sociedade resolviam os pequenos conflitos já que os interesses eram bastante parecidos, não havia grandes disputas. Com a nova estrutura da sociedade de classes passa a existir interesses antagônicos e que agora necessita de leis e regulamentos para resolvê-los, pois sem a sua existência só poderiam ser resolvidos pela aplicação da força, o que inviabilizaria a reprodução desta sociedade.¹³

Evitar que isso aconteça é a função social do direito. Cabe ao direito regulamentar a vida social por meio de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe. Como a principal divergência, agora, é entre os que detêm a propriedade dos meios de produção e os que têm apenas a força de trabalho, o objetivo fundamental do Direito será o de regulamentar a vida social de modo a que ela possa se reproduzir sobre a base da propriedade privada. (TONET; LESSA, 2008, p. 31)

A criação do Estado é na verdade uma consequência desta nova organização social, os interesses antagônicos inconciliáveis defendidos por um lado pelos exploradores e por outro pelos explorados. Para manter a sua dominação os exploradores criaram o Estado, canalizando agora grande parte de sua produção excedente para o pagamento desta nova estrutura formada pelos funcionários públicos, polícia, exército e o Direito.

Ao Estado cabia agora conciliar os interesses de forma a reproduzir a sociedade e evitar que estes interesses antagônicos degenerassem uma cotidiana luta aberta entre as classes.

Este período marca um estágio de desenvolvimento baseado nas necessidades e possibilidades dos indivíduos; num primeiro momento era necessário criar pequenos exércitos para defender aquela propriedade comunal. Este pequeno exército era formado basicamente pelos próprios indivíduos que compunham a sociedade tribal, normalmente os mais fortes e habilidosos com os instrumentos de guerra. Num segundo momento, de transição ao modo escravista, se fez necessário ampliar este exército aonde os senhores proprietários e sua prole vão aos poucos assumindo as principais funções públicas, que por um lado garantia a cobrança igualitária dos recursos necessários à manutenção da coisa pública, como também para o pagamento dos mercenários que ampliavam a capacidade de manutenção da produção através do uso da violência.

¹³ Comunicação oral do professor Sérgio Lessa.

O culto ao corpo forte, a valorização dos indivíduos possuidores de força física tão necessária na conquista de novas terras e novos escravos, que pudessem garantir não só a expansão dos reinos, como também o aumento de produção, cada vez mais diversificada, pois a cada nova necessidade perfilavam novas possibilidades para aquelas novas nações.

No modo escravista asiático, a ampliação do número de aldeias produtoras, sempre iguais em sua forma e número, garantia um maior controle sobre estas novas propriedades. No modo escravista grego-romano, a ampliação dos territórios ocupados e o aumento do número de escravos através de guerras e invasões garantiam a expansão dos reinados e o aumento da produção.

Esta é uma etapa que provavelmente tenha precedido a realização dos jogos olímpicos gregos, em Olímpia, um dos centros comerciais mais importantes, e a realização dos jogos se apresentava como possibilidade não só de ampliação comercial como também de exibição dos mais fortes e habilidosos para comporem as elites dos soldados que cuidavam da segurança interna das principais cidades e dos seus governantes.

O limite desse período escravista estava justamente no que era estabelecido pela necessidade cada vez maior de ampliar o número de soldados para garantir a manutenção dos territórios ocupados como também de garantir o modo de produção escravista, já que o escravo só produzia sob a ameaça da violência aplicada pelos soldados contratados, pelo estado, para este fim. Quanto maior o número de soldados, maiores as despesas cujo pagamento era feito a partir da cobrança dos impostos aos proprietários/produtores. Mas esta capacidade de pagamento tinha por limite a capacidade de produção das propriedades e esta produção, por sua vez, era ainda limitada pela sabotagem do trabalhador escravo que por seu lado não tinha nenhum interesse no aumento dessa produção.

Dessa forma, o limite de cada reino, dominação, propriedade estava prescrito pela sua própria capacidade de pagamento, aonde cada proprietário de terras chegava a ter mais de 700 escravos e que um único proprietário não era capaz de sustentar um exército suficientemente grande para manter todos os escravos. Assim, era necessário que todos os senhores proprietários compartilhassem destas despesas militares. Para isto foi criado o Estado e o Direito, de forma a garantir que todos os proprietários compartilhassem igualmente destas despesas. Esta máquina do estado era composta por funcionários públicos que também eram pagos por estes impostos, o que aumentava ainda mais as despesas com a manutenção daquela sociedade.

Segundo Tonet e Lessa (2008, p. 34), a eficiência deste estado ia diminuindo conforme ia aumentando o número de escravos e o tamanho do império.

E a partir de um determinado momento histórico o estado e o império haviam crescido tanto que a riqueza que eles propiciavam aos senhores já não era suficiente para mantê-los [...] Soldados e funcionários públicos começavam a receber cada vez menos. Isto levou a revolta do exército e dos funcionários públicos e o aumento da corrupção. (TONET; LESSA, 2008, p. 34)

Lessa¹⁴ relata que, como consequência desse crescimento desordenado, provocou a deterioração do comércio, principalmente pela invasão dos povos que viviam em suas fronteiras e pelas revoltas internas dos funcionários públicos. Essa diminuição dos recursos, a crise política e militar desestruturou a economia num processo tratado como um círculo vicioso que levou ao fim o modo de produção escravista. Ainda chama a atenção que a mudança para o feudalismo não se deu por um processo revolucionário, os escravos revoltosos não defendiam um outro modo de produção, eles não tinham um conhecimento adequado que lhes permitissem elaborar uma proposta de alteração revolucionária.

A transição do escravismo ao feudalismo se deu de forma lenta e não uniforme, existia uma necessidade de manter uma estrutura que permitisse a manutenção da subsistência, já que o comércio e o dinheiro praticamente haviam desaparecido. A autossuficiência se tornava uma necessidade, por isso a principal característica do feudalismo era a organização da produção em unidades autossuficientes, eminentemente agrárias. Aos senhores feudais cabia a defesa do feudo e aos servos cabia o trabalho nas plantações que diferentemente dos escravos tinham agora a propriedade das ferramentas e de parte daquilo que era produzido.¹⁵

Para Tonet e Lessa (2008, p. 37), a maior parte da produção ficava com o senhor feudal proprietário da terra e também líder militar, a quem cabia a responsabilidade da defesa do feudo. O senhor feudal não podia vender a terra ou expulsar o servo e este, em contrapartida, não poderia abandonar o feudo. O servo estava ligado à terra, ao senhor feudal ao feudo.

O feudalismo era um modo de produção eminentemente agrário, e a maioria da população vivia no campo exercendo atividades agrícolas e artesanais. Estas comunidades se abrigavam em torno de um castelo ou de um mosteiro, que eram administrados pelos nobres e pela igreja. Estes administradores expropriavam o trabalho dos servos retirando destes a maior parte de suas produções. Dessa forma, o senhor feudal cobrava de todos que viviam e

¹⁴ Comunicação oral.

¹⁵ Comunicação oral.

utilizavam suas terras, assim como também cobravam pelo uso dos moinhos e de outros implementos.

De acordo com Lessa¹⁶, a crise provocada pela decadência do modo de produção escravista levou a uma regressão nas forças produtivas, num primeiro momento, mas a sua reorganização no feudalismo a tornou muito mais produtiva, pois não tinha mais os entraves que fundamentavam a baixa produção diminuída em grande parte pela sabotagem dos escravos.

A agricultura agora entrava em um outro patamar produtivo, as forças de produção, as ferramentas e o próprio trabalho pertenciam àqueles que cultivavam as terras. O resultado desta produção, em sua maior parte ia para os senhores feudais, mas agora uma parte desta ficava com os seus produtores, que agora tinham interesse em aumentar esta produção. Desta forma ampliam-se às forças produtivas e evolui o modo de produção, novas ferramentas são criadas, o conhecimento sobre o solo e as melhores formas de aproveitá-lo são desenvolvidas e junto com estas, novas formas de organização do trabalho coletivo.

No sistema de feudos, a terra era de propriedade dos “[...] suseranos, reis ou príncipes estes as repassavam aos seus súditos, nobres ou religiosos que se responsabilizavam pela administração daquela propriedade”. Esses nobres, por sua vez, nomeavam outros vassallos que redistribuíam estas terras a trabalhadores servis, e estavam obrigados ao pagamento da terra em produtos nela produzidos e ainda deviam fidelidade ao suserano. Toda esta estrutura era garantida pela força exercida pelo exército daquele reino.

O resultado, ao longo dos séculos, foi um aumento geral da produtividade; graças a esta evolução melhorou também a alimentação, esta por sua vez provoca o aumento da população. Este aumento da produção aliado ao aumento da população provocou uma crise no sistema feudal, pois, por um lado, os feudos agora produziam mais do que podiam consumir e tinham mais servos que necessitavam. Esta crise fez com que os senhores feudais expulsassem os servos excedentes de suas terras.

Frente à crise, os Srs. feudais romperam o acordo que tinham com os servos e expulsaram do feudo os que estavam sobrando. Estes sem ter do que viver começaram a roubar e a trocar o produto do seu roubo com outros servos. Como todo mundo tava produzindo mais do que necessitava, todos tinham o que trocar e voltou a florescer o comércio. Em pouco mais de dois séculos, as rotas comerciais e as cidades renasceram e se desenvolveram em quase toda a Europa. [...] Com o comércio e as cidades surgiram duas novas classes

¹⁶ Comunicação oral.

sociais: os artesões e os comerciantes, também chamados de burgueses. (TONET; LESSA, 2008, p. 37)

Esta dinâmica evolutiva do feudalismo organizou a sociedade europeia em bases mais produtivas que a escravidão onde se desenvolveu uma civilização agrária capaz de elevar as forças produtivas da agricultura e diversificar a produção artesanal, e que entre os séculos X e XIV se desenvolveu uma civilização agrária que elevou as forças produtivas e diversificou a produção.

O crescimento da população e os excedentes de produção levaram a nobreza e o clero a investir na empreitada das cruzadas. Esta investida militar, apesar de guerreira, reaproximou a Europa de povos economicamente mais atrativos pelas suas especiarias. Dessa forma, as cidades europeias reiniciaram o comércio à longa distância e implementaram, com mais objetividade, a produção de mercadorias destinadas ao comércio internacional.

As cidades retomavam assim o seu papel histórico de centros comerciais e aos poucos ia transformando o trabalho dos servos em trabalho assalariado. Assim, o pequeno camponês e os artesãos foram paulatinamente expropriados dos meios de produção rurais e depois de expulsos dos feudos, passaram a incorporar a massa de vendedores de força de trabalho, selando de vez o sistema de feudos. O feudalismo entra em crise resistindo ainda em regiões mais atrasadas da Europa.

Lessa¹⁷ destaca que este período ficou marcado pela criação de duas novas classes sociais: os artesões e os burgueses. Destaca ainda que, do século XI ao XVIII, a burguesia não parou de se expandir e junto com ela o comércio que passou de local a se expandir por toda a Europa, e sua expansão alcançou a África e os caminhos marítimos para as Índias e Américas. Nessa evolução, a produção manual dos artesãos antecede o modo de produção industrial e estas duas etapas se apresentam definidas dentro do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Como vimos acima, o artesanato familiar, fruto do atendimento à superação das necessidades próprias de cada grupo produtor, detinha os meios de produção, pois o grupo era proprietário da oficina, das ferramentas e trabalhava com a própria família, muitas vezes dentro de sua própria casa ou em um pequeno anexo a ela. Nessa oficina realizavam-se todas as etapas de trabalho desde o preparo da matéria-prima, (couro, madeira, ferro, etc.) até o acabamento final não havendo nenhuma forma de divisão do trabalho.

A entrada em cena do comerciante (capitalista) que ao ter o controle comercial das matérias primas, passa a determinar o ritmo de produção e ainda os principais mercados de

¹⁷ Comunicação oral.

consumidores, modifica o modo de produção pela ampliação do mercado consumidor e pelo desenvolvimento do comércio monetário. A necessidade gerada por essa ampliação de mercado gera um aumento na produtividade que implica numa nova divisão social do trabalho onde cada trabalhador realizava uma etapa na confecção de um produto. (BLOSFELD, 2008b)

Deste modo, podemos observar que a burguesia revolucionou a economia e a própria sociedade feudal através da abertura do comércio mundial e principalmente através de processo de revolução industrial. “Com a revolução industrial surgiram as duas classes fundamentais da sociedade burguesa: o proletariado e a burguesia”. (TONET; LESSA, 2008, p. 41)

Para Tonet e Lessa (2008, p. 42), a sociedade capitalista se diferencia dos demais modos de produção anteriores pela “[...] redução da força de trabalho à mera mercadoria, e, portanto, o desprezo absoluto pelas necessidades humanas”. Como resultado, surge o individualismo burguês, ou seja, “[...] a redução dos interesses coletivos a mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos”. A sociedade capitalista traz em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem onde “[...] do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho”. (TONET; LESSA, 2008, p. 42)

Como a utilidade da força de trabalho é apenas uma, produzir: e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Este valor é a mais-valia. (TONET; LESSA, 2008, p. 38)

Este é um processo longo e ocorreu, de uma forma geral, a partir dos modos de produção anteriores e se intensificou entre os séculos XV e XVII. Neste processo, “[...] a força de trabalho para ser convertida em mercadoria, ou seja, possa ser comprada e vendida no mercado, é necessário que o trabalhador seja separado dos meios de produção e do produto produzido”. (TONET; LESSA, 2008, p. 38)

Lessa (2008) esclarece como este processo se configurou a partir das oficinas dos artesãos onde pela interferência do comerciante (capitalista burguês) que detinha o controle da matéria prima, assume também a propriedade das oficinas e das ferramentas, e contrata os artesãos, expulsos das propriedades feudais, e impõe a estes uma nova forma de divisão social

do trabalho, que proporciona um aumento na produção em atendimento às novas necessidades de mercado.

Dessa forma, o artesão, que era possuidor de todo o processo de produção, acaba por se especializar e a produzir apenas uma etapa de todo o processo.

A Revolução Industrial teve início no século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção. Enquanto na Idade Média o artesanato era a forma de produzir mais utilizada, na Idade Moderna tudo mudou. A burguesia industrial, ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, buscou alternativas para melhorar a produção de mercadorias. Também podemos apontar o crescimento populacional, que trouxe maior demanda de produtos e mercadorias. (TONET, LESSA, 2008, p. 38)

A Revolução Industrial tornou os métodos de produção mais eficientes. Os produtos passaram a ser produzidos mais rapidamente, barateando o preço e estimulando o consumo. Por outro lado, aumentou a exploração do homem pelo próprio homem e também o número de desempregados. “As máquinas foram substituindo, aos poucos, a mão-de-obra humana. A poluição ambiental, o aumento da poluição sonora, o êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades também foram conseqüências nocivas para a sociedade”. (BLOSFELD, 2008b)

De acordo com Tonet e Lessa (2008, p. 38), a Revolução Industrial (1776 a 1830) transforma, finalmente o trabalhador em operário. Esta separação do trabalhador dos meios de produção é o fundamental do que Marx e Engels chamaram de período de acumulação primitiva do capital. Essa acumulação primitiva aliada à separação do trabalhador dos meios de produção favorece a criação de um mercado mundial e ainda a criação do mercado de “[...] força de trabalho que possibilitaram um aumento de produção que, por sua vez, intensificou a divisão social do trabalho”. (BLOSFELD, 2008b, p. 38)

O que se produz não é mais para o consumo próprio, mas para vender no mercado. Deste modo todos precisam, agora, se dirigir ao mercado (com dinheiro claro) para adquirir os bens necessários a vida. A sociedade se converte, assim, em um enorme mercado e tudo passa a ser mercadoria. Com o amadurecimento do modo de produção capitalista, esta forma de relação se converte no padrão de relacionamento de todos os homens entre si. (BLOSFELD, 2008b, p. 38)

As sociedades indígenas na América, Ásia e África, que não conseguiram se integrar à nova forma de mercado foram destruídas pelo capitalismo tal como o modo de produção asiático que sobreviveu na Índia, na China, Japão e Coreia, etc., ou seja, o capital que se expressa nesta nova forma de relação entre os homens que é a mercadoria, se desenvolve na história como potência incontrolável. Tudo que não consegue se adaptar a ele é destruído. (BLOSFELD, 2008b, p. 38)

Tonet e Lessa (2008, p. 42) esclarecem que há uma tendência de fundo para a constituição de relações sociais sempre mais genéricas, que abarca uma porção cada vez maior da humanidade. A humanidade evoluiu de pequenos bandos para sociedades cada vez maiores, que articulam um número crescente de indivíduos. Com o desenvolvimento do capitalismo, estas sociedades foram por fim articuladas através do desenvolvimento do mercado mundial, de tal modo que, nos dias de hoje, a humanidade está efetivamente integrada numa vida social comum. O mundo se transforma com o capitalismo, melhor dizendo, o capitalismo transforma o mundo, pois tudo que ele toca ou é destruído ou se converte às leis do capital.

Mészáros (2002) trata deste aspecto citando Marx e Engels, que afirmam que o capital escapa ao controle de qualquer indivíduo ou instituição social como a política, a ideologia, a cultura, etc. Neste sentido é uma relação social que pode ser criada ou destruída, mas jamais controlada. É, nas palavras dele, um autêntico “sujeito sem sujeito”.

O capitalismo muda tudo e todos. Muda a maneira de ser e agir, muda a forma de interpretar e compreender o mundo, as relações sociais, muda a forma que os homens lidam com as artes e com o esporte, transforma tudo em mercadoria a ser comprada ou vendida.

Para o burguês a coletividade nada mais é do que um instrumento para o seu enriquecimento pessoal [...] No capitalismo as relações são, antes de mais nada, instrumentos para o enriquecimento pessoal. Se para um burguês enriquecer ou tornar-se ainda mais rico, for necessário jogar milhões na miséria – ou mesmo matar milhões – ele assim o fará, e a sociedade burguesa aceitará este fato como “natural”. Insano o burguês que deixar de ganhar dinheiro para defender os interesses coletivos. (TONET; LESSA, 2008, p. 39)

Em síntese, poderíamos afirmar que o domínio da agricultura fixou o homem na terra e determinou a sua propriedade sobre ela criando a primeira forma de propriedade privada, uma propriedade comunal e, junto com ela, a passagem do modo de produção tribal para o

escravismo criando novas necessidades e novas possibilidades sociais. Esta etapa marca a primeira grande revolução no mundo social, a Revolução Neolítica, basicamente criada pelo domínio dos processos agrícolas.

O escravismo gera uma nova organização da sociedade, criando os exércitos, o estado e o direito. Junto com o exército vieram as primeiras formas de treinamento, para o uso das armas, acentuando a educação do físico guerreiro necessária ao novo modo de produção.

A transição ao feudalismo, como vimos, se deu de maneira caótica, foram quase 600 anos neste processo, pois o mundo não conhecia outra forma de organização e o feudalismo é criado como uma alternativa ao caos instalado onde coexistiram os dois modos de produção. Com uma população eminentemente agrícola, existia uma necessidade de manter uma estrutura que permitisse a manutenção da subsistência levando a maioria dos camponeses a se adaptarem ao novo modo de produção.

Os excedentes propiciados por este novo modo de produção favorecem a comercialização e o dinheiro volta a circular e a garantir os pagamentos pela utilização das terras feudais. Esta comercialização cria uma nova classe social, a dos comerciantes burgueses que aos poucos dominam o comércio nas grandes cidades e passam a dominar também os processos de produção, criando o trabalho assalariado, modificando paulatinamente o modo de produção com a criação da produção em série, dividindo o processo e aumentando consideravelmente a produtividade.

Dessa forma, sedimenta-se e prolifera o comércio burguês que ao dominar os processos de produção, ao subverter o trabalho humano em trabalho assalariado, cria as condições necessárias à instalação do processo industrial e, junto com este, o novo modo de produção, o capitalismo. Esta etapa marca a segunda grande revolução social, o processo de industrialização da economia, a revolução industrial. Esta revolução muda todo o processo econômico e social, muda as pessoas e a sua maneira de se relacionar com o outro, muda as relações sociais até então instaladas.

Estas afirmações nos levam a entender que o esporte não estava imune à forma do capital organizar a vida e como ele sucumbiu dos seus valores culturais para se apresentar como uma nova mercadoria na transição do século XVII para o século XVIII.

2.4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O princípio do trabalho na escola se reflete, em primeiro lugar, na formação em que se separa o intelectual do manual, este processo foi há muito concebido e aconteceu nos primórdios de nossa civilização, mais precisamente quando o homem cravou a primeira estaca no chão determinando a sua propriedade sobre aquele espaço, criando a propriedade privada da terra. Ao fazê-lo, os homens se dividiram em classes sociais; esta divisão em classes foi determinada pela separação dos homens em proprietários e não proprietários e pela separação do próprio trabalho, pois aqueles que possuem os meios de produção se tornam os exploradores e, para explorar, o homem criou os meios de desenvolver as ciências. Na outra ponta ficaram aqueles desprovidos de posses que se restringem a possuir apenas a sua própria força de trabalho.

Este momento da história se repetiu em vários lugares no mundo, pois a necessidade humana de se fixar na terra e produzir seus próprios alimentos foi o fato gerador da propriedade privada.

A propriedade privada da terra e os meios de produção levaram os homens a produzirem excedentes; e a escola capitalista nasce da necessidade do homem tratar deste excedente de produção. Para tratar deste excedente, o homem precisou aprender a ler, escrever e a contar para poder administrar a produção e para compreender a questão do direito, entender as normas e as leis que acompanharam a evolução das regras de convivência social.

É, pois, necessário sofisticar a formação do operário, e a escola trabalha com um princípio de trabalho neutro, como um trabalho morto, ele não é um trabalho ativo, não é trabalho da vida diária que produz o conhecimento e que permite apreender o conhecimento. Portanto nós temos de entrar na escola com a forma verdadeira, importante e necessária de tratar o trabalho. A atividade prática do homem que permite que transforme a natureza, se transforme a si mesmo e possa viver.

Frigotto (1995) nos chama a atenção para o caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação entre o trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador. Esta ambiguidade está posta, por um lado, pelo reconhecimento do trabalho enquanto relação social fundamental, manifestação da vida, isto é, atividade do homem na apropriação e transformação do mundo e, por outro, pelo trabalho como alienação da vida, trabalho assalariado, mercadoria, força de trabalho. (FRIGOTTO, 1995, p. 9)

O autor analisa que esta ambiguidade no sistema educacional e nas instituições de formação profissional perpassa também a educação na organização sindical e dos movimentos sociais e a assinala como “uma crise de aprofundamento teórico”. Ou seja, a compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, como uma prática contraditória e, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais, a fábrica, a escola e outras instituições educativas sendo aparelhos de hegemonia, está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação. (FRIGOTTO, 1995, p. 13)

Assim, a concepção que se apresenta é a que materializa a interiorização da concepção burguesa de trabalho, de educação, em suma de formação ou fabricação do trabalhador, que refletem a interiorização das concepções e categorias do humanismo, do positivismo e do funcionalismo e ainda determina as perspectivas, valores e concepções da sociedade das mercadorias pondo-se como limite da análise e da ação. (FRIGOTTO, 1995, p. 14)

Esta concepção de trabalho burguesa constitui-se, historicamente, por um processo de reificação, ou seja, que transforma e reduz o trabalho num processo de coisificação, há um objeto, uma mercadoria, materializando-se como trabalho abstrato ou força de trabalho.

Segundo Frigotto (1995, p. 14):

Esta interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo de existência, e que, enquanto tal, não se reduz a atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc (mundo da liberdade).

Aos poucos, as atividades relacionadas ao lazer, ao ócio, e à própria atividade física e esportiva (por esporte) vai se tornando algo pernicioso à sociedade que dessa forma constrói um conceito ideológico de trabalho que torna normais as relações de trabalho da sociedade capitalista.

Este processo, no longo prazo, não apenas elimina esta dimensão mais abrangente, mas a torna “algo negativo e que é necessário combater”. (FRIGOTTO, 1995, p. 14)

É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum. (FRIGOTTO, 1995, p. 15)

A divisão de classes, aí estabelecida, e a defesa do capitalismo determinam uma nova concepção para a relação trabalho e educação. A formação dos sujeitos vai aos poucos assumindo os contornos necessários à reprodução desta concepção e determinam o tipo de conhecimento necessário a cada uma das classes.

A escola, destinada aos filhos da classe dominante e, às crianças, filhos dos operários, eram destinados, invariavelmente, ao conhecimento e ao hábito do trabalho penoso.

Para Frigotto, vai-se, dessa forma, construindo um conceito ideológico numa perspectiva “[...] moralizante e utilitarista tornando a interiorização destas relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias”. (FRIGOTTO, 1995, p. 15)

Na atualidade, esta concepção da relação trabalho e educação, já concebida como necessária, aparece “[...] como direito no processo de produção do valor e que permitem, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia” (FRIGOTTO, 1995, p. 16), sendo entendida como uma atividade que cria riquezas para todos os homens, justificam e legitimam a acumulação, e, reproduzem a lógica de que é pelo trabalho, que os homens, trabalhadores em geral, são capazes de, pela sua própria capacidade de trabalho, pelos seus esforços, pela sua aptidão, dom, habilidades, “ascender socialmente, tornar-se patrões”. (FRIGOTTO, 1995, p. 16)

Frigotto (1995, p. 16) classifica o modo dominante de aprender e de orientar na prática esta relação trabalho educação pelas seguintes dimensões:

- a) Dimensão moralizante que torna os trabalhos manual e intelectual igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania.
- b) Dimensão pedagógica onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação, o aprender fazendo.
- c) Dimensão social e econômica onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação.

Como vemos em Manacorda (1986), a luta da classe trabalhadora para um acesso ao ensino escolar é uma constante na história da educação, mas esta luta passa também pela compreensão de que o saber acumulado sob a hegemonia burguesa não é o saber que interessa à classe operária.

Aprofundar a compreensão sobre as formas que vão assumindo historicamente as relações de trabalho e suas contradições é, para Frigotto (1995, p. 18), “[...] o caminho para repensar a relação trabalho-educação”.

A especificidade da escola deve ser pensada a partir das relações sociais de trabalho e das relações sociais de produção nestas se localizam a formação da consciência crítica que devem balizar a produção de conhecimento e a própria educação do trabalhador. O aprofundamento teórico desse horizonte talvez possa avançar na compreensão do significado deste saber acumulado para a classe trabalhadora “[...] e ainda entender como este saber se produz dentro de relações sociais determinadas e, portanto assume a marca dos interesses dominantes”. (FRIGOTTO, 1995, p. 18)

Para Frigotto, sem um aprofundamento teórico na discussão da relação trabalho, educação, conhecimento e formação de consciência, é difícil compreender e apreender as novas formas de “sociabilidade que a relação capital-trabalho vai assumindo no capitalismo dos oligopólios” e entender ainda a natureza do “Estado intervencionista cujo principal objetivo é salvaguardar os interesses do capital no processo produtivo”. Compreender a violência instalada nas relações de produção acrescido agora de uma “violência e exploração política”. (FRIGOTTO, 1995, p. 21) Por este motivo é necessário instaurar processos educativos que deem conta da compreensão das especificidades das crises e a natureza das contradições da luta de classes.

Assistimos hoje é que, por um lado, à centralização do capital, que faz desaparecer a figura do capitalista individual, do patrão, e surgem grandes organizações anônimas; de outro, as transformações que ocorrem na produção, no processo de trabalho, vão borrando as fronteiras entre trabalho produtivo e improdutivo. Amplia-se o setor terciário com conseqüente aumento do subemprego e do número de desempregados do setor tecnológico. Estas transformações encontradas hoje em todas as instituições, inclusive nas instituições educacionais, (escolas e universidades) desvirtuam:

- a) O aprofundamento teórico da relação capital-trabalho confunde as novas formas de sociabilidade do capital e a necessidade de retomar, nesse contexto, a teoria valor trabalho, com o abandono ou superação da própria teoria.

- b) Uma leitura do processo histórico que não capta a natureza das contradições fundamentais e as estratégias de luta que, dentro da relação capitalista, na sua forma “moderna”, encaminham a possibilidade de dissolução do caráter de mercadoria da força de trabalho. (FRIGOTTO, 1995, p. 22)

É possível perceber que a emancipação dos sujeitos só será possível com a “[...] dissolução do caráter de mercadoria que assume a força de trabalho e o conjunto das relações sociais no interior do capitalismo e, conseqüentemente, na abolição das fronteiras entre o trabalho manual e intelectual”. (FRIGOTTO, 1995, p. 23)

Estes são conceitos básicos que devem perpassar a formação de professores, superando esta visão da ideologia capitalista, entendendo que existe sim a possibilidade de um ensino que identifique o que é o trabalho, como o trabalho forma o homem e, como veremos a seguir, como este trabalho influencia e determina a formação da cultura e o desenvolvimento humano.

2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A INTERFERÊNCIA DO SETOR ECONÔMICO

O desenvolvimento dos modos de produção, acima, determina historicamente as formas de organização do trabalho nas sociedades em cada período e revela, ainda, sua íntima relação com a própria organização social.

Para Francisco José Silveira Lobo Neto (apud FRIGOTTO, 2002a, p. 88), “[...] ao percorrer o desenvolvimento da concepção do trabalho, várias vezes estaremos nos deparando com os múltiplos encaminhamentos que as diversas sociedades, em diferentes momentos, foram adotando na organização do trabalho”.

Pelo trabalho de cada um e de todos os membros de um determinado grupo social é possível determinar como estes grupos produziam e ainda hoje produzem os meios de subsistência e o próprio modo de vida. Em cada período histórico os grupos sociais se instituíam distribuindo ocupações e organizando o trabalho de produção da existência “[...] distribuindo tarefas de acordo com o sexo, a idade e características físicas”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 88)

A organização do trabalho tem sua base nas ações empreendidas e no objeto em que se aplicam essas ações, que hoje denominamos ocupações. Antes, de maneira menos rigorosa e específica, desenvolveu-se gradativamente a definição dessas ocupações, gerando perfis ocupacionais dos trabalhadores. E, logo, essas definições passaram a ser objeto de controle por parte de governos das sociedades, que estabeleciam direitos e privilégios, deveres e obrigações dos que iriam exercer tais conjuntos de ocupações. (FRIGOTTO, 2002a, p. 88)

O autor ainda conclui que “[...] a manifestação concreta do trabalho humano se faz através da organização do trabalho” da mesma forma como historicamente “se apresentou em diversas sociedades e, também, em diferentes momentos de cada sociedade”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 89)

Francisco José Silveira Lobo Neto (apud FRIGOTTO, 2002a, p. 93), ao descrever a organização do trabalho e a definição das profissões no Brasil, relata a indiscutível presença disciplinadora do poder político sobre a organização do trabalho, onde o credenciamento de pessoas para o exercício profissional e os limites estabelecidos para esta atuação decorrem historicamente do ato dos governantes de plantão no Brasil por um ato solene do rei ou de um delegado que em seu nome regulamentaram as profissões.

O estabelecimento dos limites de atuação em cada área vai determinar as normas reguladoras das formações dos trabalhadores, e desta forma vão se

[...] constituindo e sistematizando os perfis ocupacionais e profissionais que nada mais são do que o reflexo da divisão do trabalho, da organização do trabalho nas diversas sociedades manifestando-se, também, na dinâmica da organização social. (FRIGOTTO, 2002a, p. 95)

Nesta institucionalização concorrem “interesses corporativos e políticos da sociedade e do governo”. Assim, estes interesses acabam por definir as mudanças nos perfis profissionais a cada novo avanço científico e tecnológico, o que paulatinamente passa também a justificar as reformas curriculares em todos os níveis.

José Rodrigues (apud FRIGOTTO, 2002a) relata de forma precisa um grande número de produções acadêmicas e também jornalísticas na década de 90, que tratam do ingresso, interferência, dos empresários brasileiros no debate educacional defendendo uma universalização da educação básica (ensino fundamental e médio). Estas produções oriundas de pesquisadores das áreas, educacional, econômica e da sociologia do trabalho, além dos jornalistas que com seus artigos, difundiam suas concepções onde

[...] as mudanças tecnológicas e organizacionais que se encontravam em processo de implementação nas empresas “traziam uma nova realidade a intelectualização do trabalho e, conseqüentemente a elevação quantitativa da educação escolar”. (RODRIGUES apud FRIGOTTO, 2002a, p. 104)

Rodrigues ainda relata que a participação dos empresários no debate educacional não é recente; as primeiras investidas aconteceram na década de 1930, e que o conteúdo das propostas por eles assinaladas mudaram, mas “[...] o objetivo da participação do empresário jamais foi alterado”, ou seja, “operar a formação humana de forma a cumprir as necessidades da classe empresarial, que são nada mais que as necessidades do capital”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 104)

As idéias dominantes de uma época são compatíveis com as idéias das classes dominantes, isto é, com as expressões das relações (sociais, econômicas e políticas) de sua dominação. (MARX; ENGELS apud FRIGOTTO, 2002a p. 104)

Como exemplo desta dominação Rodrigues (apud FRIGOTTO, 2002a) aponta a Confederação Nacional da Indústria (CNI) composta pela tríade pedagógica composta pelo SENAI, SESI e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

[...] desde sua fundação oficial (1938), a CNI vem elaborando sucessivamente propostas gerais para a sociedade Brasileira, que podem ser identificadas com metas socioeconômicas. Essas metas societárias denominamos *télos*. Em outras palavras, *télos* é uma imagem construída pelo discurso hegemônico, com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade. (FRIGOTTO, 2002a, p. 105)

O autor credita a este *télos* as justificativas atuais “[...] para todas as privações e todos os sacrifícios impostos pela implementação das políticas que encaminharão a sociedade ao fim projetado” tais como: “Nação industrializada, país desenvolvido, e economia competitiva”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 106)

O primeiro faz uma crítica ao Brasil rural, agrário, atrasado e propõe como solução de todos os problemas brasileiros a imagem da *nação industrializada* que superaria estes problemas: “[...] do analfabetismo à baixa qualidade dos produtos nacionais; da precária

qualificação profissional à criação de um mercado consumidor de massas; da dinamização da ciência à superação do pauperismo”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 107)

A implementação deste *télos* implicaria na participação de todos os segmentos sociais representados pela agricultura, comércio e Estado a quem seria exigida o planejamento e a organização de todos os setores da vida social. Neste bojo, a educação, através da formação profissional, também deveria ser remodelada, pois, a partir desse momento, se consubstanciaria como a mola propulsora da industrialização.

A constituição de instituições com SENAI e SESI e seus congêneres SENAC e SESC, e das leis Orgânicas do Ensino (Reforma Gustavo Capanema) demonstram a subordinação da política nacional ao *télos* nação industrializada. (FRIGOTTO, 2002a, p. 107)

O *télos nação industrializada* finalmente foi alcançado na década de 60, após 30 anos dos discursos do primeiro presidente da CNI, sem, contudo, alcançar a superação dos graves problemas sociais a que se propunha. Esta foi a justificativa para a implementação de uma nova meta para a sociedade: “o *télos* país desenvolvido”.

Mas o fato de ter alcançado o *télos nação industrializada* não retirou o Brasil da sua condição de país subdesenvolvido, levando a CNI a estabelecer os parâmetros necessários para o país prosseguir em sua escalada industrial, rumo ao novo *télos*, “modernização industrial”.

Segundo Rodrigues (apud FRIGOTTO, 2002a), a implementação deste novo *télos* perpassa o período do regime militar (1964), “[...] que termina melancolicamente em meio a uma grave crise econômica apesar do seu grande salto no parque produtivo”. A manutenção dos problemas sociais em contradição à consecução do *télos* se constituem, na verdade, na “razão da construção e reconstrução permanente do *télos* industrial”. Na década de 80, com o fim do regime militar, o capitalismo mundial entra em uma nova fase reconhecida como o padrão da acumulação flexível. Neste contexto o CNI lança mão do seu terceiro *télos* industrial: a “economia competitiva” que integrava “[...] a reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho, a integração ao mercado internacional e a redefinição do sistema educacional brasileiro”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 108)

Em resumo primeiro foi prometida à construção da nação brasileira por meio da industrialização. Mais tarde foi apontada a modernização como

caminho para a superação da condição de país subdesenvolvido. Finalmente, é posta como inescapável a reestruturação produtiva, para que se alcance a posição de economia competitiva, condição esta que – finalmente – livrará a sociedade brasileira de todos os seus males: o desemprego, a inflação, a falta de qualidade dos produtos nacionais, as desigualdades regionais a miséria entre outros. (FRIGOTTO, 2002a, p. 109)

A seguir, veremos como estes fatos determinam uma nova concepção para o trabalho/educação, que caminham no sentido econômico/social.

2.6 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ECONOMIA

A partir do final da década de 70, o capitalismo mundial passou a dar sinais críticos de mudanças, o Estado perde o controle sobre a economia mundial, a alternativa econômica para a manutenção de um Estado capaz de responder com força ao poder dos sindicatos e de minimizar os gastos sociais e, por outro lado, abrindo mão do controle do mercado forjando uma inserção internacional competitiva e uma estabilidade monetária, passa a determinar uma nova era para o capitalismo, denominada de “padrão de acumulação flexível”.

As mudanças ocorridas no Brasil da década de 1980 com a superação do regime militar, a organização das centrais sindicais, os efetivos avanços contidos na Constituição Federal de 1988, aliados à estratosférica alta da inflação e ruptura com o padrão de desenvolvimento brasileiro favorecem a estagnação da esfera produtiva, ampliando a pobreza.

Em resposta aos novos desafios, os industriais reorganizam seus discursos em busca de uma economia competitiva e lançam o seu novo *télos* “Competitividade Industrial. Uma estratégia para o Brasil” e determinam para o país a busca por uma competitividade internacional da indústria brasileira que passa a “[...] modelar as propostas para a reestruturação do Estado da educação e da formação profissional”. (RODRIGUES apud FRIGOTTO, 2002a, p. 110)

A CNI faz dura crítica ao sistema educacional brasileiro em todos os níveis: do analfabetismo que persiste; a formação rudimentar no nível secundário e superior, afirmando que “[...] não há como superestimar a importância de uma política educacional orientada para o desenvolvimento tecnológico. Os recursos assim gerados criam a capacidade de se fazer opções. Sua escassez condena a uma letargia”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 111)

Dessa forma, a CNI justifica a formação de recursos humanos capazes de alavancar a produtividade e a competitividade e de aproximar o sistema de ensino das suas verdadeiras necessidades geradas pelas atividades econômicas, imprimindo nas universidades o conceito de pesquisa subordinado às necessidades econômicas

Segundo Rodrigues (apud FRIGOTTO, 2002a, p. 112), a CNI aponta seis ações articuladas para atingir as necessidades econômicas acima listadas:

- 1) Maior rigor na transferência de recursos para as universidades, condicionando estes recursos à avaliação da qualidade dos centros de ensino, em processo análogo ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação.
- 2) Identificação e divulgação dos centros de excelência (graduação e pós-graduação), tendo como referência a avaliação acima citada.
- 3) Criação de incentivos fiscais para promover a captação de recursos privados para o sistema público de ensino, desde que garantida a participação direta das empresas na decisão sobre a destinação desses recursos.
- 4) Implementação de programas especiais de alfabetização (Português e Matemática) voltados para a força de trabalho industrial, efetivamente empregada.
- 5) Flexibilização do Regime de Dedicção Exclusiva dos docentes pesquisadores das universidades públicas, como retórica à possibilidade de participação desses professores em consultorias externas.
- 6) Maior integração entre as empresas e as universidades.

Nesta última década assistimos à implementação destas ações ditadas pela CNI. No que diz respeito às universidades públicas, acompanhamos mais de perto onde os recursos estiveram sempre atrelados a projetos, como por exemplo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo decreto presidencial 9.096, em 24 de abril de 2007. Este decreto propõe o financiamento do ensino superior e a determinação de importar o modelo de educação mundializada preconizado pelo Consenso de Bolonha, em 1999, e presente nos *colleges* estadunidenses ao Brasil. Este plano recebe críticas de vários setores¹⁸ da sociedade por ser um projeto destinado à ampliação de

¹⁸ Ver mais sobre críticas ao REUNI em <http://livrocinza.wordpress.com/>

vagas nas universidades públicas que condiciona o repasse de 20% dos recursos financeiros, já previstos no orçamento do MEC, para as universidades à adesão, ou seja, submissão ao projeto, e fixa metas de desempenho a serem alcançadas. Essa adesão resulta na quebra da realização de pesquisa, porque o programa é uma das formas que o governo federal encontrou para expandir o ensino superior público sem investir recursos financeiros e humanos condizentes e necessários nas universidades. O governo pretende expandir as universidades públicas na ordem de 100% dos ingressantes e aumentar em 200% o número de matrículas. A meta é um índice de 90% de conclusão dos cursos e a duplicação da relação professor-aluno dos atuais 1/9 para 1/18. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; FIGUEIREDO, 2007, p. 2)

Com o REUNI foi estabelecido um novo re-ordenamento organizacional, administrativo e pedagógico para a universidade, o que, flexibiliza o ensino, quebra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, oferece um bacharelado que se assemelha a uma graduação minimalista de três anos, cujo diploma será apenas um certificado generalista, e propõe um novo processo seletivo no fim do terceiro ano do bacharelado para os cursos profissionais.

Fica evidente que o projeto em pauta atende, explicitamente, às ações articuladas para o ensino superior. Em complemento a estas ações, está sendo discutido um novo plano de reestruturação da carreira docente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que visa atender ao item 5 das ações acima e que pregam a flexibilização do Regime de Dedicção Exclusiva dos docentes pesquisadores das universidades públicas fechando o cerco às universidades.

Em síntese, a CNI propõe uma valorização da educação baseada nos “[...] interesses do parque industrial em particular, e aos interesses do capital, em geral”. Ou seja, a educação que convém à burguesia na direção do *télos* “economia competitiva”. (RODRIGUES apud FRIGOTTO, 2002a, p. 114)

A atual crise que o capitalismo atravessa nos permite perceber as transformações do mundo onde a riqueza e a miséria extremadas assumem cada vez mais um estado de permanentes conflitos e ameaças em um ambiente urbano cada vez mais alienado onde as relações sociais perdem seus significados diante de um mundo cada vez mais individualizado e a “produção destrutiva de mercadorias” caminha em paralelo à “reprodução destrutiva” da humanidade.

De acordo com Marx (1964, p. 12): O homem, através do trabalho, transforma a natureza para dela retirar os meios de subsistência e com isso também se transforma. Na atualidade, poderíamos dizer que na “reprodução destrutiva”: O homem através do trabalho alienado retira da natureza mais do que a humanidade precisa para sobreviver (mas não permite que esta produção chegue a todos que dela necessitam) e numa velocidade que não permite que a natureza se recupere o que determina a extinção de muitas espécies e a degradação do ambiente em que vive, destruindo a natureza e a si mesmo.

Conforme Lukács (apud LESSA, 2007, p. 82), o desenvolvimento gerado pelo trabalho “[...] se estende a todas as esferas do ser social, desde a economia até a particularidade mais íntima dos indivíduos”. De uma forma geral este desenvolvimento tem suas consequências centradas nas forças produtivas que permitem aos homens transformarem a natureza num espaço de tempo cada vez menor acompanhando a evolução dos modos de produção de cada época.

O desenvolvimento das forças produtivas conhece dois saltos ontológicos fundamentais. O primeiro foi a Revolução Neolítica cerca de oito a seis mil anos antes de Cristo, tem por fundamento o surgimento do trabalho excedente com a descoberta da agricultura. Como a produção total ainda estava aquém das necessidades para a reprodução social – equivale dizer, como se vivia ainda no reino da carência –, a forma de apropriação deste trabalho excedente que se tornou predominante foi à propriedade privada. E, com ela, vieram as sociedades de classes, o Estado, o Direito e o casamento monogâmico. O segundo salto ontológico foi a revolução industrial, na passagem do século XVIII ao XIX. Com a superação dos limites do corpo humano resultante da aplicação da energia mecânica à produção, o desenvolvimento da capacidade humana em transformar a natureza foi intensificado a tal ponto que passamos, objetivamente, a um estágio de abundância. Ou seja, objetivamente passamos a ter a capacidade de produzir, não apenas mais do que os limites estreitos do mercado gerado pelo que o capitalismo permite, mas também mais do que a humanidade toda poderia consumir, caso gozasse da mais plena possibilidade de fazê-lo. Dito de outro modo, o problema da carência material deixa de ser uma decorrência necessária do parco desenvolvimento das forças produtivas para ser resultante única e tão somente da forma de organização social, do modo de produção. São as relações sociais as únicas responsáveis pela miséria em que hoje vivemos. (LUKÁCS apud LESSA, 2007, p. 82)

A conclusão do autor nos leva a refletir que qualquer possibilidade de transformação da nossa sociedade passa prioritariamente pela transformação, modificação destas relações sociais, de forma a assegurar uma educação solidária e inclusiva, que possa ser desenvolvida a partir de um projeto mais amplo, que englobe toda a sociedade, que contemple as

particularidades regionais e que prepare os indivíduos para compreenderem a sua realidade e, assim, poder transformá-la.

Da forma como caminha a educação dando sustentação, ou reproduzindo os ideais do capital, impõem uma formação de indivíduos capazes de lidar com as rápidas transformações do mundo onde todos parecem concordar que a formação profissional precisa alicerçar-se na sólida educação geral, ou seja, sujeitos capazes de lidar com os novos fundamentos técnicos científicos que sustentam as novas tecnologias que atendem às necessidades do capital, mas distantes das reais necessidades humanas de formação e convivência social.

Enfim, enquanto estivermos buscando respostas para adequar a formação humana aos interesses constituídos pelo pensamento empresarial “[...] a educação estará sempre limitada ao horizonte pedagógico do capital”. (FRIGOTTO, 2002a, p. 113)

Percebemos que as relações trabalho/capital estruturam a sociedade e, ainda que estas relações se expressem dentro da escola e determinam as relações entre trabalho e educação. Estas relações fundamentam a formação do ser humano e, é por dentro destas relações que caminham nossos questionamentos e nos permitem problematizar o trato com o conhecimento esporte, sua relação e desenvolvimento em paralelo aos processos educacionais.

Estaremos, a seguir, abrindo um espaço para tratarmos da origem dos esportes que remontam aos dois períodos marcados pelo modo de produção escravista e feudal antes de entrarmos na transição do feudalismo ao capitalismo, período de maior consistência histórica das atividades esportivas, alicerce do esporte de mercado como hoje o conhecemos, um fenômeno social a serviço do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO 3 JOGO, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, dedicamo-nos a compreender o fenômeno social esporte em suas dimensões política, econômica, cultural, pedagógica, científica e técnica, considerando a importância de identificarmos na história do esporte moderno, elementos que possam facilitar a compreensão deste fenômeno e das relações que dele resultam, possibilitando entendê-lo no bojo das estruturas capitalistas que se reproduzem através do ensino estratificado por modalidades ministradas nos cursos de formação de professores.

3.1 O CONCEITO DE ESPORTE

Sobre o Esporte, podemos destacar que é uma categoria explicativa da prática esportiva como atividade humana historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das mais importantes expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico, que não tem como objetivos resultados materiais. Desde suas origens, a prática esportiva se dá entre os dois polos de um espectro que vai do jogo lúdico ao jogo lúdico esportivo competitivo, fenômeno cuja observação permite perceber que a competição quanto mais exacerbada – vencer a qualquer custo – mais se afasta do jogo lúdico. Esses dois polos antagonizados ofuscam a compreensão de que a competição e o lúdico são intrínsecos ao jogo e que, se ambos não coexistem, é em razão dos interesses e necessidades dos participantes, das instituições em que a prática se realiza ou das políticas que as orientam.

Considerando que o conceito de Esporte emerge da própria prática, e, portanto, de sua posição no movimento do lúdico ao competitivo, a prática de “formação esportiva” deve ser entendida como a de apropriação do conhecimento de diversos conteúdos da cultura corporal, entre eles o das práticas denominadas Esporte, que permitem elevar o padrão cultural esportivo da população. Por sua vez, o conceito de lazer emerge de práticas em que prevalece o sentido lúdico-esportivo caracterizado pela livre escolha. (BRASIL, 2005) Já o conceito de “alto rendimento” nasce das práticas orientadas pelo objetivo olímpico clássico: *citius, altius, fortius* – "mais rápido, mais alto, mais forte".

De um jogo de bola, na mais tenra idade, de caráter essencialmente lúdico, podemos contribuir para as constatações de possibilidades de ação de crianças e jovens, podemos

contribuir para a sistematização de conhecimentos percebidos inicialmente pela prática que necessita ser sistematizada, organizada, aprofundada e ampliada. De uma dada visão de mundo, presente no início de uma atividade esportiva, a situação de aprendizagem poderá levar à revisão de conceitos, à ampliação ou à própria construção de conceitos e generalizações, desenvolvendo nos estudantes uma atitude científica, base para uma atitude crítica e responsável, elevando-se o padrão cultural esportivo da população estudantil.

A confecção de uma bola para o jogo do intervalo das aulas, ou uma bola rolando em um belo estádio durante uma decisão de campeonato estadual ou nacional, ou uma bola fictícia em um jogo eletrônico devem permitir que crianças e jovens elevem seu padrão esportivo cultural, mas isso somente será possível com o trabalho pedagógico sistemático, consistente, coerente, à luz de um projeto histórico superador do modo do capital organizar a produção de bens e consolidar subjetividades humanas e internalizar valores. Do ato de jogar bola para a atitude de auto-organização de coletivos para construir a cultura esportiva do bairro existe um percurso pedagógico que o trabalho pedagógico necessita enfrentar.

Os desafios na escola vão desde a organização do conhecimento em ciclos de aprendizagem, constituindo um programa escolar coerente e consistente, até o domínio das tecnologias para possibilitar a ampliação das possibilidades de ação. (ver sugestão de organização em ciclos no capítulo 5). A escola deve propiciar a visão do atual sistema esportivo brasileiro, especificamente a caracterização do grau de desenvolvimento da sua estrutura, dos seus agentes e devidas competências; o processo de gestão e dos seus mecanismos de controle; a formação dos recursos humanos e o financiamento com ênfase na identificação das relações público-privado. Os resultados dos diagnósticos na escola sobre o esporte darão suporte à elaboração de projetos, programas e demais iniciativas que corroboram com as políticas públicas de esporte e lazer e que devem constar dos currículos de formação de professores em educação física.

As tecnologias no esporte fascinam a juventude e estão em constante evolução. Cabe-nos perguntar a esse respeito por que a escola não explora os jogos de futebol no computador para seus alunos utilizando a internet, no sentido de incentivar o senso crítico e analítico dos estudantes, fortalecendo assim as suas ações para alcançar objetivos traçados não somente nas aulas de educação física e esporte, mas também em toda a educação do indivíduo, dando maior abrangência a uma mudança educacional mais evidente no ensino do esporte. O trabalho pedagógico na escola assentado no tripé: professor, estudante e trato com o conhecimento exige que todas as dimensões deste fenômeno social sejam abordadas na escola, e isso implica desde as dimensões da gênese desse conhecimento, sua estrutura

categorial – do lúdico, à aptidão física, ao treino – até a aplicação em situações concretas da vida com seus respectivos problemas e condições de existência das comunidades.

Superar a visão de que o esporte na escola é só competição, própria de uma dada sociabilidade que exigia trabalhadores competitivos, para uma visão teleológica de emancipação humana, o que implica superar a sociedade de classes, imprime um novo rumo ao trabalho pedagógico na escola. E isso significa alterações na gestão e no trato com o conhecimento nas aulas e demais tempo pedagógico – treinos, torneios, campeonatos, oficinas, seminários, festivais – bem como na gestão da própria escola e sua relação com a comunidade.

3.2 JOGO, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: DO LÚDICO AO COMPETITIVISMO NA FORMAÇÃO CAPITALISTA

Para superar esta visão competitivista é pertinente ir à gênese do esporte e reconhecê-lo a partir dos processos histórico-sociais que construíram as atividades físicas necessárias ao pleno desenvolvimento dos indivíduos em sua luta diária pela sobrevivência, ou seja, em suas necessidades e possibilidades.

A história dos esportes na Antiguidade está marcada por três períodos distintos, e que perpassam a história da organização das sociedades e seus modos de produzir a vida.

Num primeiro momento, tratam das atividades desenvolvidas pelas civilizações primitivas cujas atividades se referem às atividades humanas necessárias à sua subsistência como: O arco, a flecha e as lanças das caçadas, o saltar, o trepar, o correr, o nadar. Em suma, atividades muito relacionadas às suas necessidades de enfrentar a natureza em busca da manutenção da vida. Este primeiro momento perpassa os jogos olímpicos gregos e se prolonga até a sua extinção pelo imperador romano Teodósio, no ano de 393 d.C.

Num segundo momento, marcam um período compreendido entre a Idade Média e o século XVII, quando educadores vitorianos introduziram os esportes nas escolas inglesas, definindo-os, codificando-os e mais tarde difundindo-os pela Europa. Poderíamos aproximá-lo de um período de transição entre o escravismo da era greco-romana e o feudalismo medieval.

E um terceiro período, marcado pelo renascimento dos jogos olímpicos no final do século XVII, que marca a transição do Feudalismo ao Capitalismo durante a Revolução Industrial.

Aqui, faz-se necessário abrir um parêntese para falar da forma como historiadores esportivos se referem em suas análises aos acontecimentos registrados por arqueólogos, sociólogos, filósofos, entre outros historiadores da vida e natureza humanas. Nestas análises acentua-se uma tendência de estabelecer referências de um determinado acontecimento histórico às atividades esportivas atuais e quase sempre de maneira tendenciosa trazendo esta referência para uma modalidade específica e de seu interesse particular. Dessa forma, tratar das várias atividades desenvolvidas através de longos períodos históricos como precursoras de uma única modalidade ou prova, constitui-se num reducionismo não contemplado pela própria história da humanidade.

São vários os exemplos a começar pelos instrumentos de caça e pesca (arco e flecha, lanças, machados) atividades desenvolvidas durante séculos da existência humana e que rapidamente se transformam em provas do atletismo desconsiderando, inclusive, que, enquanto conhecimento produzido pela sociedade se transforma em cultura e que foi transmitido e reproduzido por várias gerações com finalidades diferenciadas de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada grupo social. Traçando um possível percurso histórico destes instrumentos teríamos: De instrumentos de caça e pesca a instrumentos de ataque e defesa, que se transformam em instrumentos de guerra que viraram instrumentos que promovem a manutenção societária pelo emprego da violência, que viram instrumentos de treinamento de soldados que para tanto são transformados em provas de competições destinadas à formação de novos guerreiros.

Isso fica ainda mais evidente quando tratamos dos jogos com bola em que encontramos na história de várias modalidades esportivas referências às atividades dos bárbaros guerreiros que, após suas batalhas, utilizavam as cabeças de seus oponentes como instrumento de diversão, ostentação da vitória ou regozijo: chutando com os pés, lançando a distância ou a um alvo determinado, golpeando-a com varas ou bastões, ou carregando-a com as próprias mãos.

De acordo com o interesse do historiador, isso pode se transformar em ações originárias de qualquer modalidade esportiva da atualidade, ou seja, se usar os pés é o precedente do futebol, se usar as mãos refere-se ao basquete, ao vôlei ou ao rúgbi; se usar bastões, é o hóquei ou o beisebol; arremessar uma lança, montado em um cavalo ou charrete, em um soldado inimigo preso a uma estaca vira facilmente lançamento do dardo, etc.

Por outro lado, a própria divisão dos períodos históricos leva muito mais em consideração momentos de subsunção política do esporte do que mesmo pelo seu recrudescimento.

Dessa forma, para compreendermos as dimensões que o esporte assume na sociedade é necessário retratar a história das atividades que precederam a organização em modalidades, fazendo aproximações com o estágio evolutivo da sociedade, quando os dados coletados assim nos permitir, ou ainda tentando estabelecer um período histórico coerente com a própria lógica evolutiva social e de suas formações econômicas.

A recuperação dos processos históricos, que transformaram o jogo em esporte, permitirá, a partir de um processo pedagógico de ensino, identificar a gênese e recuperar a essência de cada uma das modalidades.

3.3 O ESPORTE NAS REFERÊNCIAS NACIONAIS

Nas referências nacionais pesquisadas, encontramos em abundância a história esportiva que narra a existência de três modalidades específicas desde os primórdios de nossa civilização. As modalidades são o atletismo, o futebol e a ginástica. O atletismo aparece como a atividade competitiva mais antiga, e data de 776 aC. Reconhece, porém que muitos séculos antes, nas primitivas civilizações, o homem já cultivava o gosto de competir, medindo sua força e rapidez e habilidade. Os exercícios decorriam da própria luta pela sobrevivência; obrigados a enfrentar, de início, inúmeros obstáculos naturais e, mais tarde, o seu semelhante, o homem apurou seus instintos de correr, saltar e lançar.

Como vimos acima, estas primitivas civilizações eram nômades e por isso mesmo os homens mais fortes e habilidosos se distinguiram dentro dos grupos sociais. Sua destreza lhes proporcionava um lugar de destaque dentro da tribo, muitas vezes como batedores que orientavam e dirigiam o grupo para a única tarefa de sua vida cotidiana, a coleta de alimentos.

A história da Ginástica nos remete a fazer uma reflexão muito anterior à citada pelo atletismo, acima descrita, pois sua história confunde-se com a evolução do próprio homem. A ginástica entendida por Mário Ramos (1944, p. 15) como a prática do exercício físico “vem da pré-história”.

Para Lorenzini e outros autores (2005), na Antiguidade não existia a palavra ginástica, ela foi para os ideais clássicos da Grécia e da Roma antigas, o espaço platônico de conferência, de palestra e orquestra, referentes a um assunto.

Este entendimento presente na Academia de Platão nos reporta às características da atual Instituição Escola. Neste período histórico a *ginástica* também foi constituída por objetivos religiosos, terapêuticos e guerreiros relacionados aos ideais de beleza e perfeição gregos e às contradições romanas entre as exibições corporais praticadas no circo e o menosprezo à vida praticados nas arenas ou estádios. (LORENZINI et al., 2005, p. 2)

Para Mário Ramos (1944), no homem pré-histórico a atividade física tinha papel relevante para sua sobrevivência, expressa principalmente na necessidade vital de atacar e defender-se. O exercício físico, de caráter utilitário e sistematizado de forma rudimentar, era transmitido através das gerações e fazia parte de jogos, rituais e festividades.

Na Antigüidade, principalmente no Oriente, os exercícios físicos aparecem nas várias formas de luta, na natação, no remo, no hipismo, na arte de atirar com o arco, como exercícios utilitários, nos jogos, nos rituais religiosos e na preparação guerreira de maneira geral. (RAMOS, M., 1944, p. 15)

Na história do futebol (FUTEBOL..., 2009) encontramos referência a um período também pré-histórico que assinala: “descobertas arqueológicas revelaram a existência de um jogo de bola praticado com o pé, há mais de trinta séculos, no Egito e na Babilônia”.

Um jogo similar ao futebol, denominado *tsu-chu* ("golpe na bola com o pé"), era praticado pelos chineses em 2.600 a.C. Mais ou menos nessa época, praticava-se um esporte semelhante no Japão, o *kemari*, cujo objetivo principal era não deixar a bola cair no chão, desenvolvendo, assim, a técnica de controlá-la com os pés. (NASCIMENTO, 1997, p. 10)

Nascimento (1997) relata que em 2500 a.C. os egípcios já se ocupavam de provas de luta livre e combates com paus. Dez séculos depois, os cretenses dedicavam-se à dança, ao pugilato e à corrida a pé, como forma de recreação. Vários achados arqueológicos confirmam que os antigos habitantes da China, Índia e Mesopotâmia também conheciam pela mesma época, as corridas e os lançamentos de peso.

O período pré-histórico, segundo Tonet e Lessa (2008), retrata a história da humanidade milhares de anos antes, onde a humanidade extrativista desenvolvia suas primeiras atividades

físicas o que torna os relatos acima ainda muito distantes de sua gênese e que nos deixa uma lacuna difícil de ser preenchida.

3.4 AS DIMENSÕES DO ESPORTE: POLÍTICA, ECONÔMICA, CULTURAL, PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E TÉCNICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Para tentarmos preencher parte dessa lacuna, vamos nos valer da história evolutiva da Educação. Manacorda (1986) para acompanhar século a século como as atividades corporais eram consideradas, juntamente com a educação, em dadas formações econômicas, onde encontramos, com maior consistência, referências às atividades físicas desenvolvidas e que datam primeiramente do período intermediário, ou feudal, em suas quatro dinastias (7^a a 10^a, de 2190 a 2040 a.C), período não contemplado na história acima relatada.

Segundo Manacorda (1986), neste período a classe dominante local aparece mais independente do poder régio, e os faraós, mais preocupados com a decadência da disciplina local.

A primeira evidência de uma forma institucionalizada de educação tanto intelectual, destinadas ao falar bem, como física, a natação, envolvia os filhos do rei e ainda de outros jovens por ele escolhido e efetivamente chamados de “filhos do rei”. Segundo Manacorda (1986, p. 17): “A natação é um dos exercícios fundamentais daquela educação física que, reservada aos dominantes, se realiza através de um processo sistematicamente organizado”.

O falar bem traduzia uma formação política destinada ao rei e aos seus escolhidos, Manacorda (1986, p. 20) reconhece com isso a existência de uma escola palaciana ou dos mosteiros e sempre representada pela “[...] existência de um encarregado da formação dos jovens, o uso do texto escrito, a aprendizagem mnemônica deste texto, recitado em coro pelos jovens alunos”.

No levantamento de Manacorda (1986, p. 25) aparecem ao lado do falar bem (formação política), o escriba (responsável pela transmissão das mensagens, das normas e ditames do rei) e a educação do físico no ato de aprender a nadar e a se comportar “no lugar onde se luta”.

Novas indicações aparecem da 18^a à 20^a dinastias (cerca de 1552 a 1069 a.C.), onde são encontrados outros documentos que testemunham a manutenção da tradição educativa e apresentam também novos temas, também relacionados à educação do físico.

Na formação dos dirigentes, portanto, a preparação física tendo em vista as possibilidades de guerra eram uma constante. Manacorda (1986, p. 28) cita como exemplo dessa primeira necessidade a invasão do Egito pelos misteriosos hicsos (e dos estranhos habiru, talvez os hebreus) e de sua expulsão ou êxodo, que sem dúvida exigiu do Egito um esforço militar específico em uma época caracterizada pela modernização das técnicas de guerra com a utilização de carro e cavalo, arco composto, couraça de escamas metálicas que atribuíram um novo prestígio ao faraó.

A educação dos nobres era acompanhada por uma educação do físico, especialmente a natação, mas outras atividades físicas estão também relacionadas na citação abaixo:

Outros documentos, principalmente icônicos, comprovam outras atividades ginástico-esportivas ou militares: o tiro com arco, a corrida, a caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó) e a pesca, praticada e concebida como “caça aquática”. O conjunto destas atividades constituía o “dogma real”. Num baixo-relevo agora perdido, do qual ficou somente uma reprodução gráfica feita por seu descobridor, o futuro Amenófis II é representado num momento em que o príncipe Min ensina-lhe como esticar o arco e as instruções comentam a imagem. (MANACORDA, 1986, p. 28)

A riqueza de informações retirada de gravuras em cerâmica e pedra e em papiros retrata muitas passagens que aproximam a educação dos nobres às atividades físicas, principalmente às atividades relacionadas com a educação dos príncipes. O príncipe *Amenófis*, por exemplo, é exaltado por suas virtudes militares e por sua precisão e força no manuseio do arco, enumerando suas façanhas atléticas por ter dobrado três mil arcos só para testar o trabalho de seus fabricantes e para distinguir o artesão perito do artesão ignorante.

Em seus comentários, traz a façanha esportiva do príncipe que montado num cavalo perfurou, com seu arco, quatro alvos de cobre asiático com um palmo de espessura. Tais façanhas pressupõem um longo treinamento. A educação do físico aparece de fato sempre relacionados a preparação para a guerra e como prerrogativa das classes dominantes. (MANACORDA, 1986, p. 29)

Em outro texto da 20ª dinastia aparecem outras duas divindades como protagonistas: “Hórus e Seth, que se defrontam em duelo”, e seu interesse consiste no fato de ser apresentado como “uma competição esportiva com espectadores e juizes” uma das primeiras evidências do processo de espetacularização encontrada na história. (MANACORDA, 1986, p. 29)

A educação grega, retratada pelo escritor Diodoro de Sicília, conta que o pai de Sesóstris reuniu todos os jovens nascidos no mesmo dia de seu filho e os confiou a instrutores

e guardas, para que todos recebessem a mesma educação e instrução e para esta não se admitia que comessem de manhã antes de terem corrido “180 estádios” uma educação, portanto, também ginástica que caracterizava claramente a educação grega. (MANACORDA, 1986, p. 30)

Em outra passagem descreve como Diodoro reconhece que as classes populares não praticavam a ginástica e a música, porque a consideravam não saudáveis para os mais jovens e que a possível força desenvolvida era de curta duração e conclui que: “[...] a escola do filho da Verdade e de Sesóstris é uma escola de cultura e de educação física para os nobres”. Em síntese, a primeira forma de discriminação relacionada às atividades físicas. (MANACORDA, 1986, p. 30)

São muitos os escritos deste período histórico que tratam da educação, instrução intelectual e da educação físico-militar, sendo um período que marca a generalização e consolidação da escola.

Segundo Filóstrato, do berço do esporte organizado só começa em 1225 a.C. na Grécia onde foi disputado o primeiro pentatlo, série de cinco provas (corrida, salto em distância, luta e lançamento de disco e dardo), por um mesmo atleta. (RAMOS, J., 1982, p. 15)

Estas atividades, como vimos, precedem os quase cinco séculos de realização dos jogos olímpicos gregos e determinam uma cultura e filosofia esportiva grega responsável pela criação destes jogos.

Estes dados são importantes, eles registram as atividades físicas num período muito anterior aos citados na história esportiva acima referida e demarcam a história da educação, sempre relacionada às atividades físicas necessárias à preparação intelectual e física da classe dominante.

Nesta época questionava-se também sobre a importância das competições, pois o ser valente com os punhos entre os homens no pentatlo ou na competição de luta e ainda se sobressair nas corridas triunfando na “atletica” não enchia os cofres do Estado o que caracteriza a primeira evidência da dimensão econômica nas atividades físicas. (RAMOS, J., 1982, p. 46) Nem por isso estas atividades deixaram de fazer parte da educação dos jovens, e Manacorda (1986, p. 47) chama a atenção para a educação dos cidadãos na cidade de Creta e Esparta no período clássico. Estas cidades foram consideradas durante um longo período como “[...] modelo de política e de educação por todos os conservadores gregos”.

De Atenas, no início do século VI a.C., está citada a primeira legislação sobre a escola cujas leis incluíam nos deveres dos pais “além de fazer aprender a ler e a nadar, prover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos, aprendizagem da música, da

equitação, além de “praticar os ginásios, a caça e a filosofia”. (MANACORDA, 1986, p. 48) Fica claro que a dimensão política determinava o fazer educacional das diferentes classes sociais.

De acordo com o autor, os conteúdos da educação, música e ginástica, permanecem; mas, na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio mais democrático de comunicação e educação a escola da escrita, aberta a todos os cidadãos livres, e junto com ela surge um novo mestre, “o das letras e do alfabeto, o *grammatistés*”.

Algumas pinturas em vasos dão os testemunhos da escola existente e pelos pintores retratadas:

[...] são vasos de Onésimo, de Duris e de outros, que datam do início de 490 a.C. Como no *Kýatos* em figuras vermelhas de Onésimo, estão representados a escola da ginástica, de música e agora também a de letras, com o mestre, o aluno que lê ou escreve e até os instrumentos didáticos, entre os quais o eterno chicote (*nártex*) e o cesto com um rolo de papiro, livro daquela época... (MANACORDA, 1986, p. 50)

Na fala de Platão, reproduzida pelo sofista Protágoras, encontramos o ensino ginástico, fruto dos ensinamentos “dos pais e da nutriz”:

As crianças são enviadas também ao mestre de ginástica, para que, sendo seus corpos mais fortes, obedeçam melhor, como a voz dos remadores, às boas disposições da inteligência e não se tornem fatalmente covardes, quer em guerra quer em outras ações, pela fraqueza do seu corpo. (MANACORDA, 1986, p. 52)

Evidencia-se, nesta passagem, que a educação guerreira era uma necessidade como também era necessário o ler, o cantar para que tornassem harmoniosos e para que se tornassem valentes no falar e no agir, porque a vida humana precisa de ritmo e harmonia.

Por outro lado, demonstra que a educação em Atenas, apesar de democrática por atingir a todos os cidadãos livres, era possível principalmente aos que tinham maiores possibilidades, “aos mais ricos” que tinham acesso aos mestres mais cedo, a partir dos cinco anos.

Mas a educação em Atenas não terminava com os mestres, pais, nutriz e pedagogo¹⁹:

Após terem deixado os mestres, a cidade os obriga a aprender as leis e a viver segundo seu modelo, para que não se comportem segundo seus

¹⁹ Pedagogo – escravo ou serviçal responsável por levar o aluno para a escola e que, em parte, exercia a função de mestre, no mínimo um repetidor para elas. (MANACORDA, 1986, p. 56)

caprichos;... Tamanha é, portanto, a preocupação dos particulares e do Estado pela virtude. (MANACORDA, 1986, p. 52)

Manacorda (1986) ao identificar os conteúdos e os propósitos da educação, nos escritos de Diógenes Laércio, em *Vidas dos filósofos*, relaciona as principais atividades corporais que faziam parte desta educação dos jovens, principalmente dos mais ricos.

[...] ele educava os filhos de Xeníades (do qual fora escravo), além dos outros ensinamentos a cavalgar, a atirar com o arco e com a funda, a arremessar os dardos; na palestra, não os entregava ao pedotriba para que se tornassem atletas, mas somente para adquirirem colorido e vigor. E as crianças aprendiam muitas coisas dos poetas, dos prosadores e do próprio Diógenes... (MANACORDA, 1986, p. 56)

Acrescenta ainda os demais ensinamentos; “[...] a iniciação à leitura, à escrita e as contas acompanhadas, como instrução intelectual, da leitura de poetas e prosadores, e também de ‘filósofos’, pelo menos os do tipo de Diógenes”. Salienta que esta educação intelectual é inseparável da educação do físico, à qual se acrescenta ainda a caçada com os cães. Aliás, esta educação física tem então quase o significado de um privilégio, como veremos, reservado aos aristocratas. (MANACORDA, 1989, p. 56)

O autor identifica nos textos a mudança da escola no período de 343 a 291 a.C. onde toda a educação literária inicial é desenvolvida pelo pedagogo, em casa, enquanto a educação do físico se realiza fora de casa, no ginásio. E a escola externa num segundo momento para a aprendizagem das letras, a escola do *grammatikós*. (MANACORDA, 1986, p. 61) Relata ainda que este ofício de mestre era exercido por homens de classes cultas e que por desgraça tiveram que descer na escala social e cita como exemplo o caso real de “Dionísio de Siracusa, acima referido, e, do risco que correu Platão, feito escravo quando voltava da Sicília”. (MANACORDA, 1986, p. 61)

Dessa forma, os pedagogos eram homens gregos, cultos, escravizados por terem cometido algum delito grave ou por perseguição política ou, estrangeiros, prisioneiros de guerra, até mesmo de gregos atenienses, escravizados e obrigados a servir como mestre. Manacorda (1986, p. 62) “Ou morre ou ensina o bê-á-bá. Daqueles que combateram com Nícia, na Sicília, alguns morreram, outros foram feitos prisioneiros e ensinaram as letras aos filhos dos siracusanos.”

As pesquisas do autor nos levam à triste constatação de que o educar não era uma missão mas uma forma de driblar a pobreza e as perseguições políticas. Assim, conclui que o

costume de ensinar por dinheiro acabou prevalecendo e a escola nos seus mais variados níveis tornou-se uma instituição imprescindível nas cidades gregas e de todo o oriente mediterrâneo.

A instrução na música e na ginástica era prerrogativa das classes dominantes e só os homens livres eram considerados dignos desses ensinamentos; mas a institucionalização da escola estendeu esses ensinamentos a todos os que pertenciam ao *démos*. (MANACORDA, 1986, p. 64)

A paulatina democratização da escola intelectual, impulsionada principalmente pela escrita, transformou o ensinar em uma profissão pública da mesma forma como ocorreu com as atividades físicas cujo processo democrático a levou ao profissionalismo. Esta democratização faz com que os mestres sejam disputados, “muitas vezes com muito dinheiro”. (MANACORDA, 1986, p. 68)

Na Grécia nasceu o ideal da beleza humana, o qual pode ser observado nas obras de arte espalhadas pelos museus em todo o mundo, onde a prática do exercício físico era altamente valorizada como educação corporal em Atenas e como preparação para a guerra em Esparta. O fato de ser a Grécia o berço dos jogos olímpicos, disputados 293 vezes durante quase 12 séculos (776 a.C. - 393 d.C), demonstra a importância da atividade física nesta época.

Em Roma, o exercício físico tinha como objetivo principal a preparação militar e, num segundo plano, a prática de atividades desportivas como as corridas de carros e os combates de gladiadores que estavam sempre ligados às questões bélicas. (RAMOS, J., 1982, p. 15)

A ampliação dos centros de cultura física interfere também nas olimpíadas gregas onde foram introduzidos paulatinamente os jogos dos adolescentes, apesar de não ser possível identificar quando iniciaram as olimpíadas juvenis.

Para Manacorda (1986, p. 68, 69):

Isso pressupõe uma preparação “escolar” sistemática e institucionalizada de toda a juventude. Pausânias, especificamente, diz que ninguém sabia exatamente quando tiveram início as Olimpíadas juvenis, mas que os jogos juvenis (*átbla paisîn*) de corrida e luta foram introduzidos a partir da 37ª Olimpíada, no ano de 632 a.C.; os do pentatlo a partir da 38ª, no ano de 628 a.C.; os pugilato a partir da 41ª no ano de 616 a.C.; e os de pancrácio a partir da 145ª, no ano de 200 a.C., Filóstrato fornece datas um pouco diferentes.

Isso traz um significado e demonstra claramente a fusão entre a formação física dos jovens com a formação guerreira que antes era unicamente reservada aos nobres, tornou-se prática também dos homens livres e, seguidamente, também dos escravos. A ginástica, então

praticada como livre treino do fazer guerreiro, passa a ser reservada aos capazes; isso muda a sociedade e muda também a escola; como consequência deixa de ser privilégio dos aristocratas, torna-se um campo aberto a todos e se profissionaliza. (MANACORDA, 1986, p. 69)

Em síntese, poderíamos afirmar que nos dois mil anos, aqui resumidamente retratados, demonstra claramente as dimensões, política, econômica, cultural e pedagógica, que as atividades físicas e esportivas assumem na história da educação do físico guerreira necessária à manutenção do modo de produção escravista.

Veremos, a seguir, que a mudança no modo de produção determina também uma modificação na forma de conceber as atividades físicas e esportivas na sociedade feudal.

3.5 A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO FÍSICO GUERREIRA EM EDUCAÇÃO CAVALHEIRISCA NA TRANSIÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO ESCRAVISTA AO FEUDAL

A educação física guerreira perpassa toda a idade média, alta e baixa sempre relacionada com o fazer das classes dominantes incorporadas à educação romana e dos bárbaros.

Os filhos dos nobres bárbaros eram “[...] adestrados na caça e na equitação, segundo o costume dos Francos: Francorum [...] e era essa a parte mais característica da educação guerreira”. (MANACORDA, 1986, p. 138)

Essa formação guerreira perde força na educação cristã e a educação no império romano, apesar das pressões na baixa idade média exercidas por bárbaros, húngaros e eslavos no leste e por árabes ao sul permanece como sendo a principal fonte de instrução destes nobres. (MANACORDA, 1986, p. 140)

Após a queda do Império Romano e do modo de produção escravista, as práticas de atividades físicas sofreram enorme decadência. Segundo Langlade e Langlade (1970 apud SOUZA, 2003, p. 1), até 1800 as formas comuns de exercício físico eram os jogos populares, as danças folclóricas e regionais e o atletismo.

Durante a Idade Média verificou-se uma acentuada diferenciação entre as atividades das classes altas e baixas. Enquanto os nobres se dedicavam a desenvolver suas aptidões guerreiras em torneios e combates, além de praticar a equitação e a caça, o povo tinha grande

apego aos jogos de bola com destaque ao jogo que conhecemos hoje como futebol, que nesta época era praticado sob extrema violência.

A tirania dos senhores feudais e dos religiosos predominavam neste período e ditavam as normas de convívio social com perseguições a tudo que eles consideravam como prejudiciais à ordem vigente, como pode ser analisado pelas observações de Lorenzini e outros autores (2005).

Para eles (LORENZINI, et al., 2005, p. 2):

A Idade Média foi fortemente marcada pela sociedade feudal, pelo imperialismo, pela soberania dos papados, pelos sistemas corporativistas da indústria e do comércio, a sociedade sofreu as marcas da canalização dos bens de produção para determinados proprietários, grandes concentradores de riquezas oriundas principalmente do trabalho escravo. A Escola era destinada à elite, sendo que nas universidades medievais, os estudantes eram considerados perfeitos quando afastados de toda atividade recreativa ou divertida.

A luta pelos ideais religiosos desse período gerou a proibição de exercícios físicos e das atividades recreativas e de lazer que levou a juventude aos vícios, aos jogos de azar e à bebida. A tirania religiosa elegeu a fé, a intelectualidade, a disciplina, a moral, contrapondo-se à procura do prazer e do espetáculo das exposições corporais artísticas.

Nos anos 1000, a educação guerreira torna-se educação cavaleiresca assumindo também os aspectos intelectuais dos *clerici*, revestindo de gentilezas os seus costumes assim descritos por Manacorda (1986, p. 159):

Além da evidente aculturação espontânea e também institucionalizada, ao modo de vida dos castelos e das cortes, a preparação para a técnica da guerra e da política se efetua, segundo a tradição, após os primeiros cuidados da mãe e da nutriz, em geral sob a direção de um adulto que agrupa os meninos nobres e os treina em jogos de valentia, com bolas ou varas e com exercícios como arremesso de pedra, o primeiro manejo de armas e o cavalgar.

Na adolescência, esses jovens tornavam-se “pajem ou escudeiro” de algum cavaleiro e este transformava-se em seus mestres até que essa educação cavaleiresca fosse completada e eles pudessem, numa cerimônia solene, ser proclamados cavaleiros. (MANACORDA, 1986, p. 159)

Em outra passagem faz referência à educação do próprio rei com uma citação de Afonso, o sábio (1256):

A honra, portanto, o comportamento moralmente correto, mais ainda que a força, é a glória do cavaleiro [...] “O rei deve ser muito solícito na aprendizagem das ciências, porque graças a elas compreenderá as coisas em profundidade, e sabendo ler, agirá melhor, terá mais consciência de suas fraquezas e saberá melhor dominá-las (Lei XVI); [...] além disso, entenderá os exemplos da história. Junto à instrução intelectual, o rei terá que cuidar de sua educação física, especialmente a caça. (MANACORDA, 1986, p. 160)

Dessa forma, fica evidente a importância da caça na formação do nobre e do guerreiro mas, para completar esta educação “intelectual e física”, são salientadas as boas maneiras à mesa, “evitando pegar os alimentos com todos os cinco dedos ou limpar a boca na tolha”. (MANACORDA, 1986, p. 161)

Segundo Soares (1998, p. 23), as práticas corporais eram realizadas, nas feiras e nos circos, por palhaços, acrobatas gigantes e anões e despertavam naqueles que as assistiam uma série de sentimentos ambíguos de encantamento e medo.

Na Idade Média os exercícios físicos foram a base da preparação militar dos soldados, que durante os séculos XI, XII e XIII lutaram nas Cruzadas empreendidas pela igreja. Entre os nobres eram valorizadas a esgrima e a equitação como requisitos para a participação nas Justas e Torneios, jogos que tinham como objetivo “enobrecer o homem e fazê-lo forte e apto”. (RAMOS, J., 1982, p. 23)

Há ainda registros de outras atividades praticadas neste período como o manejo do arco e flecha, a luta, a escalada, a marcha, a corrida, o salto, a caça, a pesca, jogos simples e de pelota, um tipo de futebol, e os jogos de raqueta. (SOUZA, 2003, p. 2)

Do ponto de vista mais geral da história econômica e social, estes fatos precedem o primeiro desenvolvimento de uma burguesia urbana com as suas comunas e corporações de artes e ofícios, e isto traz para a sociedade em geral a necessidade de uma formação cada vez mais diferenciada, o que marca um período onde surgem novos modos de produção, em que a relação entre ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada. Assim, a educação guerreira fica cada vez mais distante. (MANACORDA, 1986, p. 161)

Também fica clara nesta citação a modificação econômica que se apresenta pela transformação do modo de produção, onde a comercialização de produtos toma forma, permitindo-nos afirmar que esta tenha sido a primeira evidência citada no livro que marca a transição entre o feudalismo e o capitalismo que só vai de fato assumir o seu papel de domínio na sociedade, séculos mais tarde.

Desde a tenra idade aprenda a amar os livros, de modo que, se ele gostar das letras, poderá tornar-se um clérigo ou, ficando leigo, ser mais culto e tornar-se juiz, médico, doutor, escrivão ou poeta. Mas, se a criança está destinada à vida das armas, aprenda a guiar os cavalos com os carros e com as mãos (MANACORDA, 1986, p. 169)

Delineia-se assim um quadro de carreiras sociais e educativas, ao clérigo o estudo das Sagradas Escrituras, ao leigo “que deve amar os livros e preparar-se para as profissões liberais”, e a vida das armas “o miles ou cavaleiro que deve exercitar-se com os filhos de Carlos Magno”. (MANACORDA, 1986, p. 169)

Segundo Manacorda (1986), aqui aparecem as duas classes dominantes compostas pelos nobres e pelo clero e a mais nova classe burguesa que está aqui definida a preparar-se para as profissões liberais a partir dos ensinamentos dos mestres contratados, assalariados, para este fim.

A educação cavalheiresca, ministrada pelos novos mestres, profissionais assalariados, destinava-se à preparação para o exercício do poder, ou melhor, para aquele aspecto do poder que é o fazer das classes dominantes, a guerra. Esta educação envolvia uma série de sete habilidades, assim descritas por Manacorda (1986, p. 190): “[...] nadar, cavalgar, lançar o dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez”. Ao desenvolvimento da ciência e das técnicas de guerra seria acrescentada a arte do atirar com arma de pólvora. A educação cavalheiresca envolvia cada vez mais outros ensinamentos, assim citados por Manacorda (1986, p. 191):

As estas artes bélicas juntam-se, com uma importância cada vez maior com a evolução e o aperfeiçoamento da civilização, as artes da corte, como a política, a diplomacia, o cerimonial, as leis, e as diversões culturais, como dançar, tocar um instrumento, além de jogar xadrez e compor versos.

Mas esta ampliação escondia por trás todo o desprezo, que é essencialmente característica aristocrática e guerreira que, segundo Manacorda (1986), lembra-nos o desprezo pela cultura e pela escola disseminada em toda a história da educação e que, para os romanos, nada deveria ser aprendido sentado e cita ainda uma passagem de Teodorico [...]

[...] que exortava os seus godos às disciplinas marciais [...] as caçadas, os jogos de armas, as cavalgadas opõem-se quase sempre aos livros e aponta como única exceção o ginásio grego. O cavaleiro sempre se opôs ao padre e ao doutor, embora um e outro, em medidas diferentes pudessem pertencer às classes dominantes. (MANACORDA, 1986, p. 192)

A aprendizagem da arte da guerra terá suas manifestações nos torneios cavaleirescos até 1559, quando Henrique II de Valois morreu por um ferimento na cabeça durante um torneio. É uma data que marca o fim da tradicional educação do cavaleiro, não somente por causa desse acidente mortal, mas também porque muitas outras coisas já tinham acontecido, a começar pela invenção das armas de fogo. (MANACORDA, 1986, p. 192)

Manacorda (1986) esclarece que este é um período marcado pelas dificuldades que o homem encontra na luta pela própria elevação cultural, mas nesta época já se falava em uma instrução útil também para as classes subalternas como também para os produtores. Foram os movimentos populares heréticos que promoveram a difusão da instrução e tinham por objetivo que cada um pudesse “ler e interpretar a Bíblia sem a mediação do clero”. (MANACORDA, 1986, p. 194)

Segundo o autor, as iniciativas mais avançadas de novos modelos de instrução popular são devidas aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma.

A esta exigência de instrução e de democracia respondem especialmente os movimentos heréticos e reformadores que, nas instancias religiosas, levantaram questões sociais muito concretas.

São expressões típicas destas exigências populares as reivindicações apresentadas na Alemanha pela ala mais radical do movimento, durante as lutas pela Reforma e, em particular, durante a guerra dos camponeses que acabou na violenta repressão de 1525. As cidades, nas quais o povo simples dos pequenos artesãos e dos pobres se associou ao campesinato, projetaram corajosamente um sistema de instrução popular. (MANACORDA, 1986, p. 195)

Os anos 500, portanto, ficam marcados pelas lutas das classes populares, pelo acesso à educação, e por uma educação que formasse as crianças tanto no trabalho manual produtivo quanto no trabalho intelectual, e acentuam-se as críticas à escola tradicional e à atitude humanística transpõe na evocação da escola antiga.

Já a educação do físico, segundo Souza (2003, p. 2):

O exercício físico na Idade Moderna, considerada simbolicamente a partir de 1453, quando da tomada de Constantinopla pelos turcos, passou a ser altamente valorizado como agente de educação. Vários estudiosos da época, entre eles inúmeros pedagogos, contribuíram para a evolução do conhecimento da Educação Física com a publicação de obras relacionadas à pedagogia, à fisiologia e à técnica. A partir daí surgiu um grande movimento de sistematização da Ginástica.

A denominação Ginástica, inicialmente utilizada como referência a todo tipo de atividade física sistematizada, cujos conteúdos variavam desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas, à preparação de soldados, adquiriu, a partir do século XVII, com o surgimento das escolas e movimentos ginásticos acima descritos, uma conotação mais ligada à prática do exercício físico. (SOUZA, 2003, p. 2)

No Renascimento continuaram a ser cultivadas as mesmas atividades desportivas. Não obstante, houve um abrandamento na violência dos torneios, em consonância com as novas concepções humanistas.

Este período retomou os ideais clássicos da Antigüidade re-significando a ginástica, a qual passou a ser compreendida como exercícios físicos em geral tais como corridas, lançamentos, saltos, lutas, denominados de exercícios atléticos ou desportos. (LORENZINI et al., 2005, p. 3)

O período renascentista marca uma transição entre o Feudalismo e o Capitalismo evidenciado por tentativas de organização comunitária humanista recuperando a dignidade e o valor da vida humana.

Segundo Lorenzini e outros autores (2005), esta população conquistou um espaço de liberdade e de tempo livre que marcaram o início da decadência e da servidão. A “ginástica prática” continua utilizada como exibição corporal com conotação de diversão, espetáculo, entretenimento, arte.

De acordo com Soares (1994, p. 64), a partir desta época, a Ginástica passou a desempenhar importantes funções na sociedade industrial, assim descrito:

[...] apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. Com a Idade Moderna e a sociedade capitalista ocorreu uma profunda mudança no sistema de vida dos povos, iniciado na comunidade européia e estendido a todos os continentes da Terra, deslocando populações dos campos para as cidades, da agricultura de subsistência para a indústria. (LORENZINI et al., 2005, p. 3)

É neste período renascentista que as atividades corporais assumem de fato um valor educacional e são introduzidas como atividade escolar. A estas atividades são incorporadas exercícios de equitação, corridas, saltos, esgrima, jogos com bolas, e mais tarde os esportes, até então discriminados pela sociedade pela violência empregada em sua prática. É o que veremos a seguir.

3.6 A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO AO CAPITALISMO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTRODUÇÃO DOS ESPORTES NA ESCOLA

Segundo Soares (1998, p. 5), o que a história nos mostra é que no século XVIII a Educação Física foi introduzida nas escolas “[...] materializada inicialmente e prioritariamente, pela ginástica moderna e legitimada pela dimensão biológica do fazer corporal”. Nos conceitos a ela atribuídos, destaca-se o desenvolvimento integral das potencialidades dos homens associados à ideia do movimento como forma de manter e promover a saúde.

A Escola Inglesa contribuiu com influências e universalização de conceitos acerca de jogo, atividade atlética e esporte avançando com o conhecimento da performance de alto rendimento, o qual atualmente é à base das modalidades esportivas olímpicas. Neste rumo, compreendemos que a Educação Física na escola ganhou status ao ser concebida como educação do corpo, materializada por meio da ginástica e posteriormente pela educação física, a qual foi incorporando o *esporte* como “elemento” da referida educação passando este a ser base de uma pirâmide esportiva em prol da formação das equipes nacionais. (LORENZINI et al., 2005, p. 5)

Entram em cena, a partir destas citações, a educação física e o esporte além da ginástica que dava nome a todas as atividades físicas até aqui desenvolvidas. À Ginástica era atribuída a tarefa de “[...] moralizar os indivíduos e a sociedade em geral intervindo radicalmente nos modos de ser e viver”. A Ginástica passou a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano. (LORENZINI et al., 2005, p. 5)

Esta lógica utilitária da ginástica é também concebida por Souza (2003) como:

A denominação Ginástica, inicialmente utilizada como referência a todo tipo de atividade física sistematizada, cujos conteúdos variavam desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas, à preparação de soldados, adquiriu a partir de 1800 com o surgimento das escolas e movimentos ginásticos acima descritos, uma conotação mais ligada à prática do exercício físico.

De acordo com Soares (1994, p. 64), a partir dessa época, a Ginástica passou a desempenhar importantes funções na sociedade industrial, “[...] apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status”.

Para Lorenzini e outros autores (2005, p. 5), a maior finalidade atribuída à ginástica europeia “[...] consistia em moralizar os indivíduos e a sociedade em geral, intervindo radicalmente nos modos de ser e viver.”

O esporte, agora inserido nas atividades educacionais, mantinha sua expressão cultural e desta forma é identificado por Müller (1926, p. 13 apud LORENZINI et al., 2005, p. 5) como “[...] todos os movimentos e exercícios que se executam com fim de distração, para ser o mais hábil do que os outros em certa especialidade, ou para se obterem prêmios em concursos”.

Por um lado, a Ginástica apresentava-se como utilitária atendendo a objetivos da classe dominante e por outro mantinha a sua expressão da cultura que se constrói a partir das relações sociais cotidianas tais como: divertimentos; festas populares; espetáculos de rua; as atividades circenses; apresentações dos exercícios militares e; os jogos utilizados como passatempo da Aristocracia. (LORENZINI et al., 2005, p. 5)

Para Soares (1998), a sociedade aristocrática europeia do século XIX, afastou-se das ideias sociais centradas na diversão popular preferindo consagrar a ciência racional, a técnica centrada em preceitos voltados para a individualidade, para a aptidão. (LORENZINI et al., 2005, p. 5)

Manacorda (1986) trata desse assunto quando ressalta os aspectos referentes ao mundo educacional moderno, referindo-se ao renascimento da Educação Física, esclarecendo que suas observações tratam dessa matéria entendida como parte essencial da formação do homem e que, na história da humanidade, isso só ocorreu e se desenvolveu em suas formas originais na Grécia antiga.

O autor ainda afirma que esta educação física

[...] reaparece nos anos oitocentos. De fato, não há mais realidade ou utopia pedagógica, de Pestalozzi a Owen, em que, ao lado do tema do trabalho físico, não esteja também o tema dos cuidados físicos para o corpo: vamos encontrar esse tema também na proposta de Marx que, em 1866, incluía no seu programa para a formação do homem global ou onilateral, além da instrução intelectual e tecnológica, a educação física, “tal como é ministrada nas escolas de ginástica e nos exercícios militares”. Herdava-se assim do passado também esta tradição, não mais como prerrogativa de grupo, mas

como elemento essencial para a formação geral do homem. (MANACORDA 1986, p. 289)

Manacorda (1986) ainda cita em seu livro, *A história da educação*, a referência que o poeta Giacomo Leopardi faz à educação física quando escrevia nas *Operret morali o seu Diálogo de Tristão e de um amigo*:

Mas entre nós já há muitíssimo tempo que a educação não se digna pensar no corpo, considerando como coisa muito baixa e objeta; pensa só no espírito: e querendo cultivar só o espírito, prejudica o corpo, sem reparar que, prejudicando este, prejudica reciprocamente a ambos. (MANACORDA 1986, p. 289)

Ressalta também que a instituição das novas Olimpíadas, ao final dos anos 800, a partir de 1896, pelo seu caráter internacional, traz como resultado mais importante para a educação física à exigência de sua introdução nas escolas de todos os países. Isto nos remete a aprofundar estudos sobre este caráter das olimpíadas gregas e sobre os acontecimentos que rodearam a introdução do esporte nas escolas do século XVII.

Na escola moderna, a partir do modo de produção capitalista, esta cultura corporal entra na escola com o nome de Educação Física. Dessa forma, as atividades culturais assumem um sentido e um significado em nossa sociedade e acompanham as determinações originais da escola de formar o trabalhador para exercer funções específicas na sociedade.

De acordo com Soares (1994), o termo “físico” referia-se a todo o organismo envolvendo processos para a educação orgânica, psicomotora, educação do caráter intelectual, que na área escolar orientava-se por aprendizagens de cunho inatistas e por um ensino mecanizado, cuja forma de transmissão visualizada na estrutura dos métodos, denuncia o conhecimento da teoria que fundamenta o trabalho na escola.

O poder constituído retirou “das exercitações artísticas populares, a forma de expressão, transformando-as em exercício físico, em habilidade atlética, referendadas pela Ciência, sendo devolvidas ao povo com outro conteúdo/forma, outra fórmula, outro significado, onde a Ciência moderna materializou-se na dimensão **biológico-funcional**, sustentada a mais de duzentos anos. (LORENZINI et al., 2005, p. 6)

Dentre os significados, a autora destaca a preparação de aptidões (força, resistência, agilidade...) para o trabalho visando maior produtividade do trabalhador. Este significado atualmente vem sendo posto em xeque pelo avanço das novas tecnologias. A autora destaca

um corpo-máquina esbelto e saudável como modelo que interessa ao poder econômico no projeto social vigente, o qual vem sendo questionado pelo notório desequilíbrio na qualidade de vida da população mundial. (LORENZINI et al., 2005, p. 6)

Segundo Elias (1985), a introdução do esporte a nível escolar, sofre as mesmas influências, do modo de vida, das regras de convivência social. Em vários momentos desta evolução é possível identificá-las na prática esportiva e também como esta acaba influenciando a vida em sociedade.

Há que se ressaltar que a inserção dos desportos em nível escolar, segundo Elias (1985), se deu após o advento da revolução industrial, em meados do século XVIII, e a posterior introdução dos desportos como uma atividade extracurricular regular nas escolas públicas por Thomas Arnold (1830), proporcionaram um avanço que conduziu ao grande desenvolvimento do desporto durante a época vitoriana na Inglaterra.

Neste sentido, Elias (1985, p. 193) identifica as qualidades de Thomas Arnold:

Arnold era o diretor da Escola de Rugby, na Inglaterra, onde aplicava o esporte como instrumento de educação. Instruir, educar, mas, sobretudo treinar corpo e espírito, eis a missão do educador, na opinião de Arnold, educador, homem da igreja e esportista. O homem será livre e a criança deve ser também. Educar é ensiná-la a entender e a usar sua liberdade, ensinava no final do século XIX. E completava. A juventude tem necessidade de exercício físico. É contra a natureza obrigar o adolescente a ser puro cérebro.

Estas discussões sobre o esporte e sua inserção na vida das pessoas e das instituições deixam clara a relevância desta atividade no atendimento às demandas da sociedade dominante. Isto nos remete a considerar elementos da história dos esportes, conforme o conhecemos na atualidade.

Na tentativa de estabelecer um comparativo entre os jogos praticados na Grécia e os atuais, é possível identificar nos jogos de lutas da Antiguidade O Pancrácio, e relacioná-los com a luta livre de nossos dias. (ELIAS, 1985, p. 201)

No pancrácio os adversários lutavam com todas as partes do corpo, as mãos, os pés, os cotovelos, os joelhos, os pescoços e as cabeças; em Esparta usavam mesmo os pés. Os lutadores do pancrácio podiam arrancar os olhos uns aos outros... podiam, também, obstruir, agarrar os pés, narizes e orelhas, deslocar os dedos e braços e aplicar estrangulamentos. No caso de conseguirem derrubar o outro, podiam sentar-se sobre ele e bater-lhe na cabeça, cara e orelhas; também podiam dar-lhe pontapés e pisá-lo. Não é preciso dizer que os lutadores desta prova brutal eram atingidos por vezes

pelos mais terríveis ferimentos e, não raro, morriam! O pancrácio dos jovens efebos era provavelmente o mais brutal de todos. Pausânias diz-nos que os lutadores lutavam com unhas e dentes, mordiam e rasgavam os olhos uns aos outros.

Elias (1985) ressalta ainda que na perspectiva histórica, o esporte praticado na antiga Grécia se diferenciava-se das atividades hoje praticadas justamente por suas regras e natureza recreativa ou de lazer (passatempo).

As atividades físicas empreendidas na era grega não eram propriamente esportes mas, sobretudo, “celebrações da excelência humana”.

Nesta explicação os jogos com bola, praticada de acordo com os costumes vigentes, tinham grande influência pelo prazer que proporcionavam aos praticantes no período medieval. Estas práticas teriam contribuído para desenvolver solidariedade e espírito de equipe. Ao compararmos com a era grega verificamos que os jogos com a bola não despertaram o mesmo interesse naquele povo. No nosso entender, a rivalidade e individualidade na busca da excelência, uma característica entre as cidades e os homens gregos - muito possivelmente poderia ter servido de força motivadora para o não incremento desses jogos com bola. (GARRIDO, 1996, p. 572)

Relacionando os esportes praticados na Antiguidade e na Idade Média com os esportes atuais, cuja proliferação se dá principalmente na segunda metade do século XVIII e, acrescentando o fato de que outros autores como Manoel José Gomes Tubino (1992), identificam os jogos gregos como “a primeira concepção de esporte organizado” compreendendo o esporte enquanto uma atividade física com fins “terapêuticos, pedagógicos, ritualistas e militares”, que caracterizaram os esportes desde a sua inserção na cultura grega até o período compreendido entre os séculos XIX e XX, que fica marcado como o de real propagação das modalidades de regras comuns, que acabou por transformá-lo num fenômeno mundial cuja prática passou a ser associada num primeiro momento às atividades de lazer e, em seguida, pelo seu caráter competitivo, fruto do momento de revolução industrial que se apresentava.

Muitos tipos de desportos que hoje são praticados, de maneira mais ou menos idêntica, por todo o mundo tiveram origem em Inglaterra'. Daqui propagaram-se para outros países, principalmente, na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. O futebol, sob a forma que se tornou conhecida em Inglaterra por association football ou através da abreviatura popular de soccer, foi um deles. (ELIAS, 1985, p. 193)

Na história descrita por Elias (1985), no ano de 1830, o esporte surgiu como atividade extracurricular pelas proposições pedagógicas de Thomas Arnold, que viveu na Inglaterra de 1795 a 1842, cujas prerrogativas estabeleciam regras escritas que aboliam ou tentavam controlar a violência nas competições, tornando o esporte, em longo prazo, mais civilizado do que seus antecessores.

Esta tese de Elias representa um desenvolvimento social e um controle dos meios de violência específicos dos Estados, Nações do nosso tempo, com padrões específicos de autodomínio quanto a impulsos de violência. Assim, a moderação da força física – atos violentos nos esportes – deu-se em consonância à formação do estado parlamentar inglês no século XVIII, que ocorreu através da união das classes sociais mais altas. O diálogo utilizado em detrimento da força física foi a solução para a pacificação necessária. Este equilíbrio de poder estabelecido através das regras possibilitou também refinamento das condutas e dos padrões sociais, o autocontrole sexual, agressão, emoções, aumento da importância da consciência individual como reguladora do comportamento. Os passatempos e jogos – atividade dessas classes sociais seguiram o mesmo sentido, transformando-se em esportes com competições regulamentadas e uma violência simbólica. (GARRIDO, 1996, p. 573)

Tais prerrogativas determinaram uma significativa mudança na forma de se praticar as modalidades existentes e também, segundo os autores citados, facilitaram a exportação destas modalidades e o surgimento de outras como o basquetebol, no ano de 1891. Estas por sua vez, foram coroadas com a restauração dos jogos olímpicos que aconteceram em Atenas em 1896. Elias completa este ciclo descrevendo que o interesse pelos desportos de competição se acentuou no século XX, apesar das duas grandes guerras mundiais.

[...] Desenvolveram-se controles externos (árbitros, espectadores, organizações e outros). Houve uma maior vigilância com punições por violações as regras. A organização das competições passou a ser a cargo de entidades dirigentes. As regras que se desenvolveram com o tempo ainda orientaram a configuração dos indivíduos e os padrões dinâmicos de acordo com o andamento do jogo. (GARRIDO, 1996, p. 574)

O site da revista *Veja* Olimpíadas (CARDOSO, 2000) descreve a ideia da reestruturação dos jogos olímpicos da antiga Grécia, defendida pelo Barão de Coubertin, Pierre de Freddy, encarregado pelo governo francês a elaborar um projeto de educação para as escolas francesas.

O Barão viajou pelo mundo em busca de novas ideias e

[...] inteirou-se das descobertas arqueológicas do alemão Ernest Curtius e das experiências pedagógicas do inglês Thomas Arnold. Curtius foi o responsável pelas escavações que, em 1852, fizeram ressurgir as ruínas do templo de Olímpia, a cidade sagrada onde os gregos realizaram seus jogos durante mais de dez séculos. Impressionado com a descoberta Curtius deixou um escrito recomendando a retomada das Olimpíadas. (CARDOSO, 2000)

Dessa forma, a segunda metade do século XIX caracterizou todo o processo de difusão dos esportes em todo o mundo, tanto pela exportação das modalidades inglesas como também pela reintrodução dos jogos olímpicos modernos.

Olimpíadas em Paris, dentro de seis anos, para pegar carona com a Feira Internacional, programada para celebrar a virada do século. Seus companheiros, ansiosos, marcaram-nas para dali a dois anos, em Atenas, uma deferência aos criadores do original que se pretendia copia. (CARDOSO, 2002)

O Esporte, como hoje conhecemos, é fruto dessas transformações produzidas a partir da Revolução industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX, e trazem consigo as necessidades burguesas para a preservação do processo de acumulação proporcionado pelo aumento de produtividade instalado pelos novos meios de produção e pelo proporcional aumento da exploração do homem. A difusão do esporte entre a população operária e urbana tinha como objetivo principal o desenvolvimento de atividades esportivas para cultivar, na massa de operários: o respeito às regras sociais; à adequação ao novo modo de produção industrial e ao controle da violência. Assim, o esporte tornou-se um fenômeno de expansão mundial, estendeu-se com uma rapidez que até agora não se observou em nenhum movimento social. A Inglaterra foi também pioneira em aceitar e utilizar o esporte como meio de educação nas escolas burguesas.

O que se percebe nas citações acima é que elas analisam superficialmente os efeitos dessa nova forma de tratar o esporte. Estas análises se restringem ao próprio desenvolvimento esportivo abdicando de uma crítica mais geral, como se o esporte não recebesse influência do modo como evoluem as estruturas sociais, econômicas e culturais. Assim, o esporte, como hoje conhecemos, nasceu na Inglaterra em pleno período de Revolução Industrial, e as características distintivas do esporte moderno têm sua origem precisamente nas mesmas circunstâncias sociais que fomentaram a produção industrial racionalizada.

As características da vida pública pré-industrial determinaram a sua nova forma de organização burocrática, impulso à quantificação e à busca de recordes. Isso pode ser notado

quando analisamos as novas atitudes em relação aos jogos e competições frente à forma que estas mesmas competições foram concebidas e praticadas no período imediatamente anterior onde as competições equestres, os combates corporais, as atividades atléticas circenses, entre outras, nada mais propiciavam do que a diversão, da mesma forma que acontecia com os espetáculos de dança, música e teatro.

A principal característica dessas novas atitudes diz respeito à codificação das regras, à internacionalização de eventos competitivos, formas de treinamento e à própria arbitragem, circunstâncias sociais que fomentaram a produção industrial racionalizada, o que nos permite afirmar que o esporte moderno reflete as adaptações vividas por uma sociedade transformada pelas novas particularidades da vida econômica e política e, dessa forma, constitui-se num produto da própria industrialização.

Esta reflexão nos leva a entender que a proposta de inserção do esporte na escola não se restringia apenas aos propósitos educacionais propagados pelos seus entusiastas mas, de uma forma geral, atendia principalmente aos propósitos da industrialização vigente.

Estes propósitos determinavam uma nova forma de conceber o trabalho humano, assalariado e dependente deste novo modo de produção que modificaram as relações entre trabalho e trabalhador, alienando o trabalhador dos processos de produção. É o resultado dessas relações que veremos a seguir.

3.7 O TRABALHO ALIENADO

Nossa análise sobre a alienação a compreende enquanto um conceito histórico na medida em que tem aplicação analítica numa relação mútua entre sujeito, objeto e circunstâncias concretas específicas. Esta análise nos permite perceber que a construção teórica dos processos alienantes da vida humana está alicerçado em estruturas atemporal, mistificadora e abstraída dos processos socioeconômicos concretos. Nossas formulações partem do conceito de alienação desenvolvido por Marx nas obras *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e *Elementos para a crítica da economia política* (1857-58).

Como vimos acima, a passagem do sistema feudal para as relações de ordem capitalista levam a formulação de uma nova relação entre os senhores proprietários e os servos. O senhor feudal torna-se agora o proprietário capitalista e os servos o indivíduo que vende a sua força de trabalho. Esta nova relação é regida por um contrato que permite aos

primeiros usar os seres humanos como coisas (fetichismo), de acordo com o seu desejo e necessidade. Dessa forma, o indivíduo primeiro foi reificado, tornou-se coisa, o que permitiu que fosse dominado através deste contrato, que é o próprio trabalho assalariado, ou seja, o homem se torna alienado na medida que se vincula a um contrato que troca por dinheiro o seu trabalho alienado.

De acordo com Mészáros (1981, p. 36):

A alienação humana foi realizada pela transformação de tudo em objetos vendáveis, em escravos da necessidade e traficantes egoístas. A venda é a prática da alienação [...]. A reificação de uma pessoa e, portanto da aceitação “livremente escolhida” de uma nova servidão – em lugar da velha forma feudal, politicamente estabelecida e regulada de servidão – pode avançar com base numa sociedade civil caracterizada pelo domínio do dinheiro, que abriu as comportas para a universal “servidão a necessidade egoísta”.

Este processo é mais bem explicado por Sérgio Lessa²⁰, ao descrever o trabalho dos artesãos. No sistema feudal, o artesão detinha toda a cadeia de produção manufatureira como também das ferramentas de seu ofício; na confecção de um calçado, por exemplo, ele preparava o couro, cortava as suas partes, costurava e montava o calçado, ou seja, ele era o responsável por toda a produção. No novo modo de produção, este mesmo artesão passa a vender a sua força de trabalho e a executar as tarefas que lhe são impostas pelo seu contrato de trabalho. Dessa forma, aquele que era responsável por toda a cadeia produtiva passa agora a desempenhar apenas uma parte deste processo produtivo. Para Marx (1989, p. 68), este processo caracteriza “[...] a reificação de uma pessoa e, portanto da aceitação ‘livremente escolhida’ de uma nova servidão”.

Esta divisão do trabalho e a troca (mercadoria/trabalho/mercadoria) são as expressões alienadas mais visíveis da atividade humana econômica. É através destas que o homem perde o controle sobre a sua produção, aliena-se ao seu próprio trabalho, aliena-se a outro homem e à própria sociedade.

De acordo com Marx, o resultado dessa divisão do trabalho e da acumulação do capital torna o trabalhador dependente do trabalho e de um tipo determinado de trabalho automático, repetitivo.

²⁰ Comunicação oral do professor Sergio Lessa, da Universidade Federal de Alagoas, em curso sobre a *Ontologia do ser social* realizado pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA, em abril de 2008.

Por esse motivo, assim como ele se vê diminuído espiritualmente e fisicamente a condição de uma máquina e se transforma em ser humano, em simples atividade abstrata e em abdômen, também se torna progressão mais dependente de todas as oscilações no preço corrente, no emprego do capital e nos caprichos do rico. (MARX, 1989, p. 68)

Esta produção, a partir do trabalho assalariado, produz o crescimento da riqueza daqueles que detém os meios de produção, da propriedade privada, ou seja, os poucos proprietários capitalistas. Em contrapartida, acelera o processo de empobrecimento, principalmente daquele grupo de trabalhadores descaracterizados do produto do seu trabalho.

A alienação (trabalho assalariado) está imbricada na relação entre o operário e seu produto de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o objeto produzido opõe-se a ele como um ser estranho, uma força alheia, passando a existir independente de si: a objetivação do trabalho e ao mesmo tempo um estranhamento da coisa. (MARX, 1989, p. 68)

Esta é a primeira forma de autoalienação, o trabalhador perde o controle do processo de trabalho, o operário perde-se como homem e torna-se coisa no ato econômico da produção. Quanto mais o trabalhador produz, menos ele pode possuir, caracterizando a apropriação do objeto como a alienação.

Enquanto a produção capitalista produz, através do trabalho assalariado, o crescimento da riqueza da sociedade concentrada nas mãos de poucos (propriedade privada – proprietário capitalista), ocorre reciprocamente o empobrecimento da totalidade de uma parte da população: os trabalhadores. Este empobrecimento exterior-interior do homem materializa-se não apenas na miserabilidade do seu corpo mas na perda de si, tornando-se coisa. A alienação (trabalho assalariado) está imbricada na relação entre o operário e seu produto de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o objeto produzido opõe-se a ele como um ser estranho, uma força alheia, passando a existir independente de si: a objetivação do trabalho e ao mesmo tempo um “estranhamento da coisa”. Quanto mais o trabalhador produz, menos ele pode possuir, caracterizando a apropriação do objeto como a alienação.

Desse modo, entende-se que a alienação decorre de quatro “momentos” que resultam em uma forma de autoalienação:

- 1) perda do controle do processo de trabalho, “[...] o operário perde-se como homem e torna-se coisa, no acto econômico da produção”. (CALVÉZ, 1962, p. 359);

- 2) perda do controle do produto do trabalho, os produtos de seu trabalho tornam-se objetos estranhos que o dominam e sua atividade torna-se alheia a si;
- 3) perda efetiva de si, de forma que o trabalho (atividade propriamente humana) escapa ao operário, expulsando sua humanidade e reduzindo a sua liberdade a funcionalidade animal ou maquinal, alienando-o;
- 4) a perda da civilização humana (essência humana), alienação do homem em relação à sociedade e a outro homem, quando “[...] na proposição de que a natureza da espécie do homem está alienada significa que um homem está alienado do outro, significa que todos eles estão alienados da essência humana”. (MÉSZÁROS, 1981, p. 16)

3.7.1 Alienação e esporte

Como exemplo dessa alienação relacionada às atividades esportivas, citamos o Brasil dos anos 60 onde o futebol foi tachado de ser utilizado pelo Estado para distração, alienação das massas, como um dos “ópios” do povo, para assim mantê-lo desligado das decisões políticas. Essa crítica ao futebol acentuou-se durante o período da Ditadura Militar, quando a conquista do tri-campeonato mundial pelo Brasil ocorreu simultaneamente ao acirramento da repressão militar e o ufanismo do “milagre brasileiro”, desenvolvimento econômico aparente promovido pelos militares. Esta mesma crítica abrange vários outros projetos do Estado, tais como: Esporte Para Todos (EPT), Colônia de férias²¹, Mexa-se, ruas de lazer²², entre outros, e ainda podemos citar o desproporcional incentivo de abertura de associações atléticas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Esta coerente crítica identifica que a alienação promovida através do futebol perpassa o período militar apresentando-se com mais força na “democracia” instalada que nos permite identificar a importância do futebol no exercício político de distração das massas. No caso

²¹ Década de 1970, início da ‘Campanha Esporte para Todos’. O Esporte para Todos (EPT) era uma proposta de intervenção na sociedade por meio de motivação da população em seu todo ou em segmentos alvo, visando-se à prática de atividades físicas com o objetivo de inclusão dos participantes em desenvolvimentos de lazer, saúde, esporte e proteção da natureza. A denominação hoje mais usada no país para programas de EPT é “esporte de inclusão social”. (DACOSTA, 2006)

²² Décadas 1930-1970 Introdução das Colônias de Férias pelo Exército nos anos de 1930 e de Ruas de Lazer, pela Prefeitura do Rio de Janeiro – RJ, nas décadas de 1940 e 1950 (atividades fora dos clubes e das escolas). No final dos anos de 1960, o movimento Cooper em prol de exercícios aeróbicos, introduzia o hábito da corrida de rua em todo o Brasil. Em 1975, a Rede Globo de TV lança a Campanha “Mexa-se”, que associou eventos de participação massiva com a mídia. Neste mesmo período, em Sorocaba – SP e Itapira – SP criavam-se programas de esporte recreativo e de lazer em áreas livres com o suporte das prefeituras locais. E na cidade de São Paulo, organizavam-se caminhadas de 100 mil participantes. Em 1977, teve início a Campanha “Esporte para Todos” (EPT) no Brasil, com o apoio do governo federal. Neste evento, a participação popular atinge os maiores índices históricos, através do MOBREAL, promovendo em datas nacionais passeios a pé e de bicicleta, futebol pelada e ruas de lazer, alcançando 2.777 municípios e uma participação estimada em 5,3 milhões de pessoas no ano da inauguração. (DACOSTA, 2006)

brasileiro, o futebol consegue atingir as camadas mais populares em função da íntima relação estabelecida entre este esporte e a massa de trabalhadores menos favorecida economicamente.

O processo alienante do futebol tem o respaldo nesses indivíduos mais pobres, pois meche com a realização pessoal e com a autoestima, e se alicerça enquanto cultura popular, transformando-se em identidade do povo brasileiro, uma caricatura do Brasil.

As técnicas de marketing amplificam as paixões dos torcedores por seus clubes e ídolos e ainda despertam os sonhos de ascensão social pela exibição pública a que estão submetidos os jogadores mais famosos, contribuindo para o processo de feitichização, ou seja, a exposição pública está limitada aos que tiveram ascensão das classes mais populares, passando para a população em geral uma visão libertária que camufla a alienação a que estão expostos.

Neste contexto, o treinamento desportivo desenvolveu-se de forma espantosa, levando os resultados a patamares não imaginados e também a um incremento maciço dos procedimentos de *doping*. Esta melhoria dos processos de treinamento foi acompanhada da reprodução e disseminação das imagens esportivas, que possibilitaram às décadas posteriores o crescente investimento na transmissão em tempo real dos espetáculos esportivos e o incremento dessa visão libertária.

Neste período as Ciências Sociais, no geral, e a Educação Física em particular, colocam em questão o esporte e suas possibilidades de aparecer como um elemento positivo do ponto de vista pedagógico e social.

O esporte, ao ser colocado no centro dos processos de análise, assume um caráter de nobreza oriundo, principalmente, do ideal olímpico e que só vem reforçar o ideal libertário que limitava os questionamentos ao seu papel enquanto um fenômeno positivo para a sociedade.

Poderíamos afirmar que estas críticas ao esporte limitam periféricamente o reconhecimento dos processos alienantes, ou seja, à sua lógica de representante promotor da alienação político/social, mas se distanciam do seu caráter alienante interno, que diz respeito ao indivíduo e o seu processo de trabalho referente à mecanização do movimento humano.

Este processo de mecanização se desenvolve em paralelo as formas específicas de trabalho e de produção próprios de uma sociedade industrial.

Este caráter ideológico é o suporte do desenvolvimento do próprio treinamento e ainda pelo fato de consolidar o rendimento como o critério central da sociedade contemporânea, mas ainda porque suporia uma unidade idealista entre corpo e espírito. (VAZ, 2006, p. 12)

Para Brohm (apud VAZ, 2006, p. 12):

O esporte é um aparelho ideológico do Estado que cumpre um triplo papel: reproduz ideologicamente as relações sociais burguesas, tais como hierarquia, subserviência, obediência, etc; em segundo lugar ele propaga uma ideologia organizacional específica para a instituição esportiva, envolvendo competição, recordes e *outputs*; em terceiro lugar ele transmite, em larga escala, os temas universais da ideologia burguesa, como o mito do super-homem, individualismo, ascensão social, sucesso, eficiência, etc..

Brohm (apud VAZ, 2006, p. 12) ainda analisa o esporte enquanto “uma cristalização ideológica da competição permanente, que é representada como preparação para as asperezas da vida”, e prossegue afirmando “o esporte é uma ideologia baseada no mito do progresso infinito e linear, como se expressa na curva dos recordes” e, finalmente, “o esporte é a ideologia do corpo-máquina – o corpo torna-se um robô, alienado pelo trabalho capitalista”.

As análises de Brohm nos permitem compreender o esporte como um sistema interligado com o desenvolvimento social e que tem a sua origem na sociedade burguesa e capitalista. O seu desenvolvimento acompanhou os processos de industrialização que introduziram formas específicas de trabalho e produção. Estas formas de trabalho constituíram-se em modelos que impregnaram os processos sociais com suas marcas fundamentais, ou seja, a disciplina, a autoridade, a competição, o rendimento.

Até mesmo a linguagem esportiva, diz Brohm (apud VAZ, 2006, p. 13), estaria dominada pela tecnologia e pela maquinaria. Rendimento, método, burocratização e racionalização determinariam as duas esferas que permaneceriam interligadas. Todo esse processo limitaria a espontaneidade, uma vez que de jogo pouco se encontraria no esporte, ao contrário do que propaga o rolo compressor ideológico.

Segundo Vaz (2006), a questão ideológica está associada ao caráter de mercadoria do esporte o que reforça a tese de Marx de que todos os fenômenos sociais tornam-se mercadoria na sociedade capitalista.

O rendimento do atleta transforma-se em mercadoria e é trocado comercialmente pelo equivalente universal, diz Rigauer (1969, p. 58 apud VAZ, 2006, p. 13):

Como mercadoria, a força de trabalho do atleta pode ser medida quantitativamente, ou, melhor dizendo, duplamente calculada: por um lado “o atleta incorpora [...] um valor abstrato determinado”, por outro, tem sua capacidade de rendimento quantificada, o que esconderia os aspectos qualitativos do humano (Rigauer 1969: 59ss.). “A redução da força de trabalho à forma mercadoria, abstrata e quantificada, [implica] na concreta reificação da ação humana. As relações humanas baseadas na troca de mercadorias coisificam-se na forma de objetos mensuráveis e formalizados”.

O treinamento esportivo moderno está recheado de marcas desta alienação e que ficam visíveis na execução de gestos altamente especializados e parciais ou quando métodos racionalizados de treinamento são empregados. “Um exemplo é o treinamento intervalado, que exige do atleta a repetição incessante do mesmo movimento, fixado e isolado como tarefa parcial a ser executada”. (VAZ, 2006, p. 13)

Por outro lado, a mercadorização do esporte não transforma apenas o rendimento do atleta em valor de troca, tornando-a mercadoria comercializável, mas também um sem-número de produtos esportivos entram na esfera da circulação no âmbito da indústria do tempo livre. (VAZ, 2006, p. 15)

Na busca da superação desta realidade, apoiar-nos-emos, a seguir, nas análises de Kunz (1996) sobre a emancipação através da educação física e do esporte.

3.7.2 O esporte emancipado

Kunz (1994) entende a emancipação como um processo que medeia o uso da razão crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo, proporcionando aos educandos um maior grau de liberdade no conhecimento dos seus valores, interesses e emancipação.

Alguns princípios são fundamentais para se compreender o processo de emancipação através do esporte, onde a participação de todos leva ao desenvolvimento de responsabilidades e de comprometimento social com a construção da realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações, estimulando a criatividade e formando indivíduos autônomos e independentes, opondo-se, enfim, à perspectiva tradicional e reprodutiva, estimulando mudanças reais e concretas na concepção de ensino da Educação Física (E.F.) bem como no conteúdo, no método e nas condições das possibilidades na prática pedagógica.

Dessa maneira, o ensino esportivo escolar superaria o mero desenvolvimento de habilidades técnicas e motoras, permitindo aos alunos uma melhor compreensão da realidade dos esportes e principalmente dos problemas causados por uma prática que privilegia o resultado esportivo de curto prazo. Como exemplo, o “treinamento químico”, nome dado para justificar o uso do doping como artifício para falsear o resultado esportivo, que no curto prazo, abafa os sintomas de dor e cansaço permitindo aumentar a intensidade dos treinamentos, mas que expõe os atletas às fraturas e às lesões musculares por excesso de esforço como também, em longo prazo, com possibilidades de desenvolverem distúrbios cardíacos ou cancerígenos.

A proposta de um esporte escolar que promova a emancipação dos sujeitos deve se sobrepôr a uma visão utilitarista, que se apresenta como necessária à preservação da saúde, melhoria das condições físicas e das atividades lúdicas que visam apenas propiciar a alegria e a descontração dos alunos para se transformar numa atividade que proporcione uma melhor compreensão do fenômeno esportivo, na avaliação e no entendimento das mudanças históricas do homem, “[...] na possibilidade de desenvolvimento de diferentes encenações do esporte e a interpretação de diferentes papéis (espectador, atleta, amadores, praticantes, torcidas, fãs, sucesso, vitórias, derrotas, superação e ideais esportivos)”. (KUNZ, 1994, p. 35)

Segundo o autor, o professor deverá promover o agir comunicativo entre seus alunos, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo; a interação nas tomadas de decisão; formulação de interesses e problematização do esporte. (KUNZ, 1996, p. 17)

E ainda que, a principal intenção da proposta crítico-emancipadora foi o de aproximar uma proposta pedagógica-educacional com a realidade concreta da Educação Física e seus conteúdos tradicionalmente conhecidos como: ginástica, esporte e jogos. (KUNZ, 1996, p. 35) Kunz (1996), neste mesmo artigo,²³ reconhece as dificuldades dos professores de interpretar e desvelar com maior profundidade os fundamentos teóricos de suas práticas ao mesmo tempo em que demonstram ter uma enorme facilidade de recriar, redimensionar suas práticas. (KUNZ, 1996, p. 35)

O autor parte do pressuposto de que a escola, para promover uma prática pedagógica emancipatória, deverá ser a instância que permitirá que “os esclarecimentos do mundo possam ser esclarecidos” e explica que

[...] esta possibilidade só pode ser oferecida pela reflexão ou metacomunicação, nas palavras de P. Demo (1994), saber pensar e aprender a aprender, ou seja, quando se é capaz de sair da mera cópia ou incorporação de informações para construir conhecimentos. Pela reflexão comunicativa e crítica transcende-se os limites das informações como forma de esclarecimento ou, do conhecimento científico como verdades evidentes e inquestionáveis e somente com esta forma de esclarecimento se pode intencionar a emancipação humana e social, significando a superação das dependências e da minoridade. (KUNZ, 1996, p. 38)

²³ Trabalho apresentado em mesa-redonda no Congresso Mundial de Educação Física da AIESEP - Rio de Janeiro agosto de 1997.

Segundo Kunz (1996), algumas questões impedem ou dificultam os esclarecimentos e assinala primeiramente que o próprio método científico ao se utilizar o saber comprovado “despreza qualquer sabedoria tradicional, intuitiva, poética” e explica que o método científico preconiza que [...]

[...] o conhecimento correto deva também resultar em um agir correto e, para se alcançar este conhecimento correto, é preciso que se utilize meios e métodos cientificamente válidos e reconhecidos, ou seja, o conhecimento científico deve passar pela prova experimental, pelo uso de métodos reconhecidos enquanto tal. Desta forma, transfere-se a responsabilidade a dados estatísticos ou testes experimentais agindo-se, assim, de forma completamente antiesclarecedora, ou seja, praticando o obscurantismo intelectual. (KUNZ, 1996, p. 37)

Assinala ainda uma segunda categoria que impede os esclarecimentos que é o pensamento “*analítico casual*” proveniente também do modo de pensar da ciência moderna cuja orientação parte da fragmentação e do isolamento. Isso, em nossas escolas, vira método de ensino onde todos os conteúdos são fracionados, fragmentados, decompostos para facilitar o aprendizado caracterizando um processo mecânico-casual sendo que outras formas de esclarecimento como a analogia, a *mimesis*, a interpretação de símbolos, etc., não têm chances de serem confrontados. Desta forma, não é possível o desenvolvimento de consciências críticas, ou seja, que os alunos possam dispor de princípios próprios para o Esclarecimento, ou por outra, adquiram a coragem de pensar por conta própria. Wagenschein (1995 apud KUNZ, 1996, p. 37) afirmava: “O que a gente precisa descobrir por conta própria, deixa pistas/ caminhos no intelecto, que depois podem ser usadas para outras possibilidades e oportunidades de conhecimento”

Em segundo lugar, Kunz (1996, p. 37) aponta a "redução de complexidade de fenômenos fatos e coisas", onde [...]

[...] a medida em que o homem "desencanta o mundo" ele consegue perceber que a teia de relações em que os fenômenos, fatos e coisas estão envolvidas é de extrema complexidade; então, pela fragmentação do conhecimento e pelos modelos metodológicos de investigação ele consegue reduzir a complexidade destas e, em consequência, temos um conhecimento mais "exato" sobre sua existência e funcionamento. Agindo-se, assim, sobre fenômenos, fatos e coisas da natureza em geral temos que concordar com os grandes avanços e consequências positivas na superação de inúmeros problemas, mas quando esta mesma forma de entendimento de mundo se dá sobre os fenômenos humanos e sociais, isto tem levado a alguns exageros e provocado mais o obscurantismo do que esclarecimento.

Kunz (1996, p. 37) ainda faz uma crítica a uma outra forma de esclarecimento que é “o uso da capacidade de abstração” onde segundo suas explicações.

[...] a compreensão de um fenômeno de forma segura e reconhecida por todos não se dá, apenas, pela percepção visual, táctil que todos podem ter desse fenômeno, mas também por meio de um modo de conhecer/compreender não visível individualmente. Isto vale especialmente para os casos em que se utiliza de dados da estatística. Por ex: Fumantes têm em média 25% mais chances de câncer no pulmão que não fumantes. Assim, se eu quiser entender o mundo da criança como, por exemplo, em que idade deve aprender a ler e escrever, quantas horas de sono ou quando e quantas vezes podem praticar esportes, quanto tempo ela pode assistir televisão, etc., apenas com dados estatísticos, provavelmente estarei confundindo minha perspectiva da realidade com a da criança. Os próprios pais, muitas vezes não conseguem mais identificar se o seu filho é alegre, cheio de vida, moderado e crescido, mas apenas que é muito alegre, muito moderado ou muito crescido para a idade, deixando-se seduzir demasiadamente pelo modelo de conhecimento comparativo, colocando no lugar da atenção sobre o filho, as possíveis relações do mesmo com a média estatística, e a comparação no lugar da observação.

Ao finalizar seu texto, o professor Kunz aponta algumas situações que ajudam a perpetuar a forma como a Educação Física e as práticas esportivas se apresentam e que dificultam o Esclarecimento e a Emancipação:

- 1) A produção de conhecimentos nas teses e dissertação de mestrado e doutorado “[...] ainda esta em grande parte centrada na priorização do manuseio de um instrumental metodológico de pesquisa, na realização de experimentos empíricos e, na mensuração e comparação de resultados, independente de sua relevância social, pedagógica ou cultural”. (KUNZ, 1996, p. 38)
- 2) Os professores que atuam na educação física escolar ainda não conseguiram se distanciar de uma prática utilitarista que tem por finalidade: a) melhorar a condição física do aluno; b) ensinar as técnicas do esporte; c) propiciar alegria e descontração ao aluno através de atividades lúdicas. (KUNZ, 1996, p. 38)
- 3) Sem uma compreensão dos processos de esclarecimentos e emancipação “[...] a escola e a própria comunidade escolar (pais e demais professores e diretores) entendem a educação física como uma prática salutar ao aluno enquanto não atrapalha o desenvolvimento dos conhecimentos das demais disciplinas”. (KUNZ, 1996, p. 38)

4) Perpetua a visão (senso comum) sobre o que é a Educação Física e isto fica evidente “[...] na tradicional pergunta que todo o professor de educação física já escutou, – professor hoje é física ou jogo?”. (KUNZ, 1996, p. 38)

Para superar e modificar esta realidade, os profissionais de educação física devem desenvolver e apresentar a comunidade escolar a nossa particularidade pedagógica identificando desta forma qual vai ser a diferença entre a Educação Física escolar e as escolinhas desportivas dos clubes e outras instituições que objetivam a formação de atletas, o condicionamento físico ou mesmo as atividades de lazer.

[...] ensinar/esclarecer as dimensões culturais do movimento humano em níveis de complexidade de acordo com idade/série e que transcenda ao sentido imanente destas atividades culturais, chegando a se constituir sentidos e, principalmente, esclarecer para a percepção de sempre novos sentidos nos diferentes contextos. (KUNZ, 1999, p. 38)

Dessa maneira, a superação proposta pelo autor passa necessariamente pelo “Esclarecimento e Emancipação” que a escola precisa propor

[...] não apenas como um mero ensino centrado no indivíduo, mas como projeto político mais amplo, a Educação Física terá um papel importantíssimo, uma vez que o "se-movimentar" do aluno orientado a uma perspectiva pedagógica da solução de problemas que impedem a vivência corporal plena deste se-movimentar, é sempre um "compreender-o-mundo-pelo-agir" (Tamboer, 1985), logo auto-esclarecimento. (KUNZ, 1996, p. 38)

Nas palavras do autor, identificamos que o “se-movimentar”, de uma visão fenomênica, assume o caráter dialético ao se objetivar na realidade humana social, na busca pela solução dos problemas (superção da realidade) levando o esporte a se apresentar como um conteúdo da educação física escolar que orienta os jovens na compreensão do mundo e da realidade em que o esporte esta posto.

Em síntese, poderíamos dizer que a história dos esportes está intimamente relacionada às atividades físicas desenvolvidas no processo evolutivo e organizacional da sociedade e perpassam toda a história da evolução humana e social. É através deste processo que se vão determinando as várias dimensões do fenômeno social esporte. Desta forma, o trato com o conhecimento esportivo nos cursos de formação de professores não pode prescindir deste processo de compreensão e acompanhamento evolutivo social e educacional das atividades corporais desenvolvidas a partir das necessidades de subsistência que acompanharam a

formação dos sujeitos através da educação e, que, a partir destas, se constituíram e organizaram as várias atividades esportivas e de lazer da nossa sociedade.

O processo histórico, aqui exposto, que parte da gênese das atividades físicas, perpassa os processos que introduziram na educação a ginástica e as demais atividades corporais são fundamentais e devem orientar o trabalho pedagógico na formação de professores, e, a partir desta lógica, identificarmos que existe sim uma possibilidade de tratarmos o esporte nos cursos de formação de professores de educação física com uma consistente base teórica tratando a questão das relações da sociedade, da educação e do esporte.

Nos capítulos seguintes vamos avançar nas questões levantadas por Kunz, na tentativa de confirmá-las e ao mesmo tempo caminhar no encontro de possibilidades de superação que aproximem a educação física e o esporte do processo emancipatório.

Iniciaremos, identificando como o esporte está sendo tratado nos cursos de Educação Física.

CAPITULO 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ESPORTE NO CURRÍCULO

Neste capítulo estaremos apontando os principais problemas e contradições dos cursos de formação de professores e levantando os dados empíricos de nossa pesquisa partindo da identificação dos cursos de educação física e sua distribuição por regiões geográficas, analisando os cursos e o tipo de formação pretendida e, no interior destes cursos, como o esporte vem sendo tratado.

Ao finalizar identificamos ainda a produção científica relacionada ao esporte através do levantamento dos trabalhos acadêmicos e, em especial, o basquete na formação de professores e fora dela.

4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os currículos dos cursos de formação de professores de educação física apresentam contradições como, a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e superficialidade do conhecimento, problemas de formulação de generalizações e conceitos, a falta de estruturação lógica das disciplinas científicas e, a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado.

Estas contradições foram identificadas no processo avaliativo do curso de Educação Física da UFBA realizado pela equipe de pesquisadores do grupo LEPEL/FACED/UFBA no ano de 2003. Este dossiê ainda identificou:

- a) Muitas disciplinas diluídas, difusas, que repetem conteúdos e procedimentos tornando-se componentes curriculares enfadonhos e desmotivadores;
- b) A formação teórica caracteriza-se pela dominância de uma perspectiva científico-naturalista das Ciências do Esporte, que é inadequada para a formação contemporânea de professores de Educação Física;

- c) A oferta de atividades curriculares é caracterizada pela forte fragmentação, o que dificulta estudos inter-relacionados. Existe uma divisão entre a teoria esportivo-científica, a teoria didática e a formação prática.
- d) As avaliações sem referência em objetivos integrados e claros no currículo implicando em formas de avaliações díspares, acientíficas e alienadas;
- e) A formação prático-esportiva além de se orientar predominantemente nas disciplinas esportivas, não está presente na maioria dos alunos, convertendo-se o curso em lugar para aprender destrezas e habilidades básicas que já deveriam ter sido dominadas nos níveis anteriores de ensino – Educação Infantil, Ensino Básico: fundamental e médio.

Para enfrentar estes problemas curriculares no trato com o conhecimento se faz necessário alterar o trabalho pedagógico ainda organizado de forma linear, no modelo taylorista – cada professor que se responsabilize em transmitir um dado conteúdo fragmentado que, depois de um determinado tempo deverá ser “aplicado” pelo estudante em situações concretas. Faz-se necessário superar um currículo estanque, linear, etapista e extensivo para um currículo intensivo, dialógico e dinâmico.

Estas alterações passam necessariamente por um processo de transformação na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento que possibilite compreender, por exemplo, não somente modalidades esportivas, mas, sim o fenômeno social esporte, em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, pedagógica, científica, técnica. Compreender o esporte no bojo das estruturas capitalistas que se reproduzem através do ensino estratificado por modalidades.

Desta forma, modificar o ensino dos conteúdos esportivos é na verdade dar-lhe um caráter mais abrangente que relacione este conteúdo ao processo de transformação da cultura na sociedade, considerando o grau de desenvolvimento das forças produtivas, a saber, do trabalho humano, da ciência & tecnologia, dos meios de produção. É situar dentro da sociedade concreta, estruturada em classes sociais que se confrontam por interesses divergentes e antagônicos, o esporte enquanto manifestação da cultura humana.

Para tentar identificar se os problemas acima apontados ainda estão presentes nos cursos de formação de professores faremos a seguir um levantamento que pretende identificar como o conhecimento esporte é tratado nos cursos de Educação Física e ainda qual o conhecimento que é produzido nos cursos de pós-graduação que tratam deste conteúdo.

4.2 OS PROGRAMAS DISCIPLINARES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de efetuarmos um levantamento sobre como está sendo tratado o esporte enquanto conteúdo disciplinar nos cursos de formação de professores, faremos uma análise dos programas das disciplinas de acordo com as orientações de Freitas (1995).

Freitas (1995) orienta para a análise destes programas as seguintes categorias:

- a) Avaliação/objetivos;
- b) Conteúdos/metodologia.

Segundo o autor, o exame da avaliação/objetivos é uma das categorias centrais da didática na escola capitalista.

O processo de avaliação está intrinsecamente relacionado a esta atividade objetiva/ subjetiva de apropriação e objetivação. O homem está constantemente avaliando suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação. (FREITAS, 1995, p. 13)

Ao iniciar a análise dos objetivos contidos nos programas destas disciplinas, nos deparamos com a seguinte questão: Qual a importância das modalidades esportivas enquanto disciplinas num curso de Graduação em Educação Física? O que se pretende ensinar? Qual o principal objetivo?

Para Freitas, os objetivos demarcam o momento final da “objetivação/apropriação” e a avaliação “[...] é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado pelos objetivos”. Assim, a avaliação incorpora os objetivos, aponta um caminho. Para Freitas “[...] os objetivos sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação”. (FREITAS, 1995, p. 95)

Ainda segundo Freitas (1995), a análise da categoria avaliação/objetivos deverá ser pensada de forma específica e de forma ampliada. Sempre se referirá tanto à “[...]”

avaliação/objetivos em nível de sala de aula, quanto em nível da escola como uma instituição social, ou ainda, para dizer de outra forma, tanto em nível didático quanto em nível da organização da escola como um todo”. (FREITAS, 1995, p. 95) Entendemos, aqui, a escola enquanto um curso de Formação de Professores onde os objetivos traçados nas disciplinas devem estar coerentes com os objetivos do seu projeto pedagógico.

A LDB, Lei nº 9.394/96 prevê, no seu art. 12, inciso I, que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Segundo Veiga (1998), o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, as formas de implementação e a avaliação escolar. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. A construção, execução e a avaliação desse projeto são tarefas da escola.

Por esse motivo os objetivos das disciplinas devem ser coerentes com o projeto a qual está vinculada e, em se tratando de um curso de formação de professores deve ser coerente com o que estabelece as diretrizes do curso em seus propósitos e finalidades. (VEIGA, 1998, p 154)

Nossa segunda categoria será feita pela análise dos conteúdos/métodos. Freitas (1995) identifica que o objetivo da função escolar se dá no interior dos seus conteúdos /métodos.

Um dos terrenos privilegiados de disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos /avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é que esta categoria seja chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo / método esta modulada pela categoria avaliação/objetivos. (FREITAS, 1995, p. 144)

Freitas (1995) assinala ainda que muitos pedagogos têm colocado ênfase na categoria conteúdo/ métodos e considera que isto foi importante num momento que as correntes libertárias diminuíram o papel deste na escola e faz um alerta...

[...] hoje, no entanto, é preciso que reexaminemos esse enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos /avaliação da escola. (FREITAS, 1995, p. 144)

Para Freitas (1995), a preocupação com o conteúdo/método além de facilitar as posições reformistas de governo, oculta e retira o debate crítico do campo dos objetivos /avaliação da escola. E relata que,

[...] mesmo o interesse que os neoliberais demonstraram por avaliar a escola refere-se, na verdade, a avaliação, não dos objetivos desta em sua função social, mas como distribuidora de certos conteúdos ou 'competências básicas. (FREITAS, 1995, p. 144)

Desta forma, ao fazer a análise dos programas das disciplinas estaremos, implicitamente, desvelando o tipo de formação político-crítica e social oculta em cada programa e através do exame das avaliações desvelando, também, os reais objetivos da escola e não somente os objetivos proclamados.

4.2.1 Os programas das disciplinas basquetebol nos cursos de formação de professores

Na impossibilidade de analisarmos todos os cursos, ou mesmo todos os seus programas disciplinares, optamos por selecionar de um a três cursos de cada uma das cinco regiões do país tendo como referência à quantidade de cursos por região e analisando apenas uma única disciplina esportiva, o Basquetebol, por ser uma das modalidades mais praticadas neste país e por estar incluída em praticamente todos os currículos dos cursos de Educação Física.

Os critérios a serem utilizados foram:

- a) Disponibilidade do curso em enviar os programas a serem analisados.
- b) Investigamos a disponibilidade dos programas via internet, nos Sites das Universidades.
- c) Para aquelas que não disponibilizam suas informações via internet solicitamos por correio eletrônico, via dados obtidos na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), correspondência solicitando o envio dos programas. Este procedimento foi repetido três vezes, a cada 15 dias.

- d) Produção científica publicada no Centro Esportivo Virtual (CEV), e analisada de acordo com os Grupos de Trabalhos Temáticos do principal evento da área de Educação Física no Brasil, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Análises a partir dos programas disciplinares a serem estudados.

Para identificarmos como o esporte está sendo tratado nos cursos superiores de Educação Física, foi primeiro necessário identificarmos quantos são os cursos de Educação Física no Brasil, quantos são os de licenciatura ampliada e quantos são os de graduação (Bacharelado), qual a maior concentração de cursos por estado, e que percentuais representam do total de curso em cada região, para então podermos definir o universo de cursos e selecionar/determinar uma amostra representativa, de acordo com a distribuição dos cursos por regiões geográficas.

Para tanto, consultamos o site do CEV onde localizamos a existência de 545 cursos e habilitações em Educação Física, conforme exposição nos quadros abaixo:

Região	Quantidade de Cursos
Norte	38
Nordeste	111
Centro-Oeste	55
Sudeste	243
Sul	98

Quadro 1 – Totalização dos cursos por região

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
4 cursos	Bacharelado
13 cursos	Licenciatura e Bacharelado
21 cursos	Licenciatura plena

Quadro 2 – Cursos existentes na Região Norte

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
25 cursos	Bacharel
10 cursos	Licenciatura e Bacharelado
76 cursos	Licenciatura plena

Quadro 3 – Cursos existentes na Região Nordeste

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
60 cursos	Bacharel
62 cursos	Licenciatura e Bacharelado
119 cursos	Licenciatura plena
2 cursos	EAD

Quadro 4 – Cursos existentes na Região Sudeste

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
32 cursos	Bacharel
16 cursos	Licenciatura e Bacharelado
49 cursos	Licenciatura plena
1 curso	EAD Licenciatura Plena

Quadro 5 – Cursos existentes na Região Sul

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
6 cursos	Bacharel
11 cursos	Licenciatura e Bacharelado
37 cursos	Licenciatura plena
1 curso	EAD

Quadro 6 – Cursos existentes na Região Centro-Oeste

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Quantidade	Nomenclatura
127 cursos	Bacharel
112 cursos	Licenciatura e Bacharelado
302 cursos	Licenciatura plena
4 cursos	EAD

Quadro 7 – Totalização dos cursos

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Os gráficos, a seguir, representam os resultados referentes à totalização dos cursos

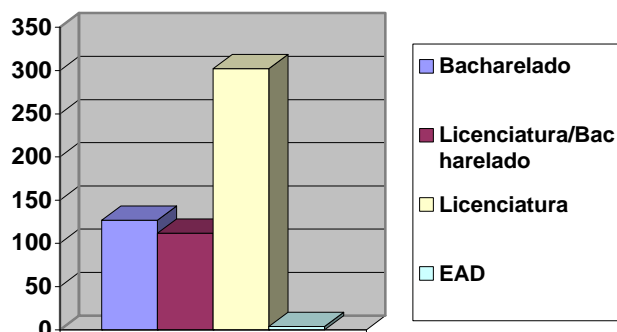


Gráfico 1 - Tipos de cursos

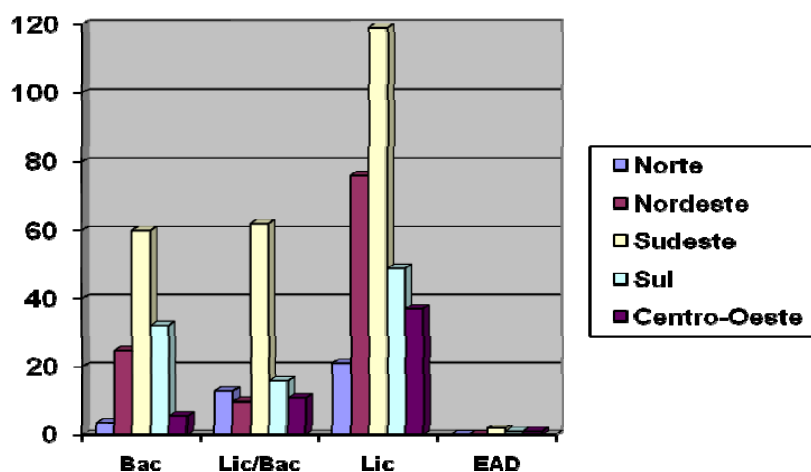


Gráfico 2 - Percentuais para tipo de cursos e regionalização

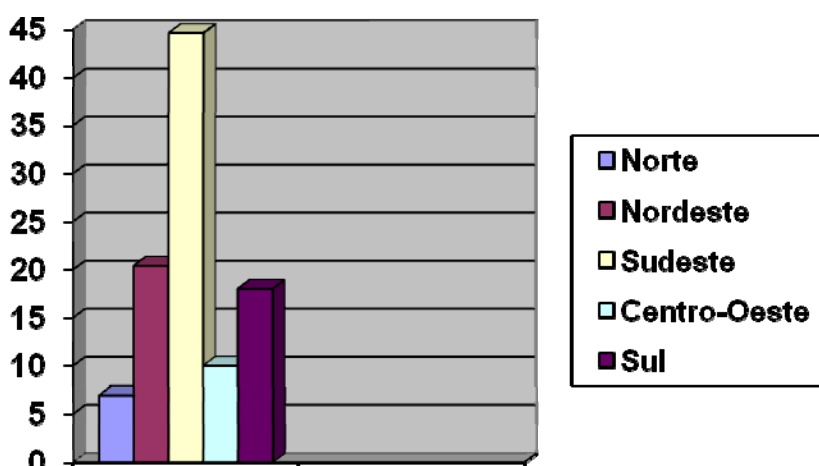


Gráfico 3 - Percentuais de cada região

Diante da impossibilidade de analisarmos todas as disciplinas esportivas dos cursos optamos por analisar os programas de apenas uma modalidade esportiva, O Basquetebol pelas seguintes razões: a) Por ser uma modalidade oferecida na maioria dos cursos; b) por ser um dos esportes mais praticados neste país e; c) por este esporte ser um dos mais praticados entre os alunos do ensino fundamental e médio.

Para esta seleção determinamos que nossa investigação se limitasse às Universidades Públicas por estas apresentaram maior produção bibliográfica com estudos que tratam desta modalidade esportiva. Seguimos as seguintes etapas para a seleção das Universidades:

- a) Identificamos primeiramente quais as universidades que disponibilizavam as informações sobre o currículo e programas de disciplinas pela homepage;
- b) Enviamos correspondência eletrônica às Universidades situadas nas capitais de cada estado, a partir dos dados encontrados nas páginas eletrônicas.
- c) Priorizamos as Universidades cujos dados encontram-se disponibilizados e em seguida àquelas que retornaram nossos e-mails.

Desta forma, chegamos à seguinte amostra:

Tabela 1 – Cursos por região

Região	Quantidade de Cursos	Percentual	Amostra
Norte	38	6,97%	1
Nordeste	111	20,36%	2
Centro-Oeste	55	10,09%	2
Sudeste	243	44,58%	3
Sul	98	17,98%	2

Fonte: Centro Esportivo Virtual

A seleção das universidades foi feita considerando o número de cursos existentes e o seu percentual por região.

Região	Cursos
Norte	UFPA
Nordeste	UFRN – UFPB
Centro-Oeste	UFMT – UFG
Sudeste	UFRJ – UNIFESP – USP
Sul	UFSC – UEL

Quadro 8 - Seleção por disponibilidade

Fonte: Centro Esportivo Virtual

É necessário registrar que as seguintes Universidades responderam gentilmente às nossas solicitações via correspondência eletrônica: UFAL, UFSE, UFRJ, UEL, UFSC. A primeira está em fase de reformulação curricular e a segunda em fase de implantação de curso; as demais tiveram os programas incluídos na pesquisa.

Algumas observações são necessárias antes de iniciarmos a análise destes dados, primeiro no que diz respeito à nomenclatura Curso de Bacharelado, não mais existente, pois foi modificada desde 2006 para Curso de Graduação em Educação Física. As Universidades ainda trazem esta nomenclatura cuja modificação só faz confundir ainda mais o entendimento desta dupla/única formação, visto que:

- a) Em primeiro lugar, o curso de licenciatura plena, de acordo com os dados levantados, é maioria em todas as regiões do país, cerca de 302 de um total de 545, ou 59,08% dos cursos; em segundo porque grande parte dos cursos de graduação (bacharelado) são oferecidos como complementação dos estudos de licenciatura plena, o corrente 3 + 1, ou seja, três anos de licenciatura e um ano para completar a formação de bacharel onde 112 de um total de 545 cursos, 20,55% estão nesta situação.
- b) Os cursos que oferecem apenas o curso de graduação (bacharelado) somam 127 de um total de 545 cursos, ou seja, 23,30% do total.
- c) Nossa análise preliminar nos mostra existem poucas diferenças nos currículos das duas formações quer seja no 3 + 1, três anos de licenciatura, mais um, cujo acréscimo de disciplinas só conseguem reforçar a tese da licenciatura plena, ou mesmo nos cursos de Graduação onde é possível constatar que os mesmos professores ministram aulas para ambos os cursos e, em muitos destes, a mesma disciplina.

4.2.1.1 Identificação dos programas disciplinares

Para onde apontam as ementas dos programas analisados listados no Apêndice A:

Ementas	Cursos	UFRN	UFPB	UFRJ	USP	UNIFES P	UFMT	UFG	UEL	UFSC	UFP A
Fundamentos, técnicas, táticas e regras.	e	X	X		X		X	X	X	X	X
História e evolução					X		X		X	X	X
Pedagogia do esporte.	do		X				X			X	X
Metodologia do ensino esportivo	do			X			X			X	
Prática de ensino										X	X
Esporte na promoção da Saúde	na da					X					
Planejamento e execução de programas de ensino e treinamento de basquetebol.	e de de e de										X

Quadro 9 – Ementas dos programas

Fonte: Programas dos cursos (APÊNDICE A)

A maior incidência está restrita ao conteúdo esportivo específico da disciplina, onde os fundamentos, táticas, técnicas e regras predominam em 70% das ementas, seguidas pelo tema história e a evolução do jogo que aparece em 50% destes cursos.

A pedagogia e a metodologia do ensino aparecem em terceiro e quarto lugares, respectivamente, com 40% e 30% das ementas.

Os demais temas: Promoção da saúde, Planejamento e organização e Prática de ensino aparecem em apenas uma ementa cada, ou seja, 10% dos cursos.

Delineia-se aqui um trato com o conhecimento esportivo voltado para o aprendizado e para o ensino específico do jogo de basquetebol competitivo, o que limita a formação de professores a uma vivência voltada primordialmente para o esporte de rendimento.

Objetivos	Cursos	UFRN	UFPB	UFRJ	USP	UNIFESP	UFMT	UFG	UEL	UFSC	UFPA
Aspectos Técnicos e táticos				X		X		X	X		
Contextualização social e educacional do esporte.		X							X	X	X
Estudo e planejamento de aulas, atividades, projetos.				X	X	X					X
Esporte Escolar		X		X			X				X
Campos de atuação					X					X	X
Regras esportivas				X				X	X		
Aspectos metodológicos			X			X		X			
Desenvolvimento de habilidades para o professor.									X		X
Aspectos históricos			X					X			
Prática de ensino							X			X	
Compreensão crítica do fenômeno esportivo							X				
Promover e manter a saúde						X					

Quadro 10 - Sistematização dos objetivos contidos nos programas

Fonte: Programas dos cursos (APÊNDICE A)

Os temas **Aspectos técnicos, Contextualização social e educacional do esporte, Estudo e planejamento de aulas, atividades, projetos e Esporte Escolar** são o que mais aparecem, num total de 40% dos objetivos gerais.

Neste, incluímos a aprendizagem dos fundamentos básicos, técnicas e táticas ofensivas e defensivas, desenvolvimentos de habilidades em geral, o trabalho de iniciação esportiva e a formação de plateias esportivas. No item **Esporte escolar** é necessário ressaltar que não se trata apenas de um esporte para a escola, pois incluem também ações competitivas em nível escolar.

O tema **Contextualização social e educacional do esporte** propõe a reflexão sobre o ensino do esporte em ambiente escolar.

A segunda maior incidência em 30% dos objetivos cada um aparece nos itens **Campos de atuação, aspectos metodológicos e regras esportivas**, com as seguintes observações: O item aspectos metodológicos inclui as diferentes escolas esportivas internacionais, com predominância no aprendizado esportivo competitivo, e no item **regras esportivas**, cujo propósito é uma compreensão de regras básicas ao aprendizado esportivo.

A terceira maior incidência aparece nos itens relativos aos temas **Desenvolvimento de habilidades para uma melhor formação do professor, Estudo histórico do esporte e Prática de ensino**, que aparecem em 20% dos objetivos gerais.

A menor incidência está posta para os itens Promover e manter a saúde física e Compreensão crítica do fenômeno esportivo.

A seguir, analisaremos como e se estes objetivos se concretizam nas avaliações dos programas das disciplinas aqui em estudo.

Avaliação	Cursos	UFRN	UFPB	UFRJ	USP	UNIFES P	UFMT	UFG	UEL	UFSC	UFPA
Lista os procedimentos avaliativos Provas Práticas e Teóricas		X		X	X	X	X		X		
A presença e a participação			X			X	X				X
Apresentação de seminários				X	X						X
Elaboração e execução de planos de aula		X	X								X
Trabalhos e pesquisa		X	X								
Prática de ensino							X				X
Resumos e elaboração de artigos								X			X
Observação e relatórios de aulas e treinos						X		X	X		

Quadro 11 - Sistematização dos itens avaliação contidos nos programas

Fonte: Programas dos cursos (APÊNDICE A)

No Quadro 11 das avaliações, identificamos que a maioria das informações contidas nos programas diz respeito aos tipos de avaliação utilizados; 60% dos programas avaliam

através de **provas teóricas e práticas, testes motores e observação da execução dos fundamentos.**

A **assiduidade e a participação** nas aulas e discussões estão contempladas em 40% dos programas, seguidas pelos critérios: **Apresentação de Seminários e Elaboração e Execução de Planos de aula** e a **observação de aulas ou treinos**, com e sem apresentação de relatórios, que aparecem em 30% destes programas. E com apenas 20% de incidências, os critérios **Trabalhos realizados, A prática de ensino e Os resumos de textos e elaboração de artigos.**

Concluimos que a metade dos programas trata especificamente dos procedimentos avaliativos, e os outros 50% dos programas esclarecem o que será avaliado.

Conteúdos	Cursos	UFRN	UFPB	UFRJ	USP	UNIFESP	UFMT	UFG	UEL	UFSC	UFPA
1) Regras e arbitragem		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2) Fundamentos Desenvolvimento de habilidades e coordenação motoras		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3) Técnica e tática defensiva e ofensiva		X	X	X	X		X	X	X	X	X
4) História e evolução		X	X	X	X	X				X	X
5) Organização e planejamento de aulas e competições				X	X		X	X			
6) Prática Pedagógica/ Metodologia do ensino esportivo			X					X		X	X
7) Jogos pré-desportivos		X				X		X			
8) Defesa por pressão			X						X		
9) Contra ataque		X		X	X				X		
10) Pesquisa em sites e artigos específicos								X	X		
11) Quadra e equipamentos				X							X
12) Assistência a jogos com relatórios								X			
13) Exercícios sincronizados					X						
14) Situações de jogo: 1x1, 2x2 e 3x3.					X						
15) Posições específicas de jogo.					X						X
16) Competição precoce						X					
17) Noções sobre preparação física no esporte						X					
18) Aquisição e manutenção de saúde						X					
19) Massificação do esporte						X					

20) Esporte nas dimensões de Lazer e Educação.							X			
21) Valores educacionais e sociais do esporte	X									

Quadro 12 – Sistematização dos conteúdos programáticos contidos nos programas

Fonte: Programas dos cursos (APÊNDICE A)

Selecionamos, a partir dos próprios programas, os conteúdos presentes na tabela acima e encontramos uma pulverização de 21 itens/conteúdos diferentes e os classificamos em ordem decrescente onde nas linhas iniciais aparecem os conteúdos presentes em todos os programas, e ao final os conteúdos aparecem apenas em um único programa que gerou a inclusão do item.

Encontramos a maior incidência, pois aparecem em 100% dos programas, os seguintes temas/conteúdos: 1) **Regras básicas e arbitragem**. 2) **Fundamentos básicos do esporte** com ênfase no desenvolvimento de habilidades e coordenação motora.

Em seguida, encontramos o **desenvolvimento técnico e tático para o ensino dos sistemas defensivos e ofensivos** com uma incidência de 90%, seguidos pela **história e evolução** do basquete que aparecem em 70% dos programas analisados.

Os aspectos técnicos e táticos, o estudo das regras e o domínio dos fundamentos básicos do esporte acima demonstram a compreensão de que os programas estão dirigidos à preparação de professores para atuarem no esporte de competição, e se apresentam definindo um determinado perfil de formação que mantém e reproduz o esporte de rendimento institucionalizado.

Este perfil de formação está também caracterizado quando analisamos os conteúdos de menor incidência (10%), pois estes são justamente aqueles que propõem um olhar mais amplo para o esporte, tais como: Os itens nº 16) **Competição precoce**. 18) **Aquisição e manutenção de saúde**. 20) **Esporte nas dimensões de Lazer e Educação** e 21) **Valores educacionais e sociais do esporte**.

Podemos também salientar que a pouca incidência em itens relativos à formação do professor tais como: 5) **Organização e planejamento de aulas e competições**. 6) **Prática Pedagógica do esporte/Metodologia do ensino esportivo**, incidindo em apenas 40% dos programas e 7) **Jogos pré-desportivos** como estratégia para o aprendizado. 10) Pesquisa em sites e artigos específicos, incidindo em apenas 30% dos conteúdos, representam uma preocupação menor para com a formação do graduando/licenciado.

Chamamos a atenção para o fato de que mesmo os conteúdos que se aproximam mais do esporte competitivo e que visam à formação de plateias como: 12) **Assistência a jogos com relatórios**. 19) **Massificação do esporte**. 11) **Reconhecimento da quadra e equipamentos de jogo**, aparecendo em apenas 10% dos programas cada, se expressam como uma contradição frente ao perfil traçado, mas que reforça a lógica de preparação para a formação do aprendiz competitivo.

Conteúdos	Cursos	UFRN	UFPB	UFRJ	USP	UNIFESP	UFMT	UFG	UEL	UFSC*	UFPA
1) Aula teórica e prática		X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
2) Recursos audiovisuais e bibliográficos		X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
3) Seminários/ Trabalhos individuais e em grupo		X	X	X	X	-	X	X	X	-	X
4) Laboratórios em jogos treinos e/ou escolas: particulares, estaduais e municipais		X	-	-	-	X	X	-	X	-	-
5) Dinâmica de grupo, Aulas expositivo-dialogadas - debates		-	X	X	-	X	-	X	-	-	-
6) Leitura e discussão de textos.		-	X	-	-	-	-	X	-	-	X
7) Pressupostos epistemológicos do Projeto Político-Pedagógico.		X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8) Princípios éticos, políticos e estéticos.		X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9) Pesquisa e estudos em grupo		-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
10) Métodos de ensino para iniciação esportiva		-	-	-	-	-	-	X	-	-	-

Quadro 13 – Sistematização do item metodologia contido nos programas: Metodologia

Fonte: Programas dos cursos (APÊNDICE A)

*O programa da UFSC não traz o item Metodologia.

4.2.1.2 Primeiras observações

O item 1 – **Aulas teóricas e práticas** – está relacionado em todos os programas, o mesmo acontecendo com o item 2, **Recursos audiovisuais**. (100%)

O item 3 – **Seminários e trabalhos individuais e em grupos** – que aparece em 80% dos programas, completa os três itens que são mais citados nas metodologias dos programas selecionados. Constatamos, entretanto, que não estão identificados quais os trabalhos que serão realizados, os temas dos seminários, os objetivos traçados para este e ainda a forma de como serão avaliados, mesmo sendo observados os demais itens dos programas (objetivos conteúdos e avaliação).

	Educação Física										
COUTINHO, N. F.	Basquetebol na escola. 2. ed. Sprint.					X		X			
BRASIL. Ministério da Educação.	Caderno Técnico – Didático – Basquetebol			X	X						
DAIUTO, M.B.	Basquetebol Minibasquete: regras oficiais.	X									
DAIUTO, M.B.	Basquetebol Metodologia do Ensino	X		X	X		X			X	X
DAIUTO, M. B.	Basquetebol: origem e evolução				X					X	
CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL.	Basquetebol: regras oficiais	X	X	X		X			X		
FERREIRA, A. E. X.; ROSE JR., D. de	Basquetebol técnicas e táticas: uma abordagem metodológica	X	X		X				X	X	
GRAÇA, A.	Modelos pessoais para o ensino do jogo de basquetebol		X								
GRECO, P. J.; BENDA, R. N.	Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico							X			
GUARIZI, M. R.	Basquetebol: da iniciação ao jogo – procedimentos metodológicos que fazem a diferença.						X				
GUERRA, J.	Basquete: aprendendo a jogar.							X			
MARCELINO, N.C.,	Lazer e humanização	X									
BRASIL. Ministério da Educação.	Caderno técnico didático				X						
MCNNES, S.E. et al.	The physiological load imposed on basketball players during competition.								X		
MELO, M. P.	Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na vila olímpica da maré.		X								
MOREIRA, W.	Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI	X									
NORREGARD, M.	Basquetebol.	X									
DIETRICH, K. et al.	Os grandes jogos: metodologia e prática.										X
OLIVEIRA, I. B. (Org.)	Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes		X								

OLIVEIRA, V.M	Educação física humanista	X									
OLIVEIRA, V. M.	Fundamentos pedagógicos educação física	X									
PAES, R. R..	Aprendizagem e competição precoce; o caso do basquetebol								X	X	
RODRIGUES, T. L.	Flexibilidade & Alongamento	X									
ROSE Jr., D. de; TRICOLI, V. (Org.)	Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática		X			X			X		
SANTIN, S.	Educação Física: da alegria do lúdico à opressão de rendimento	X									
STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.)	Esporte de rendimento e esporte na escola		X								
STOCKER, G.	Basquetebol: sua prática na escola e no lazer	X			X						
TAFFAREL, C. N. Z.	Criatividade nas aulas de educação física	X									
MANOEL, E. de J.	Educação física escolar: uma abordagem de desenvolvimento 1988.	X									
TOSI, S.H.C.F.	Transferência de uma habilidade motora para o basquetebol				X						
WEIS, G. F; POSSAMAI, C. L.	O basquetebol da escola à universidade: aplicações práticas		X				X				
PAULA, R. S. de	Basquete: metodologia do ensino										X

Quadro 14 – Bibliografia básica

Nota: Os elementos essenciais dos títulos dos livros encontram-se registrados nos programas de cada Universidade (APÊNDICE A).

Autor	Livro	UFRN	UEPB	UFRJ	USP	UNIFESP	UFMT	UFG	UEL	UFSC	UFPA
CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASQUETEBOL.	Regras oficiais de basquetebol						X	X			
FERREIRA, A. E. X.; ROSE JUNIOR, D. de.	Basquetebol: técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógica						X	X			
ALMEIDA, M. B.	Basquetebol 1000 exercícios			X							
ANTUNES, C.	Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.			X							
ASEP.	Ensinando basquetebol para jovens								X		
OLIVERA BETRÁN, J.	1250 ejercicios y juegos en baloncesto: los fundamentos del juego y la evaluación de jugador: los testes								X		
BOMPA, T.	Periodização: teoria e metodologia do treinamento								X		
BORIN, J.P. et al.	Intensidade de esforço em atletas de basquetebol segundo ações de defesa e ataque								X		
DAIUTO, M.	Metodologia do ensino.							X			
COUTINHO, N.	Basquetebol na escola			X							
FERREIRA, V. R. J.	Educação física, recreação, jogos e desportos.			X							
MELHEM, A.	Brincando e aprendendo basquetebol			X							
PAES, R. R.	Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol						X				
QUEIRÓGA, M.R.; ACHOUR JR., A.	Saltos, deslocamentos, piques e paralisações: quantificação nos jogos de								X		

	basquetebol infante-juvenis.											
REVERDITO, R. S.	Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão.						X					
TRICOLI, V.	Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática.								X			
WALKER, A.L.; DONOHUE, J.	Nuevos conceptos de ataque para un baloncesto moderno.								X			

Quadro 15 - Bibliografia complementar

Nota: Os elementos essenciais dos títulos dos livros encontram-se registrados nos programas de cada Universidade (APÊNDICE A).

O título mais indicado nas bibliografias básicas foi *Metodologia da educação física*, de Moacir Daiuto, nas edições de 1971, 1974, 1981, 1983 e 1991, em 60% dos programas. Devemos aqui acrescentar mais dois programas que indicam o autor em suas bibliografias complementares, perfazendo um total de 80% dos programas.

O título, *Regras oficiais do jogo de basquete*, da Confederação Brasileira de Basquetebol (CBB) e o livro de Ferreira e Dante Rose Jr. *Técnicas e táticas, uma abordagem metodológica* de 1987 estão citados em 50% das bibliografias básicas. Se levarmos também em consideração a bibliografia complementar, acrescentaríamos mais duas indicações, totalizando 70% do total de programas.

A lista dos mais indicados se completa com os livros de Carvalho, *Sistemas de ataque e defesa*, com 40% de indicações e com os livros de Almeida, *Basquetebol: iniciação*, e Rose Jr. Dante, *Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática*, com 30% das indicações.

Das obras mais indicadas, podemos ressaltar que o livro do professor Daiuto tem sido reeditado e trata dos aspectos metodológicos do ensino esportivo e também do esporte competitivo.

O livro de Aluísio Elias Xavier Ferreira e de Dante Rose Jr., publicado em 2003, intitulado *Basquetebol: técnicas e táticas* e o de Walter Carvalho, publicado em 2001, *Basquetebol: sistemas de ataque e defesa* são obras voltadas para o aprendizado esportivo de rendimento. As regras esportivas da CBB completam a lógica deste conhecimento.

Dessa forma, podemos afirmar que o maior número de indicações tem por referência uma formação profissional voltada para ao esporte competitivo, onde se acentua o ensino técnico-mecanicista de caráter reprodutivo.

Em contrapartida, as obras que tratam dos aspectos educacionais, que deveriam ser prioritárias para os cursos de formação de professores, estão restritas a uma única indicação, em sua maioria, com exceção ao livro do Soares e colaboradores, em dois dos programas.

Se levarmos em conta os objetivos anunciados, onde os aspectos técnicos e táticos aparecem como os mais indicados, teremos a confirmação e manutenção da coerência, mas que desvirtuam uma formação do licenciando, pois limitam esta formação aos aspectos referentes ao aprendizado esportivo de rendimento.

As demais referências aparecem apenas em uma única indicação, aquela que originou a introdução nos Quadros 15 e 16.

Esta metodologia de análise utilizada ressaltou as bibliografias mais presentes, mas minimizou a importância das obras de formação mais gerais contidas nos demais programas. Buscando corrigir, ou ampliar as informações, é que optamos por realizar, também, uma análise individualizada de cada um dos programas (Apêndice A), identificando se estas indicações bibliográficas representam um avanço para uma proposta de trabalho mais abrangente, como sugerem as ementas e objetivos desses programas.

4.2.1.4 *Análise individualizada dos programas selecionados*

Os programas dos cursos encontram-se registrados no Apêndice A. Foram selecionados dez programas disciplinares das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

O primeiro programa da UFRN apresenta uma bibliografia bastante abrangente e que atende aos propósitos anunciados na sua ementa, que vão desde a parte técnica dos fundamentos específicos e noções das regras, apontando para uma reflexão crítica que apresente este esporte enquanto um conteúdo da Educação Física escolar, como também para os demais espaços de atuação do professor.

Esta amplitude se consubstancia nos objetivos traçados onde o desenvolvimento de valores educacionais e sociais baliza a proposta de ensino nas escolas, nos níveis fundamental e médio, sem abandonar o fazer pedagógico e a capacidade de questionar e promover a análise crítica dos princípios específicos do esporte.

Contraditoriamente, os conteúdos programáticos se aprofundam muito mais nos aspectos técnicos e táticos e se limitam no atendimento às demandas sociais e educacionais e de formação do professor, deixando de explicar como pretende atingir os propósitos mais abrangentes desta formação, anunciados nos itens anteriores.

Os itens contidos no próprio conteúdo: Os valores educacionais, sociais e culturais do esporte basquetebol, e estudo e análise das experiências com crianças e adolescentes são o ponto alto deste programa, chamando a atenção para a utilização das escolas públicas e particulares como laboratório.

Os procedimentos metodológicos, no entanto, se limitam a informar o básico, aulas teóricas e práticas e a utilização dos recursos audiovisuais. A metodologia aponta ainda para os princípios éticos, políticos e estéticos contidos no Projeto político-pedagógico do curso, que não consta do programa como também está ausente o planejamento para esta discussão.

A sua avaliação aponta para as competências e habilidades (item específico do programa) e conteúdos desenvolvidos. As competências referidas são as seguintes: “Saber analisar criticamente os valores sociais, os princípios éticos e educacionais do esporte basquetebol no campo escola; Demonstrar com dinamismo e ação boa vivência nos jogos precursores do esporte basquetebol e sugerindo novos jogos pré-desportivos; Desenvolver raciocínios argumentativos para elaborar uma sequência lógica dos fundamentos básicos e específicos do esporte basquetebol”.

As competências anunciadas exigem uma avaliação mais abrangente, enquanto os instrumentos apontam contraditoriamente para uma avaliação objetiva. Há que se ressaltar que, apesar de não constar dos objetivos e dos procedimentos metodológicos, estão previstas nas avaliações a apresentação de trabalhos individuais e em grupo, e a exposição de “micro aula”, procedimentos que permitem uma avaliação mais consistente.

As demais informações contidas no item avaliação se limitam a informar os valores percentuais de cada instrumento avaliativo.

O segundo programa da UFPB, apesar de trazer nas referências bibliográficas um peso muito maior em títulos que tratam especificamente de aspectos técnicos do esporte competitivo, apresenta três indicações que tratam de aspectos gerais da Educação Física com o propósito de atender às demandas contidas na ementa e no objetivo geral da disciplina.

Sua ementa propõe a reflexão sobre o processo pedagógico para o ensino dos fundamentos básicos do jogo. Aponta também para discussões sobre a aplicação do esporte frente à realidade escolar.

Os objetivos específicos amplificam as demandas anunciadas e assinalam uma reflexão pedagógica e metodológica do ensino esportivo. Aponta para a contextualização histórica do esporte no cotidiano escolar pedagógico, propõe a caracterização do processo de ensino dos fundamentos básicos, o domínio e aplicação de suas regras, e aponta ainda para uma vivência na prática de ensino com crianças de escolas públicas e privadas.

Os conteúdos programáticos estão divididos em três unidades, a primeira delas dedicadas aos aspectos mais abrangentes contidos nos itens acima descritos, que apontam para os processos de ensino, metodologia, o fazer pedagógico e a contextualização do processo histórico para os quais serão dedicadas 1/4 da sua carga horária. A segunda unidade concentra-se nos aspectos técnico-táticos sem abandonar a discussão do fazer pedagógico no ensino dos fundamentos básicos e, ainda, propondo uma discussão sobre as regras esportivas e sua aplicação em diferentes contextos. A terceira unidade é dedicada à prática docente de caráter pedagógico, sistematizada, organizada e aplicada em diferentes contextos.

A metodologia anunciada prevê aulas teóricas e práticas, com leitura e discussão de textos não identificados nos demais itens. Aponta para a realização de trabalhos individuais e em grupos e também para a realização de seminários, cujos temas também não foram identificados nos conteúdos, o que dificulta nossa análise sobre o atendimento às demandas anunciadas. Ao final do item, deixa em aberto a possibilidade de utilização de outras estratégias de acordo com a disponibilidade dos recursos audiovisuais.

O programa acima está muito bem fundamentado, apesar de restrito quanto ao incentivo e à utilização da pesquisa para a construção de conhecimentos mais elaborados, pois se limita à leitura e discussão de textos não identificados na bibliografia. Isso poderia ser corrigido com a inclusão de textos que dizem respeito ao fazer pedagógico, ou seja, a transformação pedagógica do fazer esportivo tradicional e de outros textos que tratem com maior abrangência das implicações sociais, metodológicas e políticas do esporte, superando o papel de mero instrutor, repassador de conteúdos e técnicas. De uma maneira geral os processos investigativos incentivam a reconstrução dos conhecimentos o que acontece basicamente pelos questionamentos visualizados neste procedimento.

O terceiro programa da UFRJ apresenta uma bibliografia desatualizada que se limita aos aspectos práticos desportivos, com apenas uma referência que trata da metodologia do ensino com o livro do professor Moacir Daiuto, edição de 1971.

A análise inicial deste programa nos levou a refletir que este deve ser um programa antigo e que provavelmente não seja mais utilizado. Retornamos ao site da universidade e encontramos outros dois programas onde, pelo menos um desses, está mais bem apresentado,

e, mesmo assim, não apresenta diferenças significativas que os distingam do programa primeiramente analisado. O outro não apresentava os itens básicos de construção de um programa. Assim, optamos por utilizar este segundo programa também reproduzido no Apêndice A.

A bibliografia básica deste programa apresenta as mesmas limitações já expostas acima, mas apresenta uma bibliografia complementar que amplia um pouco o universo de informações, apesar da maioria reforçar a lógica reprodutivista já identificada.

Sua ementa, coerente com as indicações bibliográficas básicas, aponta para os fundamentos, técnicas e táticas individuais e coletivas e para as noções das regras oficiais. Está colocada ainda a origem e evolução do basquetebol e o contexto sociohistórico e cultural sem, contudo, apresentar uma indicação bibliográfica que os respalde.

Seu objetivo geral aponta para os métodos do ensino dos fundamentos básicos, noções de regras e para o planejamento de aulas na iniciação da modalidade.

Os objetivos específicos estão restritos ao aprendizado esportivo, apontando para os sistemas mais utilizados, as técnicas de aperfeiçoamento dos fundamentos como atributo para aplicação em futura docência. Está proposto ainda o estágio com equipes e a organização de competições, além de aplicar testes físicos direcionados à modalidade. Finaliza, propondo a elaboração de um planejamento anual para desenvolver os fundamentos básicos do basquetebol.

O conteúdo programático aponta para a história, a evolução e a introdução do basquetebol no Brasil; tema simploriamente contemplado nas referências bibliográficas. Aponta ainda para os aspectos gerais do jogo, “seus fundamentos, identificação da quadra e seus componentes, noções básicas de Defesa, Ataque, Rebote, Contra-ataque e as Regras Básicas”. Finaliza o item do conteúdo com a proposta de “planejamento, execução e avaliação para uma boa aula” (sic!).

No item metodologia anuncia aulas expositivas com a utilização de recursos audiovisuais, aulas práticas que remetem ao planejamento, execução e avaliação dos temas abordados em aulas teóricas. Propõe-se a avaliar diariamente os alunos com perguntas sobre aulas anteriores, a observação e análise de jogos, e ainda a participação dos alunos em eventos internos.

A avaliação aponta para os procedimentos avaliativos: Prova escrita, oral, prática de aula e trabalho de análise e observação de jogos de basquetebol. Este último item, provavelmente, está colocado para avaliar a compreensão das regras prevista nos objetivos.

O processo aponta para os procedimentos avaliativos sem identificar o que será avaliado; ressaltamos ainda que os itens contidos no objetivo geral “planejamento de aulas na iniciação da modalidade” e o objetivo específico, “planejamento anual para desenvolver os fundamentos básicos do basquetebol”, não foram contemplados neste processo.

A USP não inclui a disciplina Basquetebol no currículo do curso de licenciatura; o único programa da disciplina encontrado refere-se ao curso de bacharelado em esporte, oferecido ao curso de licenciatura como disciplina optativa, também transcrita no Apêndice A.

A ementa dessa disciplina traz o conteúdo programático resumido, que reforça o trabalho de aprendizado específico do jogo, seus fundamentos, a estrutura, os aspectos táticos, os sistemas básicos de ataque e defesa, as regras básicas, a organização de competições e o planejamento de uma temporada de treinamento.

O objetivo geral pauta a vivência e o conhecimento do esporte a partir de abordagens dos aspectos científicos com ênfase nos locais onde o esporte é desenvolvido e a faixa etária atendida.

Os objetivos específicos tratam da importância dada ao reconhecimento geral do esporte, incluindo suas formas de organização e administração, processo histórico evolutivo e os processos psicossociais por ele desenvolvidos, e levam em conta o nível do aprendiz e a estrutura para a sua prática.

Estabelece como meta dos alunos conhecerem todos os fundamentos e regras e sua aplicação no jogo, os testes específicos para a avaliação das habilidades deste esporte, reconhecimento das instalações esportivas e dos materiais necessários para a prática e, ainda, a capacidade dos alunos de elaborar um planejamento específico de treino para os diferentes locais a serem aplicados e também as diferentes faixas etárias.

O conteúdo programático reforça a lógica esportiva, reproduzindo os conteúdos específicos do esporte (fundamentos, técnicas e táticas), já descritos na ementa e nos objetivos, acrescentando a organização tática de uma equipe e o planejamento para as aulas de iniciação no esporte.

Para a metodologia, informa que as aulas serão teóricas e práticas com utilização de recursos audiovisuais e acrescenta a realização de trabalhos e seminários que valerão 40% da nota, enquanto a prova escrita terá valor de 60%.

A bibliografia é rica em indicações relativas ao aprendizado esportivo competitivo, e ainda contém indicações que tratam da metodologia do ensino, não contemplada em todo o programa.

Trata-se de um programa eminentemente técnico-desportivo e a ausência das discussões teórico-metodológica o caracteriza como um programa técnico reprodutivista, em que o conhecimento esportivo prevalece sobre o fazer pedagógico, básico para um curso de formação de professores onde a tarefa primordial é o ensinar, independente do local onde o professor executa suas tarefas.

O quinto curso analisado foi o da UNIFESP, que apresenta um programa com duas modalidades esportivas: o basquete e o futebol. Sua ementa é diferenciada dos demais cursos, propondo-se a “Compreender as bases e aplicações dos esportes coletivos aqui relacionados na promoção da saúde, bem como em sua recuperação”.

O objetivo da disciplina aponta para a aquisição de conhecimentos sobre fundamentos, métodos e técnicas básicas das modalidades esportivas coletivas (basquetebol, futebol,) em relação aos métodos existentes de ensino, progressões e exercícios para os diferentes níveis de habilidade, com o intuito de promover e manter a saúde.

As referências bibliográficas, no entanto, não apresentam nenhuma indicação que dê conta dos métodos para o ensino esportivo, como também daquilo que diferencia este programa, que é o fato de relacionar o desenvolvimento da disciplina à promoção, recuperação e manutenção da saúde, anunciadas nos itens anteriores.

O conteúdo programático aponta para a evolução histórica do esporte, seus fundamentos, aspectos técnicos e táticos, sistemas defensivos e ofensivos, o jogo adaptado, noções de arbitragem e de preparação física no esporte.

Aponta ainda para o estudo teórico prático das modalidades, a organização de eventos e competições, a massificação do esporte e sua utilização para aquisição e manutenção da saúde.

No item metodologia, apresenta os procedimentos metodológicos com aulas teóricas e praticas e enumera uma lista de outros procedimentos: Observação de aulas, plantão, discussão de grupos, elaboração de relatórios, dinâmica de grupo, laboratório (aula) e a utilização de recursos como computador, projetor multimídia, quadro negro, livro texto e bibliografia atualizada, todos estes como recursos instrucionais necessários.

A avaliação prevê a realização de provas teóricas e práticas, relatório de aulas práticas e a participação em aula.

Um programa elaborado em tópicos sem uma descrição dos momentos anunciados; o estudo teórico, por exemplo, não traz a indicação do que vai ser estudado. Pelo que está posto, o estudo estará restrito ao aprendizado esportivo, ou seja, estudo e prática dos fundamentos técnicos e táticos.

A avaliação não aponta para o conteúdo a ser avaliado, como também não aponta para aquilo que sobressai no programa que é o direcionamento para a promoção e manutenção da saúde.

Dessa forma, identificamos que o programa analisado se mantém entre aqueles classificados como técnicos desportivizados, onde o fazer pedagógico é desprezado e, ainda, por não dar conta do anunciado, ou seja, o esporte como agente da promoção e manutenção da saúde, porque deixa transparecer apenas uma intenção sem, contudo, materializá-la.

O sexto programa, da UFMT, apresenta uma ementa que descreve basicamente o conteúdo da disciplina.

O objetivo geral amplia o ementário ao propor: “Situar o basquetebol dentro de um contexto contemporâneo como sendo esporte de alto valor educativo e social”, entretanto sem encontrar suporte nas bibliografias indicadas, pois estas apresentam um grande número de indicações, porém limitadas, mas ricas no fazer prático esportivo e débil nos aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos e sociológicos.

O conteúdo programático confirma nossa afirmação anterior, pois se restringem à aprendizagem, fixação e aperfeiçoamento das técnicas dos fundamentos de ataque e defesa do basquetebol, seus sistemas defensivos e ofensivos, estudo das regras e a análise técnica e tática do jogo.

A metodologia, ponto alto deste programa, inclui aulas teóricas e práticas, recursos audiovisuais, análise e observação de treinamento de equipe e jogos, em competições de categorias variadas. Inclui ainda a pesquisa e estudos em grupos, seminários, a participação em aulas teóricas e práticas, a vivência prática do processo de treinamento do basquetebol.

A avaliação propõe provas teóricas e práticas e a observação e análise de treinamentos, jogos e competições.

Percebemos que, apesar do anúncio de “contextualização do esporte com elemento de alto valor educativo”, ou seja, da boa intenção proposta, o programa se mantém entre aqueles que se distanciam das discussões sociohistóricas e teórico-metodológicas, e se aprofundam no aprendizado esportivo tradicional, distante, portanto, da linha sociopedagógica na formação de professores.

O sétimo programa, da UFG, apresenta em sua ementa o conhecimento dos aspectos históricos do basquetebol – seus fundamentos teóricos e práticos, técnicas e táticas básicas da modalidade e suas regras, os aspectos pedagógicos e os procedimentos metodológicos no ensino da modalidade no espaço escolar.

Como objetivo geral: “Contribuir para a formação do bacharel/licenciado em Educação Física, capaz de estimular a uma prática do Basquetebol de forma consciente, criativa e contextualizada nos diversos campos de atuação da educação física”.

Os objetivos específicos apontam para “Situar historicamente o Basquetebol no conjunto da cultura de movimento; Distinguir as etapas do processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos do Basquetebol; Identificar os elementos básicos sobre os princípios táticos e situar sua aplicabilidade em diferentes contextos; Analisar e aplicar a regulamentação básica do Basquetebol; Possibilitar experiências relacionadas ao Basquetebol sob supervisão direta”.

O conteúdo programático não traduz a amplitude dos objetivos, pois detalha a fundamentação tática e técnica do esporte (fundamentos, sistemas, etc.) pautada na ideia da preparação de aulas escolares e na realização de um jogo completo com arbitragem, ou seja, reproduzindo o esporte institucionalizado.

O programa não traz os itens metodologia e avaliação.

As referências utilizadas restringem-se ao processo metodológico esportivo apontado no conteúdo. Não encontramos indicações que tratem do ensino esportivo aplicado a diferentes contextos, como foi anunciado.

O oitavo programa, da UEL, apresenta uma ementa com os principais conteúdos da disciplina, (histórico, fundamentos, técnicas e táticas e suas regras). Traz também a discussão dos aspectos pedagógicos e os procedimentos metodológicos do ensino esportivo escolar.

Os objetivos são abrangentes tratam da compreensão do fenômeno esportivo e de suas vertentes de rendimento e escolar. Propõe a adequação do ensino esportivo em nível escolar e ainda possibilitar aos alunos a vivência prática em atividades com crianças no espaço escolar.

O conteúdo da disciplina trata do histórico, fundamentos, técnicas e táticas e regras do jogo. Propõe ainda a realização de um jogo com arbitragem, a preparação e a aplicação de uma aula com crianças no espaço escolar.

Na metodologia, traz, além de aulas teóricas e práticas, o desenvolvimento de aulas práticas de basquetebol em espaço escolar e a apresentação de trabalhos em forma de seminários, e ainda a discussão de temáticas da modalidade com o apoio de vídeos e textos.

A avaliação prevê: Prova escrita, aulas com crianças e efetiva participação.

A bibliografia básica aponta principalmente para indicações a respeito da metodologia do ensino esportivo, com as indicações de Weis, 2009 e Guarize, 2008 e ainda a 5ª edição do livro de Moacir Daiuto, de 1991.

A bibliografia complementar aponta para a pedagogia e a didática no ensino esportivo com livros de Ferreira, 1987, Paes, 2009 e Reverdito, 2009. Por fim, o livro de *Regras oficiais* da CBB.

A bibliografia é muito abrangente e dá conta do que foi proposto, ou seja, o estudo metodológico e pedagógico do ensino esportivo escolar.

As questões mais abrangentes, que dizem respeito à compreensão crítica do fenômeno esportivo, o papel do professor na formação dos sujeitos e a importância do ensino esportivo na formação do professor, estão contempladas nas referências complementares, o que qualifica o presente programa cuja bibliografia atualizada atende ao anunciado e demarca a prática esportiva como uma possibilidade da ação educativa a ser proporcionada por professores que assumem o papel de formadores dos sujeitos críticos e conscientes de suas responsabilidades que emanam da prática de ensino.

O nono programa, da UFSC, apresenta uma ementa que se propõe a tratar “o basquetebol como esporte de competição e sua transformação em uma unidade de ensino”. Os diferentes fundamentos que envolvem o jogo e a sua aplicação nos sistemas ofensivo e defensivo. Técnica de ensino específica para cada um dos fundamentos e as regras básicas do jogo”.

Como objetivo geral aponta “Conhecer da história que envolve o esporte, os aspectos estruturais e funcionais do minibasquete e do basquetebol, os fundamentos e os sistemas ofensivos e defensivos, as regras e a técnica de ensino adequadas para cada um dos fundamentos da modalidade”.

Os objetivos específicos se propõem a tratar da evolução histórica do jogo, das metodologias de ensino, da identificação e da técnica para o ensino dos fundamentos, e das técnicas, táticas dos sistemas defensivos e ofensivos, e ainda as regras oficiais do jogo.

Os conteúdos programáticos reproduzem todos os aspectos técnicos desportivos já citados na ementa e nos objetivos acima e acrescenta a utilização do minibasquetebol e a utilização dos jogos pré-desportivos como metodologia de ensino. Assinala a leitura e análise de artigos específicos do esporte em diferentes perspectivas e a observação de jogos de basquetebol em recinto fechado, com a cobrança de relatórios “ênfatizando pontos estratégicos determinados pelo professor”.

A metodologia prevê aulas teóricas expositivas e dialogadas, dinâmicas de grupo e a utilização de recursos audiovisuais e, para as aulas práticas, a utilização de quatro métodos de ensino: analítico, global, misto e situacional. Aponta ainda para a discussão de pontos chave

durante o desenvolvimento do conteúdo e a cobrança de resumos de textos e relatórios das aulas práticas ministradas.

A avaliação será realizada “mediante a apresentação dos relatórios das aulas práticas, dos resumos dos artigos que identificam o esporte em diferentes perspectivas, bem como a apresentação do plano de aula e sua aplicação prática”.

A bibliografia básica apresenta exclusivamente referências técnico-esportivas coerentes, portanto com os propósitos anunciados. A bibliografia complementar pauta a metodologia de ensino esportivo de rendimento acompanhando a lógica acima. É um programa mal estruturado que trata a ementa, objetivos e conteúdos da mesma maneira, repetindo basicamente os mesmos conteúdos disciplinares, e demonstrando pouca compreensão de sua estrutura.

Em resumo, poderíamos afirmar que este é também um programa disciplinar voltado para o ensino técnico reprodutivista, em que o incremento de resumos de textos (não identificados nas referências) e apresentação de relatório das aulas pretende dar um ar de cientificidade ao programa.

O décimo programa, da UFPA, apresenta a seguinte ementa: “A história e evolução do basquetebol. Procedimentos pedagógicos que levam a uma vivência e aprendizagem do basquetebol enfatizando a natureza dos movimentos básicos, através de ações motoras. As Regras Oficiais. As técnicas fundamentais. Planejamento e execução de programas de ensino e treinamento de basquetebol”.

Como objetivo, propõe-se a “propiciar aos alunos a oportunidade para o conhecimento e compreensão da importância da modalidade basquetebol, compreendendo o contexto histórico-educativo, considerando os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. Fornecer aos alunos subsídios para o estudo da modalidade, bem como o planejamento de aulas, atividades, projetos relacionados ao basquetebol, levando em conta os aspectos utilitários e desportivos. Proporcionar aos alunos habilidade para ministrar aulas de basquete tornando-se possível a sua intervenção no âmbito escolar e não-escolar (projetos sociais, clubes, e outros espaços de prática)”.

Os objetivos, na verdade, ampliam a proposta contida no ementário, buscando refletir sobre a importância do esporte no contexto histórico-educativo. Acrescenta ainda elementos específicos que dizem respeito à organização, ao planejamento e à execução de aulas em diferentes espaços.

O conteúdo da disciplina, apresentado em cinco unidades de ensino, dedica-se na primeira à história, à evolução e ao desenvolvimento do esporte e às estruturas física e administrativa do esporte.

As demais unidades dedicam-se, exclusivamente, aos aspectos técnico-desportivos e ao estudo das regras.

A metodologia prevê aulas práticas, teóricas e trabalhos em grupos, leitura e interpretação de textos, aulas expositivas com o uso de recursos audiovisuais.

A metodologia incrementa novos conteúdos com a cobrança de trabalhos em grupos, a leitura e interpretação de textos não identificados.

A avaliação amplia ainda mais a cobrança teórico-científica com a inclusão de seminários pautados em artigos não identificados nos objetivos, conteúdos e na própria bibliografia. Prevê ainda a avaliação da participação e a realização de provas práticas e teóricas, também não especificados. Por fim, avaliará a elaboração e execução de planos de aula informando os critérios avaliativos desta.

As referências bibliográficas, em sua maioria, tratam dos aspectos metodológicos do ensino esportivo e não contempla o que está posto de mais abrangente no programa, que extrapola o fazer esportivo, que é uma reflexão sobre a importância da modalidade basquetebol, compreendendo o contexto histórico-educativo.

4.2.1.5 *Análises realizadas*

Nossa tarefa neste estudo foi tentar localizar no programa da disciplina Basquetebol, as relações e nexos entre Esporte, Educação e Sociedade, que permitiriam, num primeiro plano, refletir sobre o papel da Educação Física no geral e das disciplinas que compõem o curso de formação de professores, em particular, aquilo que pensamos ser fundamental, ou seja, produzir avanços qualitativos que possam reverter a qualidade da educação oferecida, sem, contudo, negar a abrangência e o distanciamento desta com os problemas pedagógicos educacionais, principalmente àqueles que dizem respeito à formação de sujeitos críticos e capazes de compreender o esporte na sociedade e propor sua transformação.

Utilizando duas metodologias diferentes para a análise dos mesmos documentos, colocamos em evidência que o processo de fragmentação do primeiro método revelou os aspectos que são comuns a todos os programas onde se destaca, primordialmente, o específico que diz respeito aos fundamentos, métodos, táticas e técnicas, suas regras e os procedimentos para o ensino esportivo competitivo, enquanto no segundo método de análise individualizada,

revelou a essência de cada um dos programas, no que diz respeito aos aspectos mais abrangentes da formação de professores que orientam os processos pedagógicos educacionais e sociais do esporte.

Dessa forma, mesmo quando os programas disciplinares apontam para os aspectos mais abrangentes da formação de professores e para os problemas educacionais e sociais da prática esportiva escolar, prevalece e predomina a formação técnico-esportiva.

Identificamos ainda que os programas acima são ricos ao tratar do aprendizado esportivo de rendimento e também dos aspectos teórico-metodológicos e históricos, mas inexpressivos quando levamos em conta o processo de contextualização social do esporte.

A maior concentração de atividades físicas desportivas não contribui com o desenvolvimento e disseminação da tendência humanista que tenta recuperar a posição desgastada da educação física que tende a perpetuar o fazer técnico reprodutivista.

Por outro lado, conseguimos também identificar que 30% dos programas estão mais bem estruturados para o atendimento a uma formação plena ou, ampliada, pois nas suas propostas contemplam pelo menos um dos seguintes aspectos de formação: reflexão sobre a compreensão crítica do fenômeno esportivo; o papel do professor na formação dos sujeitos e a importância do ensino esportivo na formação do professor, apesar de não abdicarem da formação técnico-desportiva pautada no desenvolvimento de habilidades motoras.

Este procedimento levou em consideração as categorias de análises defendidas por Freitas (1995): Objetivos/Avaliação e Conteúdos/Métodos e ainda nos arvoramos a utilizar uma terceira categoria, que confronta a ementa com a bibliografia, ou seja, aquilo que se anuncia nos ementários confrontados com a coerência acadêmica bibliográfica dos seus idealizadores.

Isso nos levou a identificar as fragilidades desta coerência expressas no anúncio de propósitos não contemplados nas referências, principalmente quando incluem as relações sociais do esporte, o esporte e o contexto social, a sociabilidade do esporte, cujas referências são amplamente encontradas na Sociologia e na Filosofia e restritas na Educação Física.

Na análise dos dez programas selecionados, foram destacados cursos das cinco regiões do país, não encontramos nenhuma indicação bibliográfica, texto ou livro, que tratem da sociologia ou da filosofia para as análises do fenômeno social esporte, quer seja em sua área específica ou não.

Este fato, isoladamente, pode comprometer o estudo da disciplina, pois em muito limita a abrangência dos aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, anunciados em boa parte dos programas, principalmente por afastar a compreensão do Esporte uma categoria

explicativa da prática esportiva, como atividade humana historicamente criada e socialmente desenvolvida, em torno de uma das mais importantes expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico que não tem como objetivos resultados materiais.

Dessa forma, e de uma maneira geral, as disciplinas esportivas inseridas na formação de professores de Educação Física acabam por proporcionar uma formação esportiva baseada no aprendizado de gestos técnicos deixando de considerar os aspectos mais gerais da formação dos sujeitos, seus anseios e necessidades o que retira destas disciplinas o caráter de formação, ou seja, o esporte como meio de alcançar a formação integral dos sujeitos na escola ou nos cursos de formação de professores.

A seguir, estaremos realizando um levantamento dos trabalhos acadêmicos produzidos em teses e dissertação que dizem respeito ao esporte.

4.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA MODALIDADE/DISCIPLINA BASQUETEBOL

Qualquer trabalho acadêmico, independentemente dos objetivos traçados ou dos problemas a serem pesquisados, necessita fazer um levantamento daquilo que foi produzido previamente. Este processo é reconhecido no meio acadêmico como o “mapeamento do Estado da Arte” – este mapeamento tem por finalidade o levantamento das problemáticas pesquisadas como também a identificação dos avanços e limites do tema de interesse o que permite a organização desta produção e o reconhecimento da complexidade do tema.

Para atingir este objetivo é que, acompanhando o estudo dos programas analisados no item anterior, limitamos esta análise a uma única modalidade esportiva por reconhecermos que o basquete, segundo esporte mais praticado neste país, é o que mais estudos apresenta no conjunto de trabalhos que trazem o esporte como palavra-chave.

Este levantamento sobre a produção científica nacional, que trata dos estudos relativos à modalidade/disciplina Basquetebol, teve por base os estudos disponíveis no Centro Esportivo Virtual – CEV/NUETESSES.

Foram identificados 32 estudos sobre a temática, dos quais seis foram analisados a partir de cópias completas das dissertações, e as demais através de seus resumos disponíveis na biblioteca virtual do CEV/NUTESSES. Estes estudos foram organizados: a) segundo as

áreas temáticas do CONBRACE e com base nessa primeira classificação também a sistematização dos itens; b) abordagens epistemológicas; c) os problemas estudados.

A metodologia utilizada para este levantamento teve por base os estudos realizados pelo grupo de pesquisadores que compõe a rede Nacional/LEPEL/EPISTEF/UFAL²⁴, na execução do SUBPROJETO DE PESQUISA: Epistemologia da Educação Física: A produção de pesquisa do Nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe).

Em nosso levantamento foram organizadas as tabelas e quadros que permitem visualizar as pesquisas em ordem numérica (de 1 a 32), de acordo com as fichas de cadastro, suas classificações, seus temas, abordagens epistemológicas e problemas. A Tabela 2 foi organizada partir dos grupos temáticos do CONBRACE, e foram identificadas as pesquisas enquadradas em cada grupo, a quantidade de pesquisas e o percentual relativo ao total dos trabalhos, referência deste estudo.

Tabela 2 - Distribuição das pesquisas por áreas temáticas

N. GTT	GRUPO DE TRABALHO	FICHAS	FREQUÊNCIA	%
01	Atividade Física e Saúde	21,	01	3,12 %
02	Comunicação e Mídia		-	-
03	Cultura e Corpo.	29,	01	3,12 %
04	Epistemologia		-	-
05	Escola	9, 16, 20, 27, 7, 8, 17	07	21,85 %
06	Formação Profissional / Mundo do Trabalho	26, 3, 4, 5, 24, 6, 12, 13	08	25 %
07	Memórias da Educação Física e Esportes	-	-	-
08	Movimentos Sociais	-	-	-
09	Políticas Públicas	10,	01	3,12 %
10	Recreação / Lazer	25,	01	3,12 %
11	Treinamento Esportivo	1, 2, 23, 31, 32, 19, 11, 15, 14, 18, 22, 28,	12	37,50 %
12	Inclusão e Diferença	30,	01	3,12 %
	TOTAL		32	100%

Fonte: Centro Esportivo Virtual

²⁴ Andréa Flávia Santos de Oliveira; Joelma de Oliveira Albuquerque; Camilla Soares; Márcia Chaves; Silvio Sánchez Gamboa; Celi Taffarel; Andréa Paiva; Solange Lacks; Kátia Sá, Fátima Garcia, Cláudio Santos Junior; Carlos Roberto Colavolpe, Raquel Rodrigues; Silvana Rosso; Amália Cruz; Cristina Paraíso; Bárbara Ornellas; David Teixeira; Adriana Barros; George da Silva; Flávio Santana; Lamartine Melo Junior, Tereza Izabel Pereira de Melo Silva.

As 32 pesquisas analisadas abordam na sua grande maioria, 81,25%, as seguintes problemáticas: Treinamento Desportivo (37,75%), Formação Profissional e Mundo do Trabalho (25%), e a Escola, (21,85%), segundo a classificação do CBCE, seguidos pelos demais (18,75%) temas com menor frequência: Recreação/Lazer, Atividade Física e Saúde, Políticas Públicas, Cultura e Corpo e Inclusão e diferença (Todos com 3,12%).

Não foram encontrados estudos que tratassem das temáticas de Comunicação e Mídia, Memórias da Educação Física e Esportes e Movimentos Sociais. É importante destacar que a maioria das pesquisas, 75%, foi desenvolvida em cursos de mestrado em Educação Física (USP, 12; UGF, 3; UFRJ, 3; UFSM, 2; UNICAMP, 1; UFMG, 1; UCB, 1; UFSC, 1) seguidos pelos cursos de Mestrado em Ciências do movimento humano, 9,37% (UFSM, 2; UFRGS, 1) e dos Mestrados em Educação (UFSC, 1; UNIPED, 1) e Mestrado em Ciências da Motricidade (UNESP, 2) com 6,25% e pelo Mestrado em Ciências do Esporte, 3,12% (UNICAMP, 1). A Universidade São Paulo (USP) apresenta o maior número de estudos dirigidos ao basquetebol, provavelmente por estar situada no maior polo de desenvolvimento desta modalidade no país.

Tabela 3 - Distribuição de pesquisas por grupos temáticos e abordagens epistemológicas

GTT	GRUPO DE TRABALHO	Crítico-dialético	Fenomenológicas	Analíticas	Total
01	Atividade Física e Saúde	-	-	1	1
02	Comunicação e Mídia	-	-	-	-
03	Cultura e Corpo	-	1	-	1
04	Epistemologia	-	-	-	-
05	Escola	-	2	6	8
06	Formação Profissional / Mundo do Trabalho	-	6	2	8
07	Memórias da Educação Física e Esportes	-	-	-	-
08	Movimentos Sociais	-	-	-	-
09	Políticas Públicas	1	-	-	1
10	Recreação / Lazer	-	-	1	1
11	Treinamento Desportivo	-	1	10	11
12	Inclusão e Diferença	-	-	1	1
	TOTAL	1	10	21	32
	PERCENTUAL	3,12	31,25	65,62	100%

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Todas as pesquisas analisadas foram classificadas de acordo com a sua abordagem epistemológica, sendo constatado que o predomínio (65,62%), 21 das 32 pesquisas analisadas estão fundamentadas nas pesquisas crítico-analíticas onde as pesquisas relacionadas ao GTT

Treinamento Desportivo representou 50% desses estudos cujos temas abordam, principalmente, a melhoria da performance atlética.

A abordagem empírico-analítica predomina, ainda, nas pesquisas que analisam a Atividade Física e Saúde, a Escola, Recreação e Lazer, e ainda Inclusão e Diferença. Algumas características marcam essas pesquisas, a saber: teste dos instrumentos de coleta de dados, a utilização de grupo experimental e de controle, análise de dados quantitativos e qualitativos próprios de pesquisas de caráter positivista.

As pesquisas que se fundamentam na abordagem fenomenológica aparecem em seguida com 31,25% ou seja, em dez pesquisas. Nelas, o tema mais estudado foi a Formação Profissional/Mundo do Trabalho (em seis das dez pesquisas), seguido pelo tema Escola (em dois dos dez estudos analisados), sendo completado pelos temas, Cultura e Corpo e Treinamento Desportivo com uma pesquisa cada. Vale a pena ressaltar que o único estudo de abordagem fenomenológica vinculado ao GTT Treinamento Desportivo faz uma crítica aos critérios de iniciação e especialização esportiva, adotados por clubes e secretarias de esportes da Região da Grande São Paulo, além da análise do sistema de competição regular com menores, adotados por federações esportivas paulistas de modalidades individuais (atletismo, ginástica, natação, judô e tênis) e coletivas (basquetebol, futsal, handebol e voleibol).

A pesquisa que se fundamenta numa abordagem crítico-dialética, apenas uma, a de nº 10 na tabela acima, faz uma análise do esporte inserido nas sociedades que têm como ordem econômico-social o capitalismo. Esta análise refere-se ao processo de transformação do esporte em espetáculo esportivo, no sentido da mercadorização deste fenômeno social.

Essa foi uma das poucas pesquisas produzidas em curso de Mestrado vinculado à área da Educação (UFSC), orientada pelo professor Paulo Guiraldelli Júnior, fatos que poderiam justificar a aproximação com essa abordagem.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Motricidade	1	Escola Iniciação	Verifica a capacidade humana de estimar intervalos de tempo de 10 e de 30 segundos, em função do sexo e idade cronológica, na execução de uma habilidade motora grossa, dribles com a bola de basquetebol.
Motricidade (avaliação de desempenho muscular)	2	Esporte competitivo Performance	1- determina as características antropométricas e a composição corporal dos jogadores, 2- avalia a potência muscular máxima (absoluta e relativa) dos músculos extensores do joelho através da dinamometria isocinética, 3- verifica a relação entre o teste de potência isocinética e o teste de salto vertical e 4- compara os resultados obtidos entre os jogadores das duas modalidades esportivas.
Psicologia	11	Iniciação esportiva em clubes Performance	(1) verifica a validade interna dos itens do Teste de Ansiedade para Competições Esportivas - forma infantil e; (2) verifica a relação entre o grau de ansiedade-traço dos sujeitos e o próprio desempenho de arremessos em situação de lance livre de basquetebol.
Psicologia	14	Treinadores de basquetebol	Investiga o modelo conceitual de disciplina no universo cultural dos treinadores de basquetebol masculino em Belo Horizonte, Minas Gerais. Identifica o conceito dos treinadores sobre os valores, as normas e condutas; perfil para o atleta disciplinado e o atleta indisciplinado; medidas disciplinares adotadas de acordo com as faixas etárias dos atletas; fatores disciplinares e indisciplinados do treinamento; verifica se as formas de disciplina encontradas no treinamento esportivo são similares às formas de disciplina presentes na História da Educação.
Motricidade	15	Atletas selecionados brasileiros Performance	Identifica e compara o grau de sensibilidade da percepção visual horizontal ou visão periférica em jogadores de basquetebol de alto rendimento, categorizados de acordo com sua função na quadra.
Motricidade	18	Iniciação esportiva em clubes	Verifica o grau de aprendizado do arremesso decorrente da transferência bilateral, bem como o grau de aprendizado decorrente da prática do fundamento. Identifica o desempenho ambidestro.
Metodologia	19	Iniciação esportiva em clubes	Investiga se existe correlação entre a precisão do arremesso de lance livre no basquetebol e a força de flexão da mão de arremesso do atleta.
Regras desportivas	22	Esporte competitivo	Adaptação das regras de Basquete para a participação feminina.
Comportamento da Frequência cardíaca	23	Treinamento esportivo Performance	Estuda o comportamento da frequência cardíaca durante a realização dos tipos de fundamentos da modalidade ocorridos ao longo do turno da fase de classificação do campeonato paulista de basquetebol, categoria infante-juvenil.
Prática pedagógica	28	Iniciação esportiva em clubes e em secretarias municipais de esportes	Verifica os critérios de iniciação e especialização esportiva, adotados por clubes e secretarias de esportes da Região da Grande São Paulo, além da análise do sistema de competição regular com menores adotados por federações esportivas paulistas.
Motricidade	31	Esporte competitivo Performance	Analisa as Habilidades Motoras de marcha, trote, corrida rápida, deslocamento lateral, corrida de costas e saltos, de acordo com a posição que o jogador ocupa no jogo de basquetebol.
Sistema defensivo	32	Iniciação esportiva na escola	Compara dois sistemas de treinamento de basquetebol: por zona e individual, com atletas iniciantes.

Quadro 16: Problemas abordados na área de treinamento desportivo

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Os problemas abordados pelas pesquisas classificadas na área temática do Treinamento Desportivo tratam de questões relativas:

- a) A performance esportiva de atletas (50%) analisando: suas habilidades motoras, a precisão dos seus arremessos, o nível de frequência cardíaca durante a realização de jogos, sua visão periférica, avalia o seu desempenho muscular, e ainda questiona a utilização das mesmas regras para os jogos masculinos e femininos;
- b) Em seguida, aparece o trabalho de iniciação esportiva (41,66%) em diferentes locais (clubes, escolas, secretarias municipais) com estudos que analisam: a capacidade

motora de atletas na realização de diferentes fundamentos técnicos, investigam os fatores que influenciam a precisão dos arremessos em lances livres (psicológicos e motores), comparam a eficácia dos sistemas defensivos, e ainda questionam a metodologia nos trabalhos de iniciação;

- c) Com menor frequência, (8,33%), aparece o tema psicologia do treinamento que investiga o comportamento disciplinar na visão dos treinadores.

De maneira geral, os estudos realizados sobre o tema Treinamento Desportivo apresentam uma preocupação maior com o cliente em suas performances, desde a criança na iniciação esportiva até o indivíduo adulto que atinge o ápice de sua carreira atlética, sendo selecionado para as equipes representativas em nível internacional. Esta realidade se sobrepõe, inclusive quando o tema de estudos se aplica à psicologia ou mesmo à metodologia dos trabalhos. Isso pode ser constatado em 11 dos 12 estudos neste tema. Entendemos que este fato se deve, principalmente, à formação recebida e às exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Todas as pesquisas relativas ao tema Treinamento Desportivo foram classificadas, segundo as abordagens utilizadas, como empírico-analíticas. Esta abordagem, segundo Gamboa (1989, p. 95), [...] “apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativos com uso de medidas e procedimentos estatísticos”. Estas características foram encontradas nas pesquisas 2 e 31. A primeira identificada através dos dados quantitativos que serviram de parâmetro para avaliação da potência muscular e sua relação com os primeiros dados para, em seguida, comparar os dados obtidos com jogadores de diferentes modalidades. A segunda analisa quantitativamente as habilidades motoras de atletas durante suas participações em jogos oficiais.

Gamboa (1989, p. 95) ainda identifica nas abordagens analíticas que “[...] os dados são coletados através de testes padronizados e questionários fechados e são codificados em categorias numéricas que permitem a descrição dos sujeitos através de um perfil, um esquema cartesiano, um gráfico, uma tabela de correlação etc.”

As pesquisas de nº 1, 11, 15, 18, 22 e 23 apresentam, em comum, testes que avaliam o nível de habilidades motoras e visomotoras, avaliam e validam testes psicológicos e motores, avaliam o nível de aprendizado, a precisão na realização dos fundamentos técnicos, o

funcionamento corporal fisiológico e os efeitos quantitativos com a mudança das regras do jogo de basquetebol.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Prática pedagógica	9	Escola	Investiga a influência da distribuição semanal da prática sobre a aprendizagem de quatro diferentes habilidades em basquetebol.
Prática pedagógica	16	Escola	Analisa o ensino que os professores de Educação Física desenvolvem, investigando as relações entre o seu planejamento e a prática de ensino propriamente dita.
Prática pedagógica	20	Escola	Verifica quais informações são extraídas de uma situação motora, por aprendizes, considerando os seus diferentes níveis de conhecimento de situações motoras.
Metodologia	27	Escola	Apresenta proposta de uma sequência de fundamentos técnicos de iniciação ao basquetebol
Estudos da Mulher e a prática esportiva	7	Escola	Investiga os fatores que influem no comportamento de indivíduos do sexo feminino com relação à prática do basquetebol.
Desenvolve-mento	8	Escola	Questiona a influência da prática desportiva na melhoria da aptidão física no ensino superior.
Avaliação	17	Escola	Constrói um sistema de mensuração do desempenho motor para universitários que participam das aulas de prática desportiva curricular

Quadro 17: Problemas abordados na área da escola

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Os problemas abordados no grupo temático da escola que representa 21,85% das pesquisas selecionadas referem-se na sua maioria (9,37%) à prática pedagógica. Outras tecem discussões sobre metodologia, avaliação escolar, desenvolvimento do aluno e a influência da prática esportiva no comportamento feminino. Todos os estudos estão localizados no espaço escolar, sendo que duas discutem a prática desportiva enquanto prática obrigatória de Educação Física no ensino superior.

As pesquisas sobre a escola, identificadas pelas fichas de nº 7, 8, 9, 17, e 27, trabalham numa abordagem empírico-analítica onde os testes padronizados constituem o aspecto predominante das análises e sistematização dos dados quantitativos, pesquisando os efeitos de um maior, ou menor número de seções práticas semanais; a mudança de comportamento a partir da prática desportiva; a influência da prática desportiva na melhoria da aptidão física e na avaliação do desenvolvimento motor em universitários; e apresentam uma proposta de sequência na aplicação dos fundamentos de jogo.

As demais pesquisas (fichas nº 20 e 16) foram identificadas como fenomenológicas. A primeira utiliza a modalidade esportiva para verificar quais informações são extraídas, por aprendizes, de uma situação motora, e outra utiliza-se esta para analisar o conteúdo das aulas e sua compatibilidade com o planejamento.

Para Gamboa (1989, p. 95), “[...] as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas utilizam técnicas não-quantitativas como entrevistas depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso [...]”.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Prática pedagógica	3	Prática desportiva	Faz um diagnóstico das opiniões dos alunos das disciplinas de esportes coletivos (basquetebol, handebol, futebol e voleibol) da UFJF, no tocante à ação pedagógica dos professores destas disciplinas, em referência à elaboração e ao desenvolvimento do planejamento.
Currículo	4	Ensino superior	Questiona o atual Sistema Curricular Desportivizado do Curso de Educação Física e Desportos da UFSM-RS, possibilitando a crítica e a identificação de categorias analíticas com o pressuposto de mudança curricular calcada no Movimento Humano.
Avaliação	5	Ensino superior	Analisa e interpreta o processo avaliativo das disciplinas desportivas do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Pará e ainda identificam referenciais gerais de ação que possibilitem a reflexão crítica e o redimensionamento das ações avaliativas através do processo de emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto avaliativo.
Avaliação	6	Ensino superior	Questiona a aquisição de habilidades desportivas na formação de professores, colocando desempenhos pedagógicos, científicos e políticos em um plano secundário.
Metodologia	12	Escola	Identifica como é tratado o ensino dos jogos coletivos esportivizados, especificamente nos casos do basquetebol, futebol, handebol e voleibol.
Metodologia	13	Esporte adaptado	Apresenta os conhecimentos disponíveis referentes ao ensino do basquetebol sobre rodas, e faz uma reflexão sobre a formação dos profissionais que trabalham nessa área.
Currículo	24	Ensino superior	Questiona a formação profissional oferecida em Educação Física, utilizando para essa finalidade uma verificação sobre os conteúdos da disciplina Basquetebol.
Prática pedagógica	26	Mercado de trabalho	Identifica o perfil dos técnicos e dos dirigentes esportivos, a necessidade e especificidade dessas funções na gestão desse esporte, bem como a necessidade de preparação especializada para o exercício das mesmas.

Quadro 18: Problemas abordados na área de formação profissional e mundo do trabalho

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Os problemas abordados pelas pesquisas classificadas na área temática da Formação Profissional/ Mundo do Trabalho (25%) estão divididos, equitativamente, em quatro temas, e abordam questões relativas ao currículo (6,25%); às práticas pedagógicas (6,25%); à metodologia (6,25%); e à avaliação (6,25%).

A maioria destas pesquisas está situada na temática dos cursos de graduação em Educação Física e tratam sobre: a) os conteúdos das disciplinas esportivas nos cursos de graduação; b) como estes conteúdos são tratados no curso; c) analisam estes conteúdos relacionando-os ao domínio de habilidades específicas; d) questionam o processo avaliativo destas disciplinas; e) identificam as categorias analíticas com o pressuposto de mudança curricular calcada no Movimento Humano.

Apenas duas destas pesquisas fogem da temática da graduação em Educação Física (E.F.) e tratam da prática esportiva como disciplina obrigatória no ensino superior, e do perfil

necessários para técnicos e dirigentes esportivos, numa tentativa de estabelecer uma preparação especializada para este exercício.

A problemática da Formação Profissional/Mundo do Trabalho, segundo as abordagens utilizadas, foi assim classificada: duas empírico-analíticas (fichas nº 3 e 6), e seis na abordagem fenomenológica (fichas nº 4, 5, 12, 24 e 26).

As pesquisas analíticas investigam a ação pedagógica, o planejamento, a participação e a aprendizagem centradas no estudante, questionam a prioridade dada à aquisição de habilidades desportivas, colocando desempenhos pedagógicos, científicos e políticos em um plano secundário. Para atingir esses objetivos, centralizam os estudos em formas de avaliar a aquisição de habilidades “avaliação motora habitual e avaliação motora formativa, esta última, utilizando-se de critérios e instrumentos propostos e verificar seus efeitos na aprendizagem de habilidades desportivas do basquetebol”. Os instrumentos utilizados foram: análise de questionários (nº 3 e 26); entrevista semiestruturada (nº 5) a aplicação de testes de habilidades comparada ao grupo de controle (nº 6); a análise documental (nº 5 e 12); a análise bibliográfica (nº 24).

As pesquisas fenomenológicas, na escola, investigam e analisam a prática curricular, o processo avaliativo das disciplinas desportivas, a metodologia aplicada ao ensino esportivo e os conteúdos das disciplinas esportivas. Fora da escola, analisa o perfil para técnicos e dirigentes com objetivos formativos.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Lazer e cotidiano	25	Escola	Analisa o conceito, a regularidade e os motivos da prática de atividade física fora do contexto curricular, o nível de satisfação pessoal decorrente desta prática e sua influência no cotidiano do aluno.

Quadro 19: Problemas abordados na área de recreação e lazer

Fonte: Centro Esportivo Virtual

A pesquisa trata da relação existente entre as disciplinas esportivas cursadas na graduação e as atividades de lazer no cotidiano do aluno, “[...] refletindo sobre a aquisição do conhecimento nos cursos de graduação e sua respectiva aplicabilidade”.

A pesquisa está situada na temática dos cursos de graduação em E.F. e analisa “[...] o conceito, a regularidade e os motivos da prática de atividade física fora do contexto curricular; o nível de satisfação pessoal (estado de fluxo) decorrente desta prática e a influência do conteúdo das disciplinas cursadas durante a graduação sobre este comportamento de prática”.

Considerando a categoria epistemológica utilizada, esta pesquisa pode ser considerada com base na concepção de ciência analítica.

Nesta pesquisa foi utilizado para a coleta de dados: “(1) um roteiro de entrevista semiestruturada contendo questões acerca da prática de atividade física, do estado de fluxo e do estímulo oferecido pelas disciplinas quanto à importância desta prática; 2) um gráfico representando as horas do dia, que foi preenchido conforme o tempo gasto nas atividades diárias, inclusive com a atividade física”.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Políticas do esporte e lazer	10	Sociedade	Faz uma análise do esporte inserido nas sociedades que têm como ordem econômico-social o capitalismo. Esta análise refere-se ao processo de transformação do esporte em espetáculo esportivo, no sentido da mercadorização deste fenômeno cultural.

Quadro 20: Problemas abordados na área de políticas públicas

Fonte: Centro Esportivo Virtual

Esta pesquisa trata do processo de transformação do esporte em espetáculo esportivo, no sentido da mercadorização desse fenômeno cultural. Para compreender tal processo, coloca-se neste texto “[...] uma descrição das alterações ocorridas no basquetebol, em suas regras seus gestos técnicos, suas táticas de ataque e defesa e em sua forma de treinamento. [...] Essa análise visa estabelecer a origem, a procedência dessas alterações que tiveram como mediação a ciência e a tecnologia”.

Considerando a categoria epistemológica utilizada, esta pesquisa foi classificada como dialética, pois identifica a área como um processo e um produto relacionado com a prática social, "conectado com as concepções de trabalho oriundo das relações de produção”.

Este estudo foi elaborado a partir das categorias postas pela crítica à economia política (Marx).

Segundo Gamboa (1989, p. 97), as pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática concebida pelas abordagens analíticas e fenomenológicas. Identifica ainda que [...] a sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão do desvendar, mais o que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

Este estudo identifica questões importantes nesse processo, “[...] como a transformação do atleta em trabalhador assalariado”, e ainda, [...] o fetiche que a mercadoria esporte espetáculo assume e o conseqüente efeito sobre os homens.

Neste sentido, a abordagem dialética é capaz de dar conta de uma interpretação da realidade "conectado com as concepções de trabalho oriundo das relações de produção” a

partir de critérios que se expressam na relação do sujeito: “homem social, e o objeto: as coisas sensíveis, os produtos, as obras, as instituições, as técnicas, as ideologias”.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Deficiente motor (cadeirantes)	30	Desempenho	1 - descreve o perfil morfológico, a composição corporal, a potência muscular de membros superiores e a agilidade em cadeira de rodas de indivíduos lesados medulares atletas de basquetebol em cadeira de rodas e sedentários; 2 - compara e verifica a existência de diferenças significativas dessas variáveis entre lesados medulares atletas e sedentários; 3 - verifica as relações existentes entre a variável agilidade em cadeira de rodas, potência de membros superiores, composição corporal e envergadura nos grupos de atletas e sedentários.

Quadro 21: Problemas abordados na área de inclusão e diferença

Fonte: Centro Esportivo Virtual

O estudo compara grupos de cadeirantes, sedentários e atletas, de acordo com os níveis de homogeneidade em todas as variáveis de desenvolvimento motor e sua relação com os níveis de “concentração de gordura subcutânea e porcentagem de gordura total comparadas aos níveis de interferência nas variáveis de desempenho”.

Esta pesquisa, classificada como de abordagem analítica, “[...] analisa as medidas antropométricas; os valores de gordura total e subcutânea; os valores de potência através de avaliação isocinética e teste de arremesso de bolas medicinais e os valores referentes ao desempenho da agilidade em cadeira de rodas através da adaptação de um teste em zig-zag”.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Comportamento agressivo	29	Esporte	Analisa o esporte como um produto masculino e busca suas influências no esporte praticado pelas mulheres, analisando suas peculiaridades e o possível comportamento agressivo manifestado nesse âmbito.

Quadro 22: Problemas abordados na área cultura e corpo

Fonte: Centro Esportivo Virtual

O estudo analisa o comportamento agressivo em mulheres, atletas de voleibol, handebol, basquetebol e futebol de salão, de acordo com a opinião das próprias atletas e dos seus técnicos.

O estudo utiliza uma análise bibliográfica e de pesquisa de campo, a partir de informações obtidas por um inventário criado especificamente para este estudo.

Esta pesquisa foi classificada como de abordagem fenomenológica pela análise que faz a partir dos depoimentos de diferentes sujeitos pertencentes a variados grupos.

SUBTEMA	FICHA	CAMPO	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Fisiologia do esforço	21	Esporte competitivo	Compara as respostas fisiológicas entre um grupo de pré-adolescentes (GPA) e outro de adolescentes (GA) durante o jogo de basquetebol.

Quadro 23: Problemas abordados na área de atividade física e saúde

Fonte: Centro Esportivo Virtual

O estudo analisa a intensidade do esforço, utilizando-se “da medida da frequência cardíaca (FC) durante o jogo e do limiar anaeróbico (LA). A mensuração da FC foi realizada por meio de frequencímetros cardíacos e o limiar ventilatório através de um teste de esforço máximo, em esteira rolante”.

O estudo apresenta características específicas e pode ser classificado como de abordagem analítica e se apresenta com o propósito específico de contribuir na elaboração de um planejamento para estas faixas etárias.

N.	PESQUISADOR	TÍTULO	ANO	NÍVEL	ESTADO
1	Leopoldo Schonardie Filho.	A aprendizagem da estimativa de duração do tempo em função da idade e sexo.	1990	Mestrado USP	SP
2	Valmor Alberto Augusto Tricoli	Análise da potência muscular nos músculos extensores do joelho em jogadores de basquetebol e voleibol do sexo masculino.	1994	Mestrado USP	SP
3	Renato Miranda	A questão do planejamento de ensino com a participação dos atores sociais: um diagnóstico do ensino dos esportes coletivos na Universidade Federal de Juiz de Fora.	1991	Mestrado UGF	RJ
4	Roque Luiz Moro	A reprodução de modelos em Educação Física - pedagogia da mendicância. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho	1990	Mestrado UGF	RJ
5	José Maria de Araújo	Avaliação da aprendizagem: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de Educação Física na Universidade do Estado do Pará.	1995	Mestrado UGF	RJ
6	Claudio Hiroyoshi Miyagima	Avaliação formativa de habilidades desportivas para o basquetebol no contexto da formação do professor de Educação Física.	1984	Mestrado USP	SP
7	Suely Pereira Rosa	Basquetebol feminino: condicionamento social e cultural.	1988	Mestrado UFRJ	RJ
8	Édio Luiz Petroski	Educação Física no ensino superior: atitude e aptidão física em alunos da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Maria:	1985	UFSM,	RS
9	Acely Stroher Escobar	Efeito de três diferentes formas de distribuição semanal da prática sobre a aprendizagem de basquetebol.	1982	Mestrado USP	SP
10	Ana Márcia de Souza,	Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano.	1991	Mestrado UFSC	SC
11	Dante De Rose Júnior	Influência do grau de ansiedade-traço no aproveitamento de lances livres.	1985	Mestrado USP	SP
12	Heloísa Helena Baldy Dos Reis.	O ensino dos jogos coletivos esportivizados na escola.	1994	Mestrado UFSM	RS
13	Patrícia Silvestre De Freitas	O ensino do basquetebol sobre rodas: desafios e possibilidades.	1997	Mestrado Unicamp	SP
14	Leila Terezinha Machado de Brito	O significado da disciplina no treinamento esportivo: conceitos de treinadores de basquetebol masculino em Belo Horizonte.	1993	Mestrado UFMG	MG
15	César Jaime Oliva Aravena	Percepção visual horizontal em jogadores de basquetebol de alto rendimento, segundo sua	1990	Mestrado USP	SP

		função. São Paulo.			
16	Genny Aparecida Cavallaro	Planejamento e prática de ensino de professores de Educação Física, em escolas públicas da cidade de São Paulo.	1990	Mestrado USP	SP
17	Paulo Marcelo Soares de Macedo	Sistema de mensuração do desempenho motor dos alunos da disciplina basquetebol masculino de Educação Física Curricular da Universidade Federal de Santa Catarina.	1991	Mestrado UFRJ	RJ
18	Sílvia Helena Costa Ferreira Tosi	Transferência bilateral de uma habilidade motora complexa do basquetebol.	1989	Mestrado USP	SP
19	Uberti Jesus O. Campos Messina	A relação existente entre a força de flexão do punho e a precisão do arremesso de lance livre em jovens atletas de basquetebol.	1999	Mestrado UFSM	RS
20	Carla Paim dos Reis	Detecção de informações motoras pelo aprendiz.	1998	Mestrado UFSM	RS
21	José Carlos de Brito Vidal Filho	Análise das respostas fisiológicas no jogo de basquetebol em pré-adolescentes e adolescentes.	2001	Mestrado UCB	Brasília
22	Roberto Maluf de Mesquita	Seguindo os princípios olímpicos: proposta de alterações nas regras oficiais do basquetebol para uma participação adequada das mulheres.	1998	UFRGS	RS
23	João Paulo Borin	Explorando a intensidade de esforço em atletas de basquetebol, segundo tipos de fundamentos e posições: estudo a partir de equipe infanto-juvenil do campeonato paulista de 1996.	1997	Mestrado Unicamp	SP
24	José Carlos de Almeida Moreno	A disciplina Basquetebol e a formação de professores de Educação Física.	1998	Mestrado Unicamp	SP
25	Roberto Tadeu Iaochite	A prática de atividade física e o estado de fluxo: implicações para a formação do futuro profissional em Educação Física.	1999	Mestrado UNESP	SP
26	Luís Cláudio de Almeida	A gestão do esporte de alto nível: necessidade e especificidade.	2000	UNESP	SP
27	Mário Roberto Guarizi	Basquetebol: novos procedimentos metodológicos para a iniciação – uma proposta de ensino.	2001	Mestrado UFSC	SC
28	Simone Sagres Arena	Iniciação e especialização esportiva na Grande São Paulo.	2000	Mestrado USP	SP
29	Líbia Lender Macedo	Análise do comportamento agressivo em equipes femininas de futebol de salão, voleibol, handebol e basquete.	2000	Mestrado USP	SP
30	Márcia Grecuol	Análise das variáveis antropométricas, potência de membros superiores e agilidade em jogadores de basquetebol em cadeira de rodas.	2001	USP	SP
31	José Marinho Marques Dias Neto	Análise das habilidades motoras no basquetebol masculino, de acordo com a posição do jogador.	1996	Mestrado UFRJ	RJ
32	Caetano dos Santos Neto	Análise comparativa dos sistemas defensivos e ofensivos por zona e individual na iniciação ao basquetebol.	1994	UNIMEP	SP

Quadro 24: Lista de pesquisadores e relação de dissertações selecionadas

Fonte: Centro Esportivo Virtual

4.3.1 Análises realizadas

Ao iniciar este estudo, sentimos a necessidade de fazer um levantamento da produção teórica sobre o basquetebol, tendo em vista a limitada produção bibliográfica específica disponível.

A partir do Centro Esportivo Virtual (CEV), foi possível ter acesso aos resumos das dissertações publicadas no NUTESSES, referentes à disciplina/modalidade Basquetebol, que nos permitiu estabelecer um panorama circunstanciado desta produção científica.

Foram identificados 32 estudos sobre a temática, dos quais seis foram analisados a partir de cópias completas das dissertações e as demais dos seus resumos disponíveis na biblioteca virtual do CEV/NUTESES. Estes estudos foram organizados: a) segundo as áreas temáticas do CONBRACE e com base nessa primeira classificação, também sistematizados os itens; b) abordagens epistemológicas; c) os problemas estudados.

Analisamos as pesquisas procurando identificar sua relação com os grupos de trabalho do CONBRACE, identificamos ainda as áreas da Educação Física trabalhada, os instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados.

As pesquisas foram agrupadas de acordo com as áreas temáticas: Treinamento Desportivo, Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Recreação e Lazer; Políticas Públicas; Inclusão e Diferença; Cultura e Corpo; e Atividade Física e Saúde. Em seguida foram agrupadas considerando suas abordagens teórico-metodológicas.

Foi possível ainda identificar que a maior parte destes estudos, vinte (62,5%) foram realizados na década de 90, seis (18,75%) na década de 80, e quatro (12,5%) a partir do ano 2000. Deste total, 17 estudos (53,12%) foram realizados no Estado de São Paulo, o que pode ser justificado por ser o polo de maior desenvolvimento deste esporte. Rio de Janeiro aparece com seis (18,75%) estudos, seguidos por Santa Catarina com cinco (15,62%). Completam com um estudo realizado, DF (3,12%) e MG (3,12%), envolvendo a modalidade/disciplina Basquetebol.

A distribuição acima mencionada retrata o mapa dos cursos de mestrado em Educação Física em sua concentração no centro sul do país.

De acordo com a ênfase dada aos estudos, foi possível classificá-los a partir dos subtemas relacionados nas tabelas e quadros da análise dos seus objetivos específicos:

- a) esporte competitivo e performance;
- b) prática pedagógica;
- c) motricidade;
- d) currículo;
- e) avaliação;
- f) comportamento;
- g) fisiologia do esforço;

- h) políticas do esporte e lazer;
- i) deficientes motores;
- j) lazer e cotidiano.

A principal característica destes estudos é o esporte competitivo, o basquete enquanto modalidade esportiva competitiva, apresentando seis níveis de discussões: 1) A performance atlética; 2) a iniciação esportiva e performance, 3) o treinamento, 4) o método, 5) o jogo (recreativo e competitivo), 6) a psicologia no treinamento esportivo.

- A **performance** atlética relaciona os estudos para o aprimoramento das habilidades motoras nos fundamentos básicos, nas táticas e técnicas de jogo e no desenvolvimento do treinamento esportivo.
- A **iniciação esportiva e performance** analisam os fatores que influenciam no aprendizado dos diferentes fundamentos; na precisão da execução de arremessos; e na eficácia dos sistemas defensivos.
- O **treinamento** esportivo é analisado através de testes que avaliam as performances esportivas.
- Analisam a **metodologia** utilizada no aprendizado esportivo, propõem sequência diferenciada para este aprendizado, e analisam a relação entre aprendizado, precisão e força de punho.
- No **jogo** é analisada a fisiologia do esforço, a performance de jogadores de diferentes faixas etárias e a motivação para o uso do jogo como atividade recreativa.
- A **psicologia no treinamento esportivo** investiga os aspectos externos que influenciam a performance atlética.

A **prática pedagógica** reúne estudos que analisam as ações pedagógicas de professores que atuam na Educação Física/ prática desportiva, no ensino superior, a partir da visão dos alunos; identifica o perfil de técnicos e dirigentes na visão dos próprios investigados; analisam a relação entre a frequência das atividades e o domínio de habilidades motoras; a ação pedagógica de professores e sua relação entre o seu planejamento e a prática de ensino propriamente dita; analisa o aprendizado pela observação de uma situação motora; e analisa a

ação pedagógica de professores em diferentes campos de trabalho e ainda as formas de organização das competições oficiais com crianças.

A **motricidade** é analisada: 1) pela capacidade humana de estimar intervalos de 10 e de 30 segundos; 2) pela avaliação de desempenho muscular; 3) pela percepção humana visual horizontal (visão periférica); 4) pelas qualidades ambidestras desenvolvidas pela prática desportiva; 5) e pelo desenvolvimento de habilidades motoras nas corridas, nos deslocamento lateral e saltos, de acordo com a posição que o jogador ocupa no jogo de basquetebol.

O **currículo** é analisado: a) a partir da identificação de categorias analíticas com o pressuposto de mudança curricular calcada no Movimento Humano; b) a partir do estudo sobre a formação profissional utilizando para essa finalidade uma verificação sobre os conteúdos da disciplina Basquetebol.

A **avaliação** é analisada: 1) mediante a elaboração da proposta da criação de sistema de mensuração do desempenho motor para universitários que participam das aulas de prática desportiva curricular; 2) a partir da análise e interpretação do processo avaliativo das disciplinas desportivas do curso de graduação em Educação Física; 3) pela elaboração de uma proposta de avaliação formativa de habilidades desportivas, com o propósito de ressaltar uma prática educativa no processo de aprendizagem.

O **comportamento** é analisado partindo dos fatores que influem no comportamento de indivíduos do sexo feminino com relação à prática do basquetebol.

A **fisiologia do esforço** é analisada pelas medidas de frequência cardíaca (FC) e do limiar anaeróbico (LA) durante o jogo de basquetebol.

As **políticas públicas** de esporte e lazer são analisadas mediante o processo de transformação do esporte em espetáculo esportivo, no sentido da mercadorização desse fenômeno cultural.

O estudo sobre os **deficientes motores**, cadeirantes, faz uma análise fisiológica comparativa entre atletas cadeirantes e sedentários.

O **Lazer e cotidiano** analisa o esporte enquanto uma atividade recreativa fora do contexto curricular do licenciando em E.F.

Apesar dessa pulverização em dez diferentes ênfases é possível afirmar que o desporto competitivo, performance, teve a predominância das pesquisas (12 de 32, ou seja, 37,5%) privilegiando o campo de trabalho esportivo. A ênfase em estudos que analisam a prática pedagógica aparece em seguida em seis trabalhos (18,75%), a motricidade vem a seguir com quatro estudos (12,5%), currículo e avaliação em dois estudos cada (6,25%), as demais ênfases aparecem em apenas um único estudo cada (3,12%).

Alguns estudos nos chamaram a atenção, pois extrapolam o conteúdo esportivo e se propõem a investigar as representações esportivas no mundo social. Como exemplo, situa-se o estudo que apresenta uma proposta de alterações nas regras oficiais do basquetebol para uma participação adequada das mulheres. Suas conclusões apontam para uma adaptação das regras e das quadras de jogo às características físico-antropométricas femininas. Estas alterações propostas visam aproximar as possibilidades atléticas dos jogos de basquete independente do gênero que o pratica.

Um segundo estudo merece nosso destaque porque se aproxima em parte de nosso trabalho, pois propõe a reflexão sobre a formação profissional, oferecida em Educação Física, utilizando para essa finalidade uma verificação sobre os conteúdos da disciplina Basquetebol que compõem o currículo dos cursos de licenciatura.

Este estudo realizado teve como referência cinco cursos de licenciatura do Estado de São Paulo, concluindo que a disciplina Basquetebol ministrada nos cursos observados não apresenta as características necessárias para formar um educador capaz de favorecer o desenvolvimento de um programa no ambiente escolar e faz algumas proposições sobre a preparação de profissionais comprometidos para atuarem na formação e desenvolvimento integrais dos indivíduos. Estas proposições apontam para uma modificação dos programas destas disciplinas para uma educação motora e motricidade humana que considera o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esta perspectiva se aproxima da que estamos apontando neste estudo, porém carece ainda de uma discussão mais aprofundada a respeito dos estudos sociohistóricos e ainda do conhecimento específico relacionado à aprendizagem, desenvolvimento e formação dos professores de Educação Física.

O levantamento dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos, que tratam dos estudos que envolvem o conteúdo da disciplina/modalidade Basquetebol, não nos permitiu estabelecer maiores relações do nosso objeto de estudos com essa produção disponível, pois nestes estudos permanece a lógica do desenvolvimento do esporte como aporte para a formação de professores onde o desenvolvimento das técnicas, das táticas, dos métodos, da preparação física e psicológica demarcam a produção deixando de considerar a própria formação dos professores e o trato pedagógico dos conhecimentos produzidos socialmente e acumulados historicamente, que dizem respeito ao esporte mantendo, dessa forma, o distanciamento entre o fazer pedagógico e o conhecimento esportivo.

Em síntese, poderíamos dizer que neste capítulo foram levantados os dados que demonstraram como está sendo estudado o esporte e ainda como está sendo pautado no currículo, onde foi possível constatar a maneira fragmentada como o conhecimento esportivo

é tratado, e que é preciso superar esta contradição ampliando significativamente o estudo, a compreensão e a importância das relações entre Sociedade, Educação e Esporte, que orientem o trabalho pedagógico, tendo em vista uma consistente base teórica na formação dos professores em educação física.

No capítulo a seguir, estaremos buscando estabelecer relação e nexos entre trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico, com uma proposta que supere a lógica encontrada na maioria dos estudos aqui listados.

CAPÍTULO 5 DA TEORIA DO CONHECIMENTO A UMA PROPOSIÇÃO SUPERADORA

Nossas discussões enquanto regularidades apresentaram um conhecimento descontextualizado diante do tratamento específico que não trata a sua particularidade como síntese do singular e do geral. O esporte, além de se materializar como um conteúdo estratégico para fins diversos, é também utilizado em seu processo histórico como um dos precursores da Educação Física. Este fato, ao contrário do pensamento de grande parte dos estudiosos da Educação Física, se manifesta desde os primórdios dos processos educacionais, 39 séculos antes de sua inserção como uma disciplina escolar no século XVII.

De acordo com as contribuições filosóficas de Cheptulin (1982), a prática social evidencia a consciência humana e as propriedades e relações universais do objeto materializado pela atividade. “A Filosofia discute a objetividade da realidade e a forma como o pensamento expressa o mundo, mediante o singular, o particular e o geral de um conhecimento”. (CHEPTULIN, 1982, p. 194)

Segundo Cheptulin (1982), em cada formação material são encontradas propriedades e ligações que são próprias a si mesmas e que, não existindo em outras formações materiais, constituem o singular.

Ao lado do que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a uma dada formação material, mas também a outras (coisas, objetos, processos). As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. O singular e o geral se manifestam no particular. A correlação do singular e do geral no particular manifesta-se igualmente na transformação do singular em geral e, vice-versa, no processo de movimento e do desenvolvimento das formações materiais. (CHEPTULIN, 1982, p. 194)

De acordo com Cheptulin (1982), cada objeto em particular adquire características e propriedades que lhe permitem transformar-se em geral, e para identificar diferenças entre os objetos é necessário colocar em oposição o particular e o geral e não as suas singularidades. Para um melhor entendimento, “[...] o que distingue os objetos confrontados constitui o particular o que exprime a sua semelhança é o geral”. (CHEPTULIN, 1982, p. 196)

Sendo o singular uma propriedade que não se repete na formação material e o particular a formação em si, então o particular é o singular e o geral numa totalidade. O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. (CHEPTULIN, 1982, p. 196)

Desse modo, o particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. (CHEPTULIN, 1982, p. 196)

O estudo das formações materiais de um único e mesmo estágio de desenvolvimento deve-se basear essencialmente no particular, que os distingue um do outro e não em sua semelhança, sua identidade, e só então é que poderemos explicar sua essência e, analisando-os sucessivamente, seguir a multiplicidade das formas de sua manifestação. (CHEPTULIN, 1982, p. 202)

Os estudos de Cheptulin (1982) nos permitem identificar categorias fundamentais tais como a realidade e a possibilidade, levando-nos a potencializar as possibilidades de uma formação escolar, tendo “[...] a prática como fundamento da teoria em que a atividade é um conjunto de ações articuladas, relacionadas, que constituem nexos de uma totalidade, na qual a práxis é intencional e possui um projeto social em construção”. (CHEPTULIN, 1982, p. 202)

As contribuições de Cheptulin nos permitem ainda, após a construção histórica da vida social e esportiva da humanidade, olhar para o fenômeno esportivo e compreendê-lo em sua essência, enquanto possibilidade humana concreta, que está em movimento e por isso mesmo assume uma essência significativa e uma razão em cada momento histórico.

Dessa maneira, o geral do esporte encontra-se

[...] nas propriedades e ligações repetidas, que representam a semelhança do objeto e do seu processo. Estão presentes no conteúdo substantivo: as possibilidades de ações (totais e/ou nas ações corporais que na exercitação geraram curiosidades, desafios e emoções); nas causas da exercitação que geram benefícios e malefícios; esta ainda nos valores co-educativos, cooperativos, solidários que emergiram da aprendizagem e da socialização do conteúdo. (LORENZINI et al., 2005, p. 12)

O singular do esporte encontra-se no que não se repete; nenhuma outra atividade humana é capaz de reproduzir a essência da vida cotidiana como, por exemplo, a necessidade de ser solidário e ao mesmo tempo a necessidade de agir sozinho, egoisticamente sozinho, em

prol do coletivo que se beneficia tanto da sua solidariedade, da ajuda, da assistência, no combate quanto do seu ato solitário do decidir, do chutar, do finalizar. A singularidade da atividade esportiva posiciona “[...] o sujeito com a atenção, a concentração e a intenção de vivenciar as possibilidades de superação de si mesmo e do outro interagindo consigo mesmo e com outros, no espaço e tempo de reflexão e intervenção pedagógica”. (LORENZINI et al., 2005, p. 12)

O particular do esporte, “[...] ao qual compete fazer a síntese entre o geral e o singular construindo o tripé especificidade, distinguindo os objetos confrontados, estabelecendo diferença”, apresenta-se com um tipo de esforço corporal que configura o rendimento necessário a um melhor aproveitamento fruto do seu desenvolvimento de habilidades motoras e de precisão que somente as atividades artísticas de uma maneira geral são capazes de proporcionar. (LORENZINI et al., 2005, p. 12)

Visualizamos que o geral e o singular estão inscritos no particular de um conhecimento específico do tipo corporal, estabelecendo relações e nexos, buscando as regularidades comuns e de significado. (LORENZINI et al., 2005, p. 12)

Para Lorenzini e outros autores (2005, p. 12, grifo nosso), na área escolar orientada pela reflexão pedagógica possibilita à teoria pedagógica, “[...] a superação de tecnologias prescritivas que desobrigam docentes e discentes da elaboração do pensamento sobre o conhecimento tratado, onde o aprender **esportivo** não é só exercitar-se, não é só **desenvolvimento de habilidades**”.

Com o referencial desta produção compreendemos que o conteúdo é constituído pelo conjunto das qualidades geral, singular, particular, do objeto e do seu processo de seleção, organização e sistematização. (LORENZINI et al., 2005, p. 12)

Para Vázquez (1986), a atividade humana é específica e carrega a possibilidade de ser intencional, consciente, dependendo das finalidades voltadas para a formação de capacidades de abstração, criação, reflexão, ação. A práxis é caracterizada pelos objetivos carregados de valores, pensando o concreto e criando finalidades pela leitura do real. A leitura do real é o produto da consciência que requer identificação, objetividade, subjetividade e ação prática, possibilitando tratar a práxis não como junção de teoria e prática, mas como a relação entre as dimensões.

A seguir, apresentaremos o sistema de complexos enquanto uma teoria explicativa que apontará os caminhos de como tratar o conhecimento esporte nos currículos de formação de professores, numa perspectiva emancipatória.

5.1 O SISTEMA DE COMPLEXO

O presente texto é uma contribuição para a construção da compreensão coletiva sobre o que significa um sistema de complexo e pretende esclarecer sobre possibilidades para a reconceituação do trabalho pedagógico nos cursos de educação física, a partir de alterações no par dialético organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento.

Estudos anteriores de Freitas (1995) e Escobar (1996) apontam possibilidades de essência para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares. Entre as demonstrações científicas das possibilidades de essência e as transformações concretas existem fases de transição, onde condições objetivas devem ser reunidas para ocorrerem determinadas alterações.

Localizamos na literatura revisada a experiência desenvolvida no campo pedagógico no leste europeu, justo no período em que se instala a revolução socialista na antiga URSS. Nesta, destacamos a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento por complexos. Buscamos alternativas na maneira do capital organizar a vida, resistindo à imposição da lógica capitalista na organização do trabalho em geral e pedagógico. Está em curso uma reação, resistência e ofensiva mundial, contra a destruição da humanidade.

O sistema de complexo desenvolvido por Pistrak (2000) propõe a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garanta a compreensão da realidade atual, de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si com nexos na realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.

Partindo dessa base de compreensão, nossos estudos permitiram identificar que o sistema de complexo traz em si elementos concretos para superar as contradições presentes nos currículos e na forma como se dá o trato do conhecimento científico. Por exemplo, o currículo do Curso de Formação de Professores de Educação Física da UFBA apresenta

contradições como: a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e superficialidade do conhecimento, problemas de formulação de generalizações e conceitos, a falta de estruturação lógica das disciplinas científicas, e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado.

Compreender o esporte no bojo das estruturas capitalistas que se reproduzem através do ensino estratificado por modalidades e, desta forma, modificar o ensino dos conteúdos esportivos é, na verdade, dar-lhe um caráter mais abrangente que relacione este conteúdo ao processo de transformação da cultura na sociedade, considerando o grau de desenvolvimento das forças produtivas, a saber, do trabalho humano, da ciência & tecnologia, dos meios de produção. É situar dentro da sociedade concreta, estruturada em classes sociais que se confrontam por interesses divergentes e antagônicos, o esporte enquanto manifestação da cultura humana.

Pistrak (2000) nos apresenta o ensino pelo sistema dos complexos pelo qual se estuda os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, essência do método dialético. Isso o leva a enfatizar o princípio ativo e a aplicação do princípio da pesquisa do trabalho escolar, condição para a transformação do conhecimento e concepções ativas.

O autor concebe a escola do trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada um, no seu espaço, para travar a luta contra as velhas estruturas. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela – daí a necessidade da escola educar os jovens, conforme a realidade do momento histórico –, compreendendo-a e, por sua vez, a transformando. A educação é também uma forma de ação político-social que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real.

Entender, ter consciência dos processos que se reproduzem através do ensino é, pois, compreender as modificações produzidas por uma sociedade que tem no sistema capitalista a justificativa para toda a estratificação do trabalho e do trabalhador. É compreender que a organização do trabalho na escola prepara os estudantes para o trabalho em sociedade.

Caldart (2000, p. 8) destaca que a maior contribuição de Pistrak (2000) foi ter compreendido que, para transformar a escola, para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. “É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos

objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade”.

Na obra de Pistrak (2000, p. 9), destacam-se três aspectos centrais que são objeto de discussão dos educadores: “[...] as reflexões sobre a relação entre a escola e o trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes, e a proposta de organização do ensino através dos complexos temáticos”, sendo este último o que mais costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre temas geradores propostos por Paulo Freire. O que distingue as propostas é a radicalidade do projeto histórico e do método, ou seja, defendeu intransigentemente a revolução socialista e o método dialético, materialista histórico. Dialogar teoricamente com este autor é dialogar com uma obra atual, porque as questões que moveram a sua prática e seu pensamento pedagógico são atuais. Estas questões, talvez mais que as respostas dadas, continuam como desafios extremamente atuais.

Caldart (2000) destaca que a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade. Para nós que estamos discutindo a superação do projeto histórico capitalista e a transição para além do capital, esta questão é atualíssima.

A questão do programa de ensino deve orientar-se através dos “complexos” e os temas escolhidos devem ser coerentes com os objetivos traçados pela escola. O programa deve ser o programa de vida dos estudantes e professores. O trabalho da escola, do curso, deve ser socialmente útil. No nosso caso, pelo projeto político-pedagógico do curso de graduação, devemos agir na sociedade. Pistrak (2000) indica ainda que as seleções de temas dos complexos devem ser procuradas no plano social, de modo que possibilite ao aluno a “compreensão do real”. Trata-se aqui de selecionar um tema fundamental que possua um valor real, e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos. O estudo de complexos só tem sentido na medida em que eles representem uma série de elos numa corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. (PISTRAK, 2000, p. 14)

Portanto, a compreensão do esporte como um elemento de desenvolvimento da cultura passa primeiramente pela sua organização enquanto um complexo, a partir de temas que o relacionem às problemáticas sociais significativas, ao desenvolvimento do esporte e sua compreensão na sociedade.

O complexo é um meio, não um fim em si, ressalta Pistrak (2000), pois é discutível que haja mais de um método de exposição possível para qualquer disciplina. A seleção de um deles depende dos objetivos a alcançar. Assim, a ordem do curso pode e deve ser modificada

– dentro de limites – segundo o objetivo geral definido pela organização das disciplinas em complexos. Considerando que se faz necessário alterar objetivos, avaliação e a organização; a experiência com os complexos deve ser feita para que possamos tirar conclusões.

Na nova organização do ensino, a ciência deve ser compreendida e tratada como meio de conhecer e transformar a realidade, no quadro de seus mais amplos objetivos, isto é, “[...] como conhecimentos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (PISTRAK, 2000, p. 13), o que fica impossível em um currículo onde as disciplinas isoladas e independentes (modalidades esportivas) não estabelecem nexos e relações entre si e muito menos se situa em um dado desenvolvimento econômico. É necessário, portanto, situar as atuais disciplinas no plano geral do curso, com base nesta síntese, organizando o programa para o ano. Mas, alerta Pistrak (2000), isto implica em trabalho coletivo, em exame coletivo dos programas de cada disciplina. Tudo isso implica um trabalho coletivo dos educadores subordinados às necessidades gerais, aos objetivos gerais, onde cada especialidade tem seu lugar, na estruturação científica do conhecimento, nos objetivos gerais do ensino que, por sua vez, balizam a avaliação, ou seja, um ensino multidisciplinar, tão almejado por nossos educadores e ao mesmo tempo tão distante da nossa realidade universitária.

Outro alerta é que o ensino por complexos só tem sentido se for compreendido pelos estudantes e que sem esta compreensão é melhor renunciar ao complexo e, ainda, que o papel do complexo é ampliar a compreensão dos estudantes “[...] no método dialético, e isso só pode ser conseguido na medida em que eles assimilem o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho”. (PISTRAK, 2000, p. 118) O estudo pelo sistema de complexo só é produtivo se estiver vinculado ao trabalho real dos estudantes e à auto-organização na atividade social prática interna e externa à escola, ou ao curso. Pistrak (2000) enfatiza a necessidade de estruturar complexos geradores de ação. Uma ação determinada pode ser a razão de um complexo. Isto é importante para o educador organizar a atividade profissional dos estudantes e dirigir o trabalho social da escola. O método dos complexos representa para Pistrak uma ruptura com a pedagogia burguesa, possibilitada pela revolução. (PISTRAK, 2000, p. 118-119)

Sinteticamente, podemos dizer que os principais pontos do legado de Pistrak (2000) são:

1. Pensar e fazer uma escola, um curso, que sejam educadores do povo. A escolarização do povo como base para as transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade. O autor colocou como desafio reconstruir também a escola de modo que ela deixasse de ser um espaço das elites, e passasse a ser um lugar de formação do povo, todo o povo, preparando-o para uma atuação

- social mais ativa e crítica. A sua escola do trabalho é aquela dos trabalhadores, da classe trabalhadora, vista como sujeito da revolução, e com demandas de educação própria deste desafio histórico. (CALDART, 2000, p. 11)
2. A educação é mais do que ensino. Ele defendia que era preciso superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. Em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo se conseguir interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. A escola deveria se transformar em um centro de vida estudantil, de forma que o estudo estivesse relacionado ao trabalho, às atividades culturais e políticas e que estes fizessem parte de um mesmo programa de formação. Ainda indicava para as escolas uma postura mais flexível, capaz de ajustar o seu programa às necessidades dos alunos e às modificações dos processos sociais. (PISTRAK, 2000, p. 11)
 3. A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva. À medida que a escola passa a assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela, é preciso romper com uma pedagogia da palavra, centrada no discurso e no repasse de conteúdos, e construir uma pedagogia da ação. A educação de jovens deve ser acompanhada da produção pelo trabalho, pelo exercício profissional útil com prestações de serviços necessários à coletividade. Estas atividades produtivas aprofundam um estudo das problemáticas significativas ajudando o aluno a compreender a realidade atual e ao mesmo tempo desenvolvendo as posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social. (PISTRAK, 2000, p. 12)
 4. A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho. Neste sentido ela se fundamenta na perspectiva de uma formação social e no seu envolvimento com a vida em sociedade, onde a apropriação com a ciência do trabalho e sua organização é estabelecida pelo vínculo dos educandos através da auto-organização na escola. (PISTRAK, 2000, p. 12)
 5. A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola. O princípio a ser estabelecido era o da cooperação dos educandos para uma participação social consciente e ativa. (PISTRAK, 2000, p. 13)
 6. Pensar e agir de forma a desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade. O sistema dos complexos é uma tentativa de organizar o programa da escola pensando a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho social da escola. A proposta desse autor era organizar o ensino através de temas “socialmente significativos” e as relações existentes entre os diversos temas e seus aspectos diferenciados de uma mesma realidade, em suas palavras, “educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual”. Isto leva os estudantes não só a participarem da escolha dos temas a serem estudados como a decidirem a melhor maneira de fazer este estudo garantindo a organização necessária para as atividades de ensino e pesquisa. A lição principal é de que é possível e necessário encontrar formas de substituir os ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação. E que isto diz respeito tanto à seleção dos temas a serem estudados, como ao jeito de fazer este estudo, e suas relações com o conjunto das práticas que constituem a vida de uma escola. (PISTRAK, 2000, p. 14)
 7. Sem uma teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária. Para ele, a escola se constrói a partir da sua comunidade e da sua relação com educadores e educandos. A preparação de educadores no domínio das teorias pedagógicas permite uma reflexão sobre a sua prática possibilitando a participação

dos educandos nas tomadas de decisões e na construção de práticas e métodos de educação. Como educador, buscou qualificar sua prática através de um estudo rigoroso da dialética marxista, e também das diversas teorias pedagógicas discutidas em sua época. Acabou construindo não apenas uma nova prática, mas também elementos de uma nova teoria pedagógica, de inspiração socialista e marxista. (PISTRAK, 2000, p. 15)

8. A materialização desses princípios só é possível, segundo ele, através do ensino por complexos, eles devem mostrar as relações “recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outro, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade deste tipo é um conhecimento marxista”. Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema de complexos deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola. (PISTRAK, 2000, p. 15)

Pistrak (2000) enumera uma série de questões de ordem prática que permitiram a organização de um programa de ensino pelo sistema de complexos: A escolha do objeto do complexo (tema do complexo) e a relação entre os complexos; A forma de estudar cada tema de complexo; A organização do ensino segundo o sistema de complexos; A organização do trabalho dos alunos para o estudo dos temas segundo o sistema de complexos, onde a escolha dos temas dos complexos deve estar relacionada ao programa oficial de ensino, em suas palavras, a escolha deste tema deve estar relacionada a “[...] um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre a realidade atual”. (PISTRAK, 2000, p. 135)

A forma de estudar os temas do complexo pode ser analisada das seguintes formas:

Ou como um assunto preciso, delimitado; ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações de toda a série outros fenômenos não menos importantes; como um fenômeno típico, relacionado com outros fenômenos análogos; como um fenômeno que se enraíza na vida social, contribuindo para determiná-la. (PISTRAK, 2000, p. 137)

A organização do ensino, segundo o sistema de complexos, coloca-se para Pistrak (2000, p. 135) como “[...] o único sistema justo, o único sistema capaz de selecionar e de estudar as disciplinas do ensino do ponto de vista marxista”. São dificuldades e obstáculos iniciais para a utilização do sistema de complexos combinar diversas disciplinas no quadro do tema do complexo. Só a experiência ensinará a lidar com a aplicação do sistema de

complexos. O sistema de complexo pressupõe para cada disciplina escolar “[...] a análise de uma parte determinada de uma matéria geral concreta, propondo-se ao aluno o domínio dos métodos experimentais próprios das ciências”. (PISTRAK, 2000, p. 135)

Para organizar o complexo, a literatura revisada nos permite sugerir o levantamento de problemáticas significativas, os temas, os objetos, as dimensões e possibilidades; a definição do foco do complexo, organização de informações e ângulos significativos, apropriação do objeto em estudo aprofundado; a delimitação de cada área, expressando a compreensão do papel da área sobre o foco; a elaboração do plano de trabalho da área, concretizando o princípio para atingir a compreensão do foco; a compatibilização e reelaboração no coletivo, ação coletiva sobre o planejamento feito; a seleção do conjunto de ideias que serão trabalhadas; a socialização das seleções realizadas; a definição coletiva das linhas de ação; a construção de colaborações; as avaliações, as novas sínteses e a nova problematização, tendo em vista o próximo complexo.

Reconhecemos ser difícil, inicialmente, convencer os professores que ministram as disciplinas esportivas a trabalharem com o sistema de complexos. Isto porque implica em cosmovisão relacionada com o processo revolucionário no leste europeu, que não se esgotou frente ao fracasso do stalinismo. Isto significa que o complexo temático está relacionado com a transição de um modo de vida baseado em valores, costumes, modos próprios à cultura capitalista, para outra perspectiva de organizar a vida na sociedade.

Isto implica em questionamentos radicais sobre as relações sociais estabelecidas através da prática desportiva; a visão de mundo determinada pela forma como o esporte é ensinado, as necessidades de redimensionar práticas esportivas a serem trabalhadas em todas as disciplinas em substituição a outros conteúdos técnicos, ou seja, teríamos que transitar de um ensino fragmentado, isolado, desenraizado dos problemas sociais concretos, focado na dimensão técnica para um entendimento do fenômeno esporte em dadas relações sociais.

5.2 O SISTEMA DE COMPLEXO – SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ESPORTE

A síntese acima descrita sobre o sistema de complexos está orientando nossa proposta de situar não somente o esporte, mas a ginástica a dança, as lutas, a capoeira, as relações homem-água; trabalho-lazer, entre outras temáticas da cultura corporal, enquanto fenômenos desenvolvidos em dadas relações de produção da vida e, portanto, históricos eivados de

contradições, situados em uma sociedade dividida em classes sociais que necessita ultrapassar as atuais formas de vida. Resumidamente, podemos dizer que:

O complexo caracteriza-se por fazer-se produção coletiva, respeitando as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problema para os sujeitos, por propor-se gerador de ação, por contribuir para que professores e estudantes, juntamente com a comunidade, trabalhando, produzam conhecimentos e assim compreendam a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real. Baseia-se no respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos – identidade de classe, na consideração do senso comum como ponto de partida problematizando-o para superar o mundo da pseudoconcreticidade, no resgate da “curiosidade epistemológica”, indiscutível curiosidade diante do mundo, reinventando métodos rigorosos de aproximação de relação sujeito-objeto. Baseia-se ainda na compreensão democrática da educação – o educador interfere, não se omite, e o outro, o educando, também é sujeito nessa intervenção, alterando relações didáticas ditatórias e se consolidando uma nova organização do trabalho entre educador e educando na produção do conhecimento. Altera-se, assim, a organização do trabalho pedagógico: Professor e estudante, pelo trabalho, produzem conhecimentos.

O complexo possibilita a reconstrução curricular da escola, propiciando: Práticas coletivas de trabalho e discussão entre todos os segmentos que compõem a escola; Organização do conhecimento enquanto um processo humano, movido pelas necessidades imediatas, mediatas e históricas. É um processo incessante, de busca e compreensão, de organização e de transformação da natureza, onde sujeito e objeto se constroem reciprocamente. A prática social é tida como fonte e também fim último deste conhecimento. Quebra-se assim a prática pedagógica “bancária”, “burocrática” estabelecida, retornando a unidade do conhecimento até agora fragmentado, estabelecendo relações significativas entre esse e a realidade, envolvendo os segmentos da escola na construção do currículo, estabelecendo relação dialética entre realidade local e contexto mais amplo.

A prática da investigação na, sobre e com a comunidade, tendo como foco o ato político de emancipação das classes populares distingue completamente a abordagem do conhecimento por complexos de outras abordagens que não deixam clarificados a perspectiva teórica marxista e o projeto histórico socialista.

O currículo dos cursos de formação de professores organizado a partir do sistema de complexos evitaria inúmeros problemas identificados no dossiê avaliativo sobre o funcionamento do curso de Educação Física da UFBA (UNIVERSIDADE FEDERAL DA

BAHIA, 2003), tais como: sobreposição de conteúdos e textos aplicados em múltiplas disciplinas; organização descontinuada de conteúdos que se relacionam a um determinado núcleo ou área de conhecimentos; descompromisso no cumprimento dos programas disciplinares; desarticulação dos discentes com os programas de iniciação científica, desarticulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica.

A abordagem por complexo deverá garantir, se levada com o rigor que Pistrak (2000) aponta em suas experiências, o domínio na formulação de conceitos, no conhecimento da estrutura das disciplinas, nas habilidades para lidar com instrumentais científicos e de pensamento lógico, e na competência de aplicar o conhecimento em situações concretas da existência humana, contribuindo para a transformação do modo como o capital organiza a vida na escola e na sociedade em geral.

O ensino por complexos está baseado na perspectiva filosófica onde a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de formação omnilateral, de emancipação humana pela superação da alienação provocada pelo duplo caráter que o trabalho assume no modo de produção capitalista: a) o homem somente se humaniza pelo trabalho; b) o trabalho no capitalismo caracteriza-se por ser explorador e alienado. Na perspectiva socioantropológica que traz para a escola o real concreto em que vive a comunidade onde a escola está localizada, comunidade que tem sua história, sua cultura, sua forma de ver a realidade, os conhecimentos com os quais opera, as relações que se estabelecem entre ela e também com a cidade e que são pontos de partida para o trabalho pedagógico. Na perspectiva social e psicopedagógica – concepção dialética materialista histórica de como se constrói o conhecimento, como se aprende, o que é o “conhecimento”, como é esse processo de conhecer, de se apropriar do mundo, de construir conceitos, de dominar estruturas de disciplinas, de desenvolver habilidades cognoscitivas, de ter competência global para agir na realidade com base neste conhecimento ampliado desde as vivências e experiências na escola ou curso, para transformar o real. Perspectiva epistemológica interdisciplinar dos conhecimentos acumulados nas diferentes áreas do conhecimento, dando significado ao currículo escolar, a partir do contexto vivido e percebido pelos sujeitos da educação – professores, estudantes e comunidade.

No plano metodológico, partindo de necessidades vitais, é delimitado o fenômeno da realidade social para ser estudado e eleito um campo conceitual, capaz de contribuir com a compreensão deste fenômeno. As definições são desdobradas em conteúdos colaboradores na construção dos conceitos que possibilitam a compreensão do fenômeno estudado. São compreendidas as categorias teóricas e empíricas que permitem a apreensão do movimento do

real. Todo esse movimento de planejamento pedagógico, que se desenvolve em etapas, resulta em ações coletivamente construídas entre todos os professores, estudantes e comunidade, e evita ações isoladas, de uma ou outra área do conhecimento, de uma ou outra totalidade, de um ou outro professor, construindo pelos princípios a unidade metodológica. Portanto, o que caracteriza o trabalho por complexo é a relação sujeito-objeto-realidade trabalhando-se com a percepção e compreensão dessa realidade, estabelecendo-se relações entre fazer e pensar, agir e refletir, teoria e prática, compreendendo a realidade enquanto uma totalidade, com radicalidade e de conjunto. O trabalho pedagógico organizado a partir dos complexos provoca o olhar particular de cada área do conhecimento ao foco, buscando explicitar relações entre os conhecimentos que serão trabalhados, permitindo que complexos sucessivos ampliem e aprofundem os conhecimentos trabalhados em uma perspectiva espiralada onde ocorrem as constatações, sistematizações, generalizações, explicações científicas, experimentações, ampliação, aprofundamento e a transformação do real pela ação coletiva. O foco central do complexo é, portanto, o fenômeno extraído da realidade, problematizada, de forma ampla, o suficiente para permitir o trânsito entre as diferentes percepções de mundo trazidas pela comunidade, gerando-se ações pelo concreto para a elaboração do concreto no pensamento.

O Complexo tem o potencial de transformar a realidade, isto as experiências anteriores já demonstraram porque se ampliam significados e sentidos da aprendizagem referenciada em um projeto histórico superador. O contexto escolar organizado a partir dos complexos torna-se pleno de informações e significados. Concretiza-se um conjunto de decisões sobre os conteúdos e ações curriculares que dão coerência e continuidade a tudo o que ocorre na escola. Com isso supera-se a visão de que o processo de ensino e aprendizagem seja somente transmissão de conteúdos, para o entendimento de construção, reconstrução e até mesmo, assimilação de saberes e conhecimentos ampliados e aprofundados.

Esta experiência em curso, em fase de discussão e aprofundamento, deverá permitir que a Universidade garanta em seu projeto político-pedagógico as práticas corporais esportivas de lazer como um pilar central do currículo para educar jovens e a população que interage com a universidade, na perspectiva de uma política cultural que altera o modo de vida determinado pelas relações capitalistas, para um outro modo de vida para além do capital.

Transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. A educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos e se abrir para o mundo. A proposta dos complexos vai

nesta linha de ação e por isto temos que ter a coragem e a determinação política de experimentar esta possibilidade de essência para alterar o currículo e contribuir para a alteração do modo de vida na sociedade em geral.

5.2.1 As relações educação, esporte e sociabilidade

O esporte como meio de educação traz consigo um caráter funcional que se reflete no processo de socialização proporcionado pelas atividades esportivas, mas é também possível perceber que as regras das competições são também capazes de imprimir no comportamento das pessoas as normas e comportamentos necessários à competição e à concorrência, importantes de ser veiculadas como forma de compreensão dos processos, de maneira incondicional e não-reflexiva, salutar ao processo de industrialização vigente, pois o aprender as regras pode ser traduzido como um processo de reconhecimento e respeito às regras pré-fixadas forjando um sujeito conformista, feliz e eficiente para o atendimento aos propósitos da classe dominante.

Desse modo o processo de socialização das práticas esportivas pode ser considerado como uma forma de controle social pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes, e ainda como condição básica para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. O real e o concreto apresentam o esporte na escola como propagador e reprodutor da ideologia dominante e que leva o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão adaptar-se à sociedade capitalista. Em suma, é uma educação que leva ao acomodamento e não ao questionamento. A partir da lógica desenvolvida o esporte realmente educa, mas será que é esta a educação que almejamos? Ou seja, o esporte como adestrador social reflexo mediatizado da estrutura social em que se realiza na sociedade capitalista?

Soares (1998), com referência aos métodos ginásticos, reconhece que estão vinculados aos “[...] paradigmas funcionalistas da sociedade e biólogo-funcionalista da Ginástica/Educação Física voltados à manutenção, ao controle social destacando-se a fórmula da aptidão física, necessária à produção industrial e útil aos olhos da burguesia”. (SOARES, 1998 apud LORENZINI et al., 2005, p. 7)

Afirma ainda que a ginástica fosse e continua sendo submetida à ciência natural com base positiva e salienta sua lógica prescritiva de enquadramento, de padronização social e do exercício físico, de amoldamento da subjetividade humana. (SOARES, 1998)

Segundo Soares (1998), os métodos ginásticos modernos dos alemães, suecos, franceses entre outros, canalizam as práticas corporais para resolver problemas de economia de energias relacionadas ao trabalho industrial, ganhando o status de Ciência Natural com matriz teórico-positivista. Tais métodos foram construídos com a aplicação dos conhecimentos da anatomia, da fisiologia, da medicina, aos exercícios físicos.

Desse modo, a ginástica moderna e as demais práticas desportivas estão marcadas por uma sociedade competitiva, que se inicia no processo de revolução industrial, determinando responsabilizar os indivíduos pela manutenção da saúde. De acordo com Soares (1998, p. 8), a sociedade não atende as necessidades humanas, para as quais o sentido da saúde está, prioritariamente, nas esferas públicas e coletivas e vai para além da dimensão biológica que é uma das dimensões da totalidade.

Para não permitir a reprodução deste processo é necessário tratar as regras esportivas e o próprio esporte a partir de uma outra perspectiva de sociedade, retirando o seu caráter adestrador, adaptador, formador, condicionador, levando o sujeito a compreender, refletir, questionar e construir as regras de acordo com as suas próprias possibilidades de respeitá-las, tendo em vista o propósito estabelecido, e que seja realizado de uma forma coerente com os propósitos e ideias educacionais, e que vise ao aprendizado social do esporte e às possibilidades de alcançá-lo.

O ensino do esporte, portanto, deve estar acompanhado dessas reflexões, desmistificando-o da panaceia a ele atribuída, como um remédio ou como solução para todos os problemas sociais. Com isso não estamos negando a importância do esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores, mas destacando que este conteúdo ao ser tratado deve superar a visão da escola burguesa, superar a visão do modo de produção capitalista onde o lucro vale mais que os sujeitos, pouco importando quantos sujeitos estão envolvidos na produção do lucro, se estes sujeitos estão sendo ou não explorados, pois, do ponto de vista do capital ele é um sucesso, produz lucro para aqueles que o promovem e para uns poucos que os praticam.

Só para ter uma ideia do tamanho desse lucro, a FIFA anunciou a distribuição na Copa do Mundo da África Sul, em 2010, cerca de oito bilhões de dólares em prêmios, com este número é possível imaginar o tamanho de sua arrecadação.

Dessa forma, o sucesso econômico do esporte deve estar acompanhado dos dados da realidade que mostram que o esporte mais praticado no Brasil, com população estimada na casa dos 190 milhões de pessoas, possuía, em 2007, apenas 22.813 atletas registrados na CBF. Dessa forma, dados divulgados pelo Presidente do Sindicato dos Jogadores, Alfredo Sampaio,

indicam que do total 11.711 jogadores (51,3%) recebiam até um salário mínimo e apenas 691 profissionais (3,0%) tinham vencimentos acima dos 20 salários mínimos. (DESEMPREGO..., 2009)

Para compreender a educação física (com os seus diversos conteúdos, esporte, dança, ginástica, etc.) como elementos da cultura corporal da humanidade, é necessário ir à gênese do conhecimento e identificar como este foi construído historicamente pela sociedade de forma a superar o senso comum e transformá-lo num conhecimento científico. Ou seja, a humanidade, frente às suas necessidades, construiu um conhecimento elaborado para superar os problemas de sua própria existência. Para tanto, ela precisou enfrentar as condições concretas de intercâmbio com a natureza e, para isto, precisou aprender a correr, a saltar, a pular, a trepar, escalar e principalmente a superar as dificuldades impostas pelas leis e fenômenos da natureza que limitavam as suas ações em busca de sua subsistência.

Dessa maneira todas as atividades corporais hoje desenvolvidas aconteceram a partir de um processo histórico; todo o conhecimento é histórico, a construção do conhecimento é um processo histórico.

Este processo define conceitos e categorias pelas quais professores que defendem uma linha marxista necessitam saber formular com base nas leis do pensamento do Materialismo Histórico Dialético.

Sem este processo os professores terão a maior dificuldade de se posicionar criticamente e tratar o conhecimento de maneira consistente e coerente, permitindo que a criança no interior da escola se aproxime do conhecimento mais avançado.

É no sentido de materializar este processo que apresentamos esta contribuição que aponta para o tratamento do conteúdo esportivo escolar, cuja referência pode ser pautada nos cursos de formação de professores como tema nos estudos do Complexo: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE, tendo como meta a formação para a emancipação humana.

5.3 A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CICLOS: O ESPORTE COLETIVO NUMA PERSPECTIVA SUPERADORA

A teoria do conhecimento, conforme argumentos apresentados ao longo desta tese, subjacente ao trato com o conhecimento explica como o ser humano conhece, ou seja, as relações entre matéria e consciência. A teoria da que nos valem – MHD – demonstra que o

real concreto, por sucessivas mediações, é refletido no pensamento, o que exige, no processo de ensino e aprendizagem, uma dada organização do trabalho pedagógico. A proposição da organização do conhecimento em ciclos de ensino decorre de tal teoria do conhecimento e determina como dar aulas e que conhecimento tratar nas aulas. Segundo Nosella (1992), este processo de conhecimento perpassa a humanidade.

Há muitos professores e colegas que me perguntam como dar aula enquanto a sociedade e a escola não mudarem, eu próprio comento este texto de Gramsci: tentem, primeiramente, digo-lhes, re-percorrer as etapas pelas quais os homens passaram ao tentar resolver os seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa história aos alunos e façam com que eles a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, lingüística, etc., etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens. (NOSELLA, 1992, p. 23)

Trataremos de expor, portanto, como um conhecimento produzido historicamente, em nosso caso o esporte, pode ser organizado em ciclos que consideram este percurso da humanidade em constatar, compreender, explicar e criar.

Nossas reflexões buscam investigar as possibilidades de aproximação do ensino das práticas esportivas coletivas a uma proposta pedagógica superadora da Educação Física Escolar.

Para tanto, faremos uma análise que identifique os objetivos da prática esportiva escolar e como se dá a avaliação em relação aos espaços, em relação aos tempos pedagógicos e em relação aos conteúdos.

Partimos da sistematização dos principais problemas constatáveis no ensino do esporte escolar através dos dados que estão sendo recolhidos em entrevistas com os professores matriculados no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer do DEF/FACED/UFBA.

Estes problemas foram também identificados no *Relatório avaliativo dos jogos escolares da Bahia*²⁵ apresentado, em 2007, pela professora Celi Zülke Taffarel à Secretaria da Educação, Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de

²⁵ Esse Relatório foi realizado pela equipe de pesquisadores da LEPEL sob a coordenação da professora Celi Nelza Zülke Taffarel.

Educação Básica, Coordenação de Educação Física e Esporte Escolar do Estado da Bahia que apontam para um ensino esportivo escolar que muito pouco tem se alterado, apesar de toda a evolução teórico-metodológica das três últimas décadas.

5.3.1 Principais problemas constatados na escola

Observando o trabalho pedagógico na escola, constatamos:

a) Em relação aos objetivos:

Os objetivos da prática esportiva não são definidos com clareza, e de uma maneira geral distancia-se dos objetivos escolares.

Os objetivos traçados pelo ensino esportivo escolar são muitas vezes abrangentes e acompanham o Projeto político- pedagógico da escola, mas o que percebemos nas práticas atuais é que estes objetivos proclamados não correspondem, não são avaliados, ou, em muitos casos, são desconhecidos pelos profissionais que atuam no esporte escolar.

De acordo com o *Relatório avaliativo dos jogos escolares da Bahia* (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007, p. 20):

As contradições explicitadas e realçadas, neste momento, se dão entre a Instituição Esporte e suas relações com a Educação. Neste eixo articulam-se outras questões, como, por exemplo, os interesses políticos e econômicos de exploração de mercados em expansão – mercado esportivo – fazendo-o a partir da escola, local privilegiado para sua introdução e ampliação, afinal é ali que devem circular durante 14 anos todas as pessoas que vivem sob os auspícios da República Federativa do Brasil, cuja Constituição promulgada em 1988 assim o exige. A estratégia para tal é a máxima: “Escola é celeiro de atletas” ou, como denominam, no Nordeste, locus privilegiado para “captação de atletas”.

b) Em relação à Avaliação:

Segundo relato apresentado pelos professores do curso de especialização, inexistente uma avaliação dessa efetiva participação dos alunos e dos conteúdos tratados nas aulas de Educação Física escolar. Em relação aos professores, a avaliação está

prevista para ser realizada nas reuniões pedagógicas, porém, pelo relato da maioria destes professores, a Educação Física não é tema dessas reuniões.

c) Em relação à estrutura física esportiva:

Quadras polivalentes, quando existentes, estão em condições de uso precárias, pois apresentam pisos defeituosos, tabelas de basquete quebradas, danificadas pela exposição ao tempo, postes de vôlei sem roldanas nas suas extremidades, redes de náilon ressecadas e rompidas, traves de futsal com ferrugem nos ganchos que prendem as redes. Bolas esportivas em pouca quantidade e em sua maioria desgastadas e soltando os pedaços, etc.

d) Em relação aos tempos pedagógicos:

As aulas de Educação Física são ministradas em período único de 50 minutos por semana e no mesmo turno escolar, o que se constitui em problemas para os alunos (segundo relato dos professores em visita dos alunos da especialização às escolas), pois estes alunos não encontram uma estrutura de banheiros que lhes permitam recompor após as aulas.

Percebe-se que a constatação dos professores é desprovida de uma avaliação com os maiores interessados, pois os problemas apontados pela maioria dos alunos, e dos professores da especialização, apontam para a necessidade de manutenção do atual horário, pois boa parte desta clientela necessita de pelo menos um turno disponível para trabalhar.

e) Em relação ao conteúdo das aulas:

O trato com o conteúdo de ensino é comprometido pela ausência de sistematização, pela reprodução de modelos sedimentados e aplicados sem questionamentos, por falta de planejamento, por falta de nexos com o projeto político-pedagógico da escola, o que deixa o ensino esportivo à margem dos objetivos escolares.

A forma como o esporte coletivo é ensinado nos mais variados locais, (clubes esportivos, centros de treinamento, escolas de iniciação esportiva e na rede escolar

pública e privada) apresenta sérias contradições do ponto de vista teórico-metodológico.

Ao presenciarmos estas aulas, como militante do esporte, pai participativo, professor e ex-técnico esportivo, identificamos muitas incoerências, tais como:

- Fragmentação do ensino – O esporte é ensinado através de um processo de desmembramento das ações. Arremessos, passes e dribles são ensinados separadamente e de uma maneira que retira dos alunos as suas possibilidades de encontrar respostas criativas frente às suas próprias dificuldades. Decompõe-se o movimento para facilitar sua aprendizagem.
- A educação física deve oferecer a seus alunos atividades com maior liberdade na escolha de respostas que possibilitem decisões rápidas e eficientes. (RIBEIRO, 2001)
- A iniciação esportiva prima por exercícios individuais e ofensivos relegando os exercícios coletivos e defensivos a uma etapa posterior. Os exercícios individualizados, por sua vez, são ministrados de forma que todos os alunos assistam à execução do colega, filas imensas são formadas, parece que existe uma necessidade do professor acompanhar, também individualmente, a execução de cada um dos alunos com uma previsível possibilidade de corrigir os movimentos executados, garantindo, desta forma, a execução padronizada através do modelo indicado, normalmente a execução do próprio professor (um praticante, ou ex-praticante) ou de um aluno mais habilidoso.
- Os jogos coletivos, ao final de cada aula, reproduzem um jogo oficial, principalmente pela garantia da obediência incontestável às regras do esporte institucionalizado, retirando a motivação e a criatividade dos alunos, pois o jogo é muitas vezes interrompido para garantir esta obediência, ou, até mesmo, excluindo os menos habilidosos para tornar o jogo mais dinâmico ou competitivo.
- A depender da fase de desenvolvimento das habilidades em que se encontram os alunos, normalmente muito diferenciados em função dos grupos heterogêneos que são formados, a atividade Jogo acaba por se tornar desmotivadora diante da

rigorosidade com que as regras são tratadas, inibindo uma participação mais efetiva.

f) A falta de contextualização:

O ensino esportivo não está acompanhado:

- de uma reflexão sobre o momento histórico de sua invenção;
- da compreensão dos processos que transformaram o esporte nesse fenômeno esportivo da atualidade;
- da forma como o esporte foi utilizado, e ainda é utilizado, no atendimento a pressupostos econômicos ou ideológicos em cada contexto histórico-político;
- ou ainda pela ausência de conteúdos e curiosidades de sua evolução, (a exemplo o fato do jogo de handebol ter primeiramente sido praticado no campo de futebol, o basquete ter sido jogado primeiramente com 40 jogadores de cada lado ou, o voleibol ter sido jogado com a câmara de ar da bola de basquete, etc.).

Uma das maneiras de contextualizar o ensino esportivo é reproduzir um determinado momento histórico da sua gênese ou evolução. Como exemplo prático, poderíamos reproduzir a maneira como um determinado esporte era praticado na sua origem, ou ainda, representando um determinado momento histórico (guerra fria), que caracterizava o esporte como vitrine política de supremacia, como também, pela dramatização onde o esporte seria jogado de acordo com as suas regras iniciais, recuperando, vestimentas da época, os implementos utilizados, etc.

No trabalho realizado pelos alunos matriculados na disciplina MTE-033-Prática de Ensino com Estágio Supervisionado em Educação Física de 5ª a 8ª série, orientada pelo professor Álvaro Quelhas e oferecida pela FACED/UFJF²⁶ temos um belo exemplo de contextualização.

Esta experiência foi vivenciada numa escola municipal da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, com alunos matriculados em uma turma da 7ª série do ensino

²⁶ Disponível na página <http://www3.fe.usp.br/efisica/trabs/25.doc>

fundamental. Essa experiência foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2005.

g) A constatação, dados empíricos:

Os alunos da disciplina estágio supervisionado ao chegarem à escola identificaram que na estrutura física desta, a área para a prática esportiva não continha as tabelas e os aros para a prática do basquete e decidiram trabalhar a unidade didática basquete, desenvolvendo como temática das aulas, a “democratização” dos bens culturais.

O diálogo com os alunos da escola os fez reconhecer esse conteúdo da cultura corporal como algo “não acessível” a todos, já que na escola e nas comunidades próximas a ela, não há espaço específico para essa prática. Reconheceram também que, mesmo pelos meios de comunicação de massa, tal manifestação é escassa, se restringindo muitas vezes apenas aos canais “fechados” da TV. Após questionamento sobre o que fazer diante dessa situação, os alunos sugeriram adaptar a quadra da escola, pendurando aros improvisados nas laterais da quadra.

De acordo com o *Dossiê sobre reestruturação curricular do curso de Educação Física e implantação do curso noturno* (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003, p. 2):

[...] A problematização a ser trabalhada na unidade didática partiu da idéia de que diversos bens culturais, dentre eles o basquete, não são “acessíveis” a todas as camadas sociais, o que caracteriza um problema que merece atenção. Nesse sentido, buscamos identificar quais manifestações culturais não são “acessíveis”, por que não são “acessíveis” e o que podemos fazer para “democratizar” esses bens culturais.

Ainda segundo o documento, as aulas foram organizadas de modo a trabalhar os seguintes tópicos: origem e evolução do basquete; basquete na atualidade: técnicas, táticas e regras; a apropriação dos bens culturais, dentre eles o basquete.

Diz também que:

[...] No decorrer da unidade, reunimos dados para que os educandos pudessem adquirir referências importantes para tratar do tema-problema com mais propriedade. Ex: pesquisas para identificar as necessidades do bairro e o que a comunidade tem feito para resolver esses problemas; pesquisas para identificar onde estão localizados os cinemas, teatros, quadras de basquete, etc. identificando se são públicos ou privados; utilização de matérias de jornais e revistas, relacionadas ao tema; além de diversas reflexões. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003, p. 21)

Apresentaram como conclusão que as comunidades menos favorecidas da população não têm “acesso” a diversas manifestações culturais como: cinema, teatro, basquete, etc. E que essas manifestações são oferecidas em locais distantes da comunidade e, na grande maioria dos casos, estão vinculadas a instituições privadas. Os educandos também apontaram que a democratização dos bens culturais requer reivindicação, por meio de abaixo-assinado e/ou manifestações.

Este trabalho demonstra que a E.F. pode assumir uma perspectiva crítica. Para isso, as dificuldades encontradas no caminho da mudança devem ser tidas como algo que pode ser superado.

Iniciativas como estas contrastam com a realidade das escolas e com as posturas apresentadas pelos professores que utilizam o esporte como conteúdo da educação física escolar, que podem ser consideradas ingênuas e desmotivadoras principalmente pelas precárias condições de trabalho e pela baixa remuneração, que ocorrem numa ampla parcela dos estabelecimentos de ensino.

5.3.2 Ensino dos esportes versus teóricos da educação física escolar

Autores da Educação Física escolar, a exemplo de Soares e outros autores (1992), levantam a crítica à maneira pela qual o esporte foi utilizado na Educação Física escolar, destacando-se que essa influência no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. (SOARES et al., 1992, p. 7) Ao fazer esta troca de preposições, os autores questionam a forma como o esporte é trabalhado nas aulas, pois o que acontece é a imersão das regras e normas esportivas realizadas em ambientes competitivos, na Educação Física escolar, ficando caracterizados os princípios de rendimento, identificação de talentos, comparação de resultados, etc.

Para Bracht (1989), o esporte foi introduzido dentro da instituição escolar imbuído de todos os princípios de rendimento atlético/desportivo, de competição acrítica, de comparação

de rendimento, de regulamentação rígida, de racionalização de meios e técnicas, agravando-se ainda mais nas décadas de 1960 e 1970, quando, segundo Betti (1991), o professor, em detrimento de seu papel de educador, assumiu o papel de técnico esportivo, e o estudante o papel de pseudoatleta.

Kunz (1994, p. 118-119) resume as críticas ao esporte, na forma que este tradicionalmente se desenvolve na sociedade e na escola, nos seguintes enunciados:

1. O esporte como é conhecido na sua prática hegemônica, nas competições esportivas nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral – nem mesmo para saúde física, mais preconizada para esta prática – para se constituir uma Realidade Educacional.
2. O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria.
3. Este fomento de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.
4. O esporte de rendimento segue os princípios básicos da “sobrepunção” e das “comparações objetivas”, os quais permanecem inalterados, mesmo para os esportes praticados na escola onde, por falta de condições ideais, o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Este é um dos motivos que contribui para que o ensino dos esportes, também, venha a influenciar a crescente “perda de liberdade” e “perda de sensibilidade” do Ser Humano, pelo “racionalismo” técnico-instrumental das sociedades industriais modernas e seguidoras destas.

Para Escobar e Taffarel (1997, p. 264),

[...] um trato diferenciado e crítico do esporte, não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica.

Assim, o esporte se apresenta como um conteúdo relevante na formação de crianças em idade escolar e tem seus significados pedagógicos determinados. Estes significados trazem consigo uma leitura de mundo que na maioria das vezes, reproduz a leitura da sociedade que o cerca, ou seja, uma leitura do mundo capitalista que cobra a produtividade e a eficiência e transforma tudo e todos em meras mercadorias a serviço deste capital. O aprendizado esportivo escolar não está imune às interferências de ordem social-capitalista e deve ser capaz de refletir, discutir e intervir nesta relação possibilitando que as crianças tenham consciência do que está sendo priorizado, preconizado em suas atividades e que deverá estar voltada à construção de um mundo melhor com relações sociais mais justas e democráticas.

Concordamos com Bracht (2000), quando ele destaca que não devemos simplesmente excluir o esporte da Educação Física escolar, mas sim proporcionar um novo tratamento pedagógico, pois o fato de desenvolvê-lo de forma inadequada, não significa que ele não seja importante, ou que não haja formas mais apropriadas de sua utilização. O que estamos questionando é a teoria do conhecimento que subjaz ao tratamento pedagógico

Para Soares e outros autores (1992), a aprendizagem busca desenvolver uma reflexão pedagógica interativa sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, ou seja, trata o conteúdo/conhecimento de ensino da Educação Física desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, priorizando a sua história e a evolução ao longo dos tempos (contextualização), sua essência e especificidade. Para tanto, o aluno será orientado a constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade, apropriando-se do conteúdo/conhecimento tratado em aula numa construção espiralada que conduza à organização, à ampliação e ao aprofundamento dos mesmos numa totalidade de relações, de nexos, de transformações e de direção política do pensamento. “A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade.” (SOARES et al., 1992, p. 28)

Para Escobar e Taffarel (1997, p. 264):

Um bom começo de uma metodologia da Educação Física crítica superadora seria: Afirmar o esporte e outras formas da cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo cidadão, independentemente de condições físicas, raça, cor, sexo, idade ou condição social; Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais; Resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência; Privilegiar a unidade metodológica como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar.

5.3.3 Teóricos da Educação versus a escola e o ensino

Segundo alguns dos teóricos da área de Educação, a exemplo de Saviani (1997a, p. 19-20), “[...] a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão”.

Ainda Saviani (1997c, p. 195-196),

[...] o conteúdo de ensino com ênfase no atendimento às exigências de formação do homem contemporâneo requer o desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca independente de informações, bem como, da atividade criadora, seja no sentido de aplicação dos conhecimentos à prática social, seja no sentido de produção de novos conhecimentos. Requer, enfim, a formação do pensamento científico-teórico.

Touraine (1998, p. 327) defende a ideia de uma transformação da escola, onde ela não deva ter a função exclusiva de instruir, mas muito mais do que isso, ela deveria se preocupar com o ato de educar.

Para ele (TOURAINÉ, 1998, p. 328),

[...] a passagem de uma escola da sociedade, para a escola do sujeito, onde não haverá o intuito exclusivo de socialização do aluno, preparando-o para uma sociedade hierarquizada, mas sim, para uma educação que terá como foco principal o indivíduo.

Para tanto, a escola passa a ser também a escola da comunicação, tornando-se imprescindível um maior grau de relacionamento entre alunos e todo o corpo de funcionários da instituição, buscando uma melhora nas relações afetivas. Para o autor, a escola da comunicação não se caracteriza pela simples transmissão das mensagens como na escola da sociedade, mas sim na possibilidade de haver uma proximidade entre os seus integrantes, favorecendo trocas de conhecimentos e experiências, fato que só ocorrerá com uma proposta educacional que propicie o inter-relacionamento. (TOURAINÉ, 1998, p. 328)

Os princípios aqui citados, como exemplo do novo tratamento pedagógico solicitado por Bracht (2000), a transformação de escola proposta por Touraine (1998), a ênfase no atendimento às exigências de formação do homem contemporâneo de (1997c) não contrastam com as propostas das concepções pedagógicas críticas, como veremos mais abaixo.

A partir das análises das concepções pedagógicas, tentaremos identificar as possibilidades de superar os problemas apontados.

Nossa reflexão sobre o esporte nas aulas de Educação Física escolar pretende analisar, historicamente, a forma de sua utilização no ambiente formal de ensino, procurando sinalizar para uma educação que faça uso desse conteúdo como um forte instrumento para formação sociocultural dos alunos. O que assistimos é um anúncio de propostas inovadoras que na verdade ainda não conseguiram se libertar de uma visão de concepção acrítica. Destacamos ainda a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da educação física

que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações.

Os autores que apresentaram estudos críticos relativos às concepções de E.F. são unânimes em afirmar e classificar duas ordens de concepções. As concepções acríticas e as concepções críticas e das concepções críticas ainda as classificam de acordo com as perspectivas metodológicas que apontam: Sistemáticas e assistemáticas.

Para este levantamento, utilizaremos os estudos relativos à análise das concepções realizadas por Hildebrandt-Stramann; Laging (1986), Manoel e outros autores (1988), Betti (1992), Soares e outros autores (1992), Kunz (1996), Abib (1998), Darido (1999), Azevedo (2000), Pinto, Mendonça e Jacobs (2003), Daólio (2003).

Nosso interesse aqui se restringe às concepções críticas, por isso não vamos reproduzir a totalidade de concepções fruto desses estudos sistematizadores das concepções de E.F., mas notamos que a concepção desenvolvimentista faz parte da maioria dos discursos dos professores que atuam com o esporte na escola, por esse motivo recuperamos os princípios que a sustentam.

5.3.3.1 *Concepção desenvolvimentista*

Na Concepção Desenvolvimentista o desenvolvimento fisiológico, afetivo, motor e cognitivo está atrelado à progressão do crescimento da criança estruturando, dessa forma, um conteúdo que possibilite o atendimento de suas necessidades e expectativas.

A teoria desenvolvimentista baseia-se em abordagens associativas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, propondo uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos. (MANOEL et al., 1988, p. 98)

Para Darido (1999), os autores desta abordagem desenvolvimentista defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade de seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isso possa ocorrer como um subproduto da prática motora.

Segundo este autor, o erro deve ser compreendido como processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras, preocupando-se em valorizar a aquisição de habilidades e evitando o denominado imediatismo da busca do produto.

Observamos que, do ponto de vista epistemológico, esta concepção não conseguiu superar o idealismo enquanto teoria de conhecimento, pois, ao pregar o desenvolvimento corporal, apoia-se no principal pressuposto da teoria empirista, que é a aptidão física.

A superação dessa e de outras abordagens da Educação Física, principalmente aquelas que não estabelecem parâmetros, princípios norteadores ou metodologias para o seu ensino, passam pela compreensão das concepções críticas chamando a atenção, neste trabalho para a contribuição que estas concepções trouxeram para o processo de transformação da Educação Física Escolar.

Para tanto, faremos inicialmente uma síntese de cada uma destas concepções admitidas como eminentemente pedagógicas e voltadas para o âmbito escolar, buscando, a partir dessas, os princípios norteadores para a construção de uma proposta superadora para o ensino dos esportes coletivos na escola.

5.3.3.2 Concepção de aulas abertas

A primeira, (sem querer, contudo, estabelecer uma ordem cronológica para as várias concepções) concepção de educação física que avança criticamente buscando a superação das abordagens ideológicas é a Concepção de Aulas Abertas de Hildebrandt-Stramann e Laging (1986).

Esta concepção se fundamenta na história de vida e de movimentos da criança e na construção da biografia esportiva dos estudantes de educação física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de Educação Física Escolar.

Esta concepção apresenta uma metodologia bastante inovadora para o ensino da Educação Física, pautada na experiência alemã, na crítica ao modelo conservador/opressor das práticas corporais adestradoras, invertem o processo colocando o aluno como centro do processo pedagógico.

Buscam capacitar os alunos para tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições, dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações desportivas de modo crítico, determinado autonomamente ou em conjunto. (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986, p. 5)

Esta concepção considera a possibilidade de codecisão no planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino. Concebida, na expectativa de que essa nova visão fosse alterar a preparação profissional criando outros sentidos de aulas para as crianças, no que se refere ao jogo, movimento, esporte e prática docente.

Esta concepção proporciona uma compreensão por parte dos professores e dos alunos sobre o sentido que ela tem e ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados.

Para Hildebrandt-Stramann e Laging (1986, p. 15):

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Esta concepção parte do diálogo com o pensamento pedagógico geral no Brasil, representados pelos trabalhos de Freire (1983), *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, Gadotti (1984), *Diálogo e conflito*, Saviani (1985) *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e Libâneo (1992) *Democratização da escola pública*.

5.3.3.3 *Concepção construtivista-interacionista*

De acordo com Darido (1999), esta abordagem tem influências da área da psicologia, baseando-se nos trabalhos de Jean Piaget, Le Boulch e Vigotsky.

No construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. (MARTINS, 1998)

As novas ideias colocadas pela abordagem construtivista sugeriam que o aprendiz compreendia o mundo através da sua percepção, construindo significados para este mundo. Estas novas ideias tinham no suíço Jean Piaget o seu maior expoente. Piaget acreditava que a aprendizagem acontecia por etapas que estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento mental da cada estudante. Ela estava centrada no desenvolvimento individual do sujeito, cada estudante deveria construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico social.

Nesta proposta a criança tem um papel importante tanto na construção quanto na transformação das atividades/jogos, contextualizando este conhecimento. Neste sentido, o jogo adquire uma importância fundamental no processo de ensino, pois enquanto ela joga e brinca a criança aprende. (DARIDO, 1999)

Nesta abordagem a intenção é a construção do conhecimento partindo da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento.

5.3.3.4 *Concepção crítico-emancipatória*

Professor Elenor Kunz publica em 1992, *Educação física: ensino e mudanças*. Elabora uma síntese da sua pesquisa²⁷ sobre práticas educativas, refletidas a partir dos conceitos de mundo vivido e de mundo de movimento humano relacionados às identidades culturais e às implicações políticas e sociais da atuação educativa.

Este trabalho parte da crítica à invasão cultural, às domesticações tecnológicas e que vieram ampliar a crítica ao adestramento do corpo humano. O autor busca formular algumas perspectivas para a Educação Física e suas transformações práticas.

O desdobramento de seus estudos resulta na publicação do livro *Transformação pedagógica do esporte*, em 1994, onde apresenta uma nova proposta didático-pedagógica centrada no ensino dos esportes.

A proposta emancipatória de Elenor Kunz (1994) fundamenta-se na sociologia fenomenologia. Esta abordagem está centrada no ensino dos esportes que foram concebidos para a Educação Física Escolar. Busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada.

Esta teoria pedagógica faz uma crítica à Educação Física tradicionalista e está embasada nas Ciências Humanas e Sociais. Esta teoria tem como objeto de estudo da E.F., o movimento humano, utilizando-se de uma forma de ensino denominada didática comunicativa. Conceitos fundamentais dessa teoria: subjetividade, a relação identidade pessoal/identidade social, a questão do sentido/significado, a preocupação com a dicotomia mente/corpo e natureza/cultura.

²⁷ Pesquisa que resulta da tese de doutorado realizado na República Federal da Alemanha, na Universidade de Hannover, concluído em 1987

Segundo Kunz (1994, p. 144), “[...] uma Educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem do que de mera instrumentalização técnica para o trabalho”.

Kunz (1994) ainda coloca que é necessário orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores. Sua orientação de concepção educacional é denominada de crítico-emancipatória, onde a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico pode ser entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional.

5.3.3.5 *Concepção sistêmica*

Mauro Betti (1992) defende a teoria sistêmica, fundamentada em um modelo sociológico, que apresenta a cultura física como o foco do ensino da área, apresentando uma grande crítica à forma de ensino está relacionada com educação do movimento e pelo movimento. O autor apresenta três princípios a serem considerados: 1) Princípio da não exclusão: discute que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos, 2) Princípio da diversidade: que os conteúdos do programa de educação física ofereçam variedade de atividades, a fim de permitir ao aluno escolher criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento e 3) Princípio da alteridade: fez com que os pesquisadores de campo se defrontassem com o outro, o diferente, o exótico, o distante.

Segundo Betti (1992), a Educação Física na escola não se restringe ao ensino de habilidades motoras. Esse é um de seus objetivos, mas não o único a ser trabalhado. Na abordagem sistêmica, existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar. É um sistema hierárquico aberto, porque sofre influências da sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, a influência.

Esta abordagem indica o sistema em que se está e as influências sofridas de diversos outros sistemas, além da importância no contexto do sistema social.

5.3.3.6 *Concepção da teoria cultural/plural*

A proposta de Jocimar Daólio (1996) fundamenta-se na antropologia, influenciada principalmente por Marcel Mauss, Clifford Gueertz, Laplantine, entre outros. Esta teoria defende que a Educação Física deve se pautar no conceito de cultura, por entender que a cultura representa todas as manifestações corporais humanas e tem significados diversos em cada grupo específico, podendo ser apresentada aos alunos como forma de representação da diversidade cultural. As atividades físicas, por si só, não têm sentido, se não forem analisadas, trabalhadas e criticadas a partir de suas manifestações culturais, relacionadas ao corpo e ao movimento humano. (DAÓLIO, 1999)

Busca-se uma proposta pedagógica que forme sujeitos capazes de decidir com autonomia, dialogar junto à sociedade com clareza e coerência, refletir sobre sua condição humana e lutar por dignidade e condições melhores de vida.

A Educação Física Plural considera que os alunos são diferentes e que numa aula, para alcançar todos os alunos, deve-se levar em conta estas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade deles se expressarem diferentemente. (AZEVEDO; SIGUNOV, 2000)

Nessa concepção, a Educação Física Escolar não deve se colocar como aquela que escolhe qual a técnica que deve ser ensinada, mas deve ter como papel oferecer a base motora necessária pela qual o aluno pode praticar (ou não) a técnica eficiente.

É preciso destacar que esta concepção não tem o caráter propositivo, no sentido de estabelecer critérios para a elaboração de programas escolares.

5.3.3.7 *Concepção pedagógica crítico-superadora*

Em 1992, Soares e outros autores publicam a obra *Metodologia de ensino da educação física*. O foco principal deste trabalho reporta-se às questões teórico-metodológicas da Educação Física Escolar e apresentam um consistente debate entre duas possibilidades no campo pedagógico, a reflexão sobre a cultura corporal ou desenvolvimento da aptidão física. Nesta reflexão predomina a concepção de sociedade e educação que está fundamentada nas obras clássicas de orientação marxista, tais como: Saviani (1981), Gramsci (1984), Pistrak (2000) Snyders (1977) e ainda nas reflexões de Freitas (1987) e Libâneo (1992).

Para Oliveira (1997), ela é

[...] Crítico-Superadora porque tem a Concepção Histórico-Crítica como ponto de partida. Assim como ela entende ser o **conhecimento** elemento de mediação entre o aluno e o seu **aprender** (no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir) da **realidade social complexa** em que vive. Porém, diferentemente dela, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógico...) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos administrativos...).

Esta concepção propõe uma teorização crítica e inicia sua obra com a problematização do projeto político-pedagógico, pois a escola é entendida como parte constituinte das condições dignas da existência humana em sociedade. Analisa ainda o papel da E.F. no contexto educacional do Brasil.

Os autores desta abordagem compreendem a sociedade dividida em classes, antagônicas e em permanente contradição, apresentam os interesses imediatos e históricos que cada classe busca. Esta obra acompanha a concepção de educação, enquanto teoria e método que constrói discursos, explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a educação.

Esta abordagem ressalta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Segundo ela, qualquer consideração mais apropriada sobre a pedagogia deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como se adquirem esses conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e do resgate histórico, possibilitando a compreensão da realidade.

Os autores defendem que uma proposta crítica de Educação Física deve partir antes de tudo, de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade. Tomando por base o materialismo histórico-dialético de Marx, preconizam que o professor de Educação Física, antes de qualquer coisa deve ser um educador comprometido com um projeto político-pedagógico, que nasce das necessidades de emancipação de uma classe emergente, ou seja, a classe trabalhadora.

A abordagem crítico-superadora tenta pontuar o que aconteceu e o que está acontecendo atualmente, estabelecendo as devidas ligações, dessa forma contextualizando o conteúdo a ser aplicado. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. (SOARES et al., 1992)

Para Oliveira (1987), a Concepção crítico-superadora defende o prevalecer da Diretividade pedagógica. (SNYDERS, 1977) Onde cabe ao professor explicar a intencionalidade de suas ações pedagógicas, pois ela não é neutra. É diagnóstica, porque

remete à constatação e leitura dos dados da realidade;... é judicativa porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; é também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. (SOARES et al., 1992, p. 25)

De acordo com os autores, ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens.

A concepção pedagógica crítico-superadora busca concretizar um projeto político-pedagógico que tenha como eixo curricular “[...] a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade, articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora”. (SOARES et al., 1992, p. 25) Os objetivos traçados dizem respeito à organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista do pensamento.

O ensino trata o currículo na escola, sistematizando as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico. Esta lógica deve ser capaz de conduzir o aluno à leitura da realidade, deve estar comprometida com os interesses das camadas populares, além de ter como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

O conteúdo deve possuir princípios metodológicos, da lógica dialética, que devem ser organizados, sistematizados e fundamentados e assim serem selecionados como constituinte curricular. São princípios: a relevância, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno e a provisoriade do conhecimento.

O pressuposto teórico ou a teoria do conhecimento que serve como inspiração para a Concepção pedagógica crítico-superadora, é o materialismo histórico e dialético.

O materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou, por isso, destaca a ação dos partidos políticos e dos agrupamentos humanos, cuja prática social pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. (MARX; ENGELS, 1998, p. 22)

Os princípios da lógica dialética são constituídos pelo movimento, pela totalidade, pelas mudanças qualitativas e pela contradição, que são confrontados com os princípios da lógica formal, a fragmentação e a terminalidade. Estes não favorecem, como os princípios iniciais, a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento.

Esta concepção pedagógica busca levar os alunos a perceberem nas manifestações da cultura corporal (jogo, dança, lutas, esportes, capoeira e ginástica) a relação dessas com os problemas da realidade sociopolítica: A ecologia, as políticas públicas de saúde, esporte e educação, as relações sociais de trabalho, distribuição de renda, a divisão social em classes entre outros.

Ao tratar dos temas inerentes à Cultura Corporal dos homens e mulheres, busca desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa.

Pinto, Mendonça e Jacobs (2003), em comunicação oral realizada no IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Buenos Aires, novembro de 2002 apresentaram uma síntese do livro *Metodologia da educação física* (SOARES et al., 1992), que utilizaremos para complementar os destaques que aqui realizamos desta obra.

Segundo Pinto, Mendonça e Jacobs (2003), esse livro traz no seu primeiro capítulo a contextualização da concepção de sociedade e educação que irá nortear todo o trabalho. Neste capítulo, os autores compreendem que a divisão da sociedade em classes antagônicas e em permanente contradição [e] fazem uma descrição dos interesses imediatos e históricos de cada uma dessas classes. Articulados a estes interesses, discutem a concepção de educação, enquanto “[...] teoria e método que constrói discursos, explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a educação.” Neste sentido, a reflexão pedagógica será Diagnóstica, Judicativa e Teleológica. “Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Esse juízo depende da perspectiva do observador”. (SOARES et al., 1992, p. 25)

Ou seja, partem da observação da realidade social concreta e contraditória, naquilo que ela tem de singular ao universal – os alunos, a escola, a comunidade, a sociedade - para então, interpretar, compreender, sintetizar e sistematizar cada situação, a fim de encaminhar o processo pedagógico na direção dos seus interesses de classe. (PINTO; MENDONÇA, JACOBS, 2003, p. 5)

Ainda neste capítulo, os autores quando enfatizam a Educação Física enquanto uma prática educativa inserida no contexto escolar, atribuem ao currículo a tarefa de pensar a prática da Educação Física.

Pois o currículo tem a função social de *ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica*. Tendo como pressuposto um contexto curricular ampliado, onde a lógica norteadora atende aos princípios da dialética - *totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição* - propõe uma dinâmica a fim de *criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar*. (SOARES et al., 1992, p. 5)

Enfatiza ainda que esta dinâmica curricular procura observar o trato com o conhecimento; a organização escolar: *do tempo e do espaço pedagógico*, bem como a normatização escolar: o sistema de normas, padrões, registros, etc. Com destaque para os princípios curriculares no trato com o conhecimento, quais sejam: a relevância social dos conteúdos; contemporaneidade dos conteúdos; adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento, e a provisoriedade do conhecimento. (SOARES et al., 1992, p. 6)

Destaca ainda a busca pela superação do currículo fragmentado em séries de ensino, para uma proposta de ensino por ciclos de aprendizagem. Para esta superação, apresentam quatro ciclos de ensino que tem por base a Psicologia soviética, também autodenominada, de Histórico-Cultural, e que tem as suas principais referências nas obras de Davydov, Leontiev e Vigotsky, segundo Pinto, Mendonça e Jacobs (2003, p. 6).

Para os autores, partindo desses pressupostos, Soares e outros autores (1998) buscam a superação da perspectiva da Educação Física Escolar, que historicamente vêm investindo no desenvolvimento da aptidão física. Trazem o argumento de que esta perspectiva está baseada na defesa dos interesses da classe dominante mantendo a estrutura da sociedade capitalista que busca “[...] educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade capitalista.” Em contraponto, apresenta a reflexão dos autores cuja perspectiva está na Cultura Corporal que busca “[...] contribuir para a afirmação dos interesses das classes populares, desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal que se articula a luta pela transformação educacional, democracia do país e prática transformadora”. (PINTO; MENDONÇA; JACOBS, 2003)

Para esses autores, a segunda parte do livro dedica-se a elaborar uma síntese histórica apontando tendências dominantes na Educação Física brasileira. Mostra, por exemplo, como diferentes concepções apresentam diferentes respostas para pergunta: o que é a Educação Física?

Para Abib (1998, p. 6): “Educação Física é uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

Segundo o autor, a terceira e a quarta partes do livro dedicam-se a apresentar uma proposta teórico/metodológica para o ensino e avaliação na Educação Física Escolar. Os elementos principais deste programa apontam para “[...] o conhecimento de que trata a disciplina; o tempo pedagogicamente necessário para o seu processo de apropriação; e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-los”. (ABIB, 1998, p. 6)

Tendo como princípio a *democratização do conhecimento historicamente acumulado*, a pedagogia *crítico-superadora* aponta para a *historicização* dos conteúdos, bem como para a *tematização* enquanto instrumento didático.¹² A crítica as práticas avaliativas e seus processos metodológicos são o objeto da quarta e última parte. Para o Coletivo, *a ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo*. Considerando a avaliação como um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, buscam encontrar nesta uma *referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico na escola*. (ABIB, 1998, p. 6)

5.4 ANÁLISES PRELIMINARES

Esta rápida revisão recupera as concepções críticas mais avançadas, sistemáticas, pois conseguiram trazer uma proposta metodológica mais palpável, mais concreta que sustentam uma nova concepção de Educação Física, definindo princípios norteadores de uma nova proposta.

Construir uma proposta pedagógica para o ensino do esporte coletivo escolar passa por esta análise das concepções pedagógicas, identificando suas aproximações e seus distanciamentos dos processos sociais que se estabelecem, compreendendo o alcance e os

limites de cada uma. Mostrar o que elas têm em comum, pois como propósito aponta para uma formação integral, voltada para o sujeito em fase formação omnilateral, envolvendo aspectos de formação corporal, social, emancipatória e cultural, e caminha na construção, entendimento e interpretação do objeto da Educação Física.

Os distanciamentos das concepções se materializam, ou ficam mais evidentes, quando tratamos desta questão, objeto de estudos da educação física. E aqui as várias concepções apresentam posições bem claras quando analisam o objeto do conhecimento científico e, a partir deste objeto, são classificadas pelo idealismo presente historicamente ou pelo materialismo presente nas concepções críticas.

Os estudos epistemológicos nos indicam que existem três correntes de pensamentos que perpassam o ensino da Educação Física, a saber: A empirista, a fenomenológica e a materialista.

A abordagem predominante é o empirismo, especialmente entre os professores com mais anos de experiência.

O empirismo, como concepção sobre o conhecimento científico, afirma que os cientistas obtêm as teorias científicas (leis, princípios, etc) a partir da observação, da experimentação e das medidas.

Na Educação Física, o empirismo compreende o conhecimento escolar como um produto acabado, gerado através de um processo técnico e defende a aptidão física como objeto de estudos.

Os professores com uma concepção empirista tendem ou a desconsiderar o conhecimento prévio dos alunos ou a vê-lo como um erro a eliminar.

Todas as críticas que formulamos ao ensino esportivo acima (dados da realidade) se enquadram perfeitamente nestas considerações, permitindo-nos concluir que o ensino esportivo escolar ainda não conseguiu superar a lógica do ensino tradicional de concepção empirista.

Na abordagem fenomenológica de corporeidade, desenvolvida por Merleau-Ponty (1908-1961), o corpo, opondo-se à perspectiva mecanicista da filosofia e das ciências tradicionais, não é coisa, nem ideia: “é movimento, sensibilidade, e expressão criadora”. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 87) Esta concepção fenomenológica busca compreender a unidade mente corpo incluindo a dimensão existencial, não se contenta em inventariar partes do corpo ou estabelecer uma imagem ou ideia do corpo, mas enfatiza a vivência como situação original e significativa da existência.

Nesta abordagem, o conhecimento escolar se apresenta como um produto aberto, gerado através de um processo espontâneo de movimento e percepção.

Segundo Merleau-Ponty, (1994, p.87),

[...] para compreender a unidade que existe entre movimento e percepção (fenomenologia da percepção) é preciso pensar de outra forma o sistema nervoso e suas funções e estabelecer por princípio que toda percepção é movimento, não havendo possibilidade de se compreender o corpo sem a sua motricidade, sem a sua capacidade de se por em movimento, de movimentar-se. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 87)

Baseadas nesta teoria fenomenológica, as concepções defendem o movimento humano enquanto objeto da educação física.

Compreendemos que o movimento humano se traduz no agir, o homem age, tudo em nós é ação, portanto não pode ser tratado como movimento. Este tratar como movimento tem uma razão filosófica que é exatamente olhar para este fenômeno da atividade humana a partir de suas próprias explicações sobre o porquê se movimentar, entendendo-o através do movimento que executa.

Toda a atividade humana tem um objetivo específico que não se confunde, tem um objetivo especial e uma qualidade especial da atividade.

Essa é a grande diferença para o Materialismo que entende o fazer humano associado ao desenvolvimento de cultura; o homem cria cultura ao movimentar-se.

Dessa forma, a abordagem materialista defende que a educação física é uma manifestação da cultura, uma disciplina que está na escola exatamente para tratar das manifestações da cultura corporal.

A atividade humana, socialmente produzida e historicamente acumulada, constitui o acervo cultural da humanidade. É, portanto, elemento desta cultura, um fenômeno de um processo evolutivo social. A não compreensão deste fenômeno transforma a atividade, o movimento e o agir humano num bem material expropriado de seus valores, ou seja, da compreensão dos seus verdadeiros significados e objetivos culturais.

Isto nos leva a compreender a cultura corporal como objeto de estudos da Educação Física, pois toda atividade nela desenvolvida ou foi resgatada dos processos de desenvolvimento da cultura social, ou irá se transformar numa nova etapa de desenvolvimento deste processo de desenvolvimento cultural.

Dessa forma, o ensino não está desassociado do processo de desenvolvimento da cultura o que define também o projeto histórico de sociedade que está embutido no ato de ensinar, portanto é necessário definir o projeto histórico de sociedade que se defende e se posiciona diante da realidade concreta desvirtuada pela negativa em reconhecer os processos da luta da classe operária diante da voracidade do sistema capitalista.

Os textos até aqui pesquisados, que apontam para uma análise comparativa destas concepções, se distanciaram dessa discussão epistemológica deixando uma lacuna por negarem um debate mais aprofundado, mantendo uma superficialidade que compara princípios metodológicos, se distanciando do conhecimento científico que visa explicar e sistematizar os seus condicionamentos, principalmente os de ordem social e histórica, as suas relações, os seus vínculos se apresentando ainda distantes de um processo avaliativo dos seus resultados e aplicações.

De acordo com o Soares e outros autores (1992), o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social.

Tendo como princípio à democratização do conhecimento historicamente acumulado, a pedagogia crítico-superadora aponta para a historicização dos conteúdos, bem como para a tematização enquanto instrumento didático.

Segundo Soares e outros autores (1992), a concepção crítico-superadora propõe olhar para as práticas constitutivas da Cultura Corporal, como “Práticas Sociais”, vale dizer, produzida pela ação (trabalho) humana com vistas a atender determinadas necessidades sociais. Dessa forma, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa Cultura Corporal, são vivenciadas – tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer”.

Como nossa meta é construir uma proposta pedagógica que respeite os princípios pedagógicos estabelecidos pelas concepções críticas e vinculá-las a um projeto histórico de sociedade, é que optamos por apresentar uma proposta tendo por base a Concepção crítico-superadora.

Nesta etapa de trabalho sentimos a necessidade de esclarecer alguns conceitos que irão determinar um melhor entendimento sobre os nossos estudos.

Para tanto, é necessário compreender o fundamento da pedagogia, a pedagogia enquanto ciência prática da educação e para a educação e, para ela poder determinar os rumos

da educação ela deverá estar baseada em uma teoria, uma teoria educacional, porque é a teoria que explica o que se pretende fazer com a educação. Uma teoria educacional defende uma determinada formação de homem que se materializa no projeto pedagógico e nos programas de ensino escolar. Ao determinar o tipo de formação almejada, define-se a concepção de homem que se pretende formar. Numa discussão teórica sobre o currículo a razão central do deste currículo é a teoria educacional, quer dizer o modelo de homem que pretende ser formado, é isso que faz o currículo. Dessa forma, não adianta discutir currículo sem discutir, o projeto histórico. A teoria educacional retira os seus princípios, seus objetivos de um determinado projeto histórico. Analisando o que a pedagogia se propõe, determina-se o projeto histórico que está sendo defendido.

Que projeto histórico está sendo defendido, por exemplo, com a unificação dos currículos na Europa, o que se pretende com essa unificação, cujo modelo está sendo copiado pelo governo brasileiro através do REUNI. Este modelo visa a flexibilização do trabalho, ou seja, cria um exército de reserva para atender as demandas do capital. Se um determinado tipo de trabalho não encontra quem se disponibilize para fazê-lo, o capital busca em outros países, neste exército de reserva, os trabalhadores necessários à sua execução.

Assim, podemos identificar como as coisas se relacionam, e nos deixam entender claramente como é que identificamos uma pedagogia, a identificamos pelos seus projetos de formação do homem.

A didática também é uma teoria, defende uma explicação de como se dá o trabalho pedagógico, e essa teoria pedagógica é a explicação do norte, para onde vai esse conhecimento, o que se pretende com este conhecimento.

A teoria educacional é ligada à pedagogia como ciência prática da educação e para educação e, a teoria pedagógica esta ligada a tudo isso que chamamos didático.

Por outro lado, não existe a ciência da educação, existem ciências das quais a pedagogia retira informações para poder configurar a educação, e isso ela o faz tendo como princípio, uma responsabilidade social que se reflete no projeto histórico que ela adota, apontando para o homem que queremos formar.

O materialismo histórico dialético, enquanto teoria do conhecimento, nos ajuda a compreender, aprofundar, reconhecer esse tipo de formação que se pretende.

Apoiado nesta base teórica, Luiz Carlos de Freitas dedicou-se a pesquisar a avaliação, ao pesquisar a avaliação ele se deu conta de todas estas coisas que ficavam que permanecem escondidas. Ele olhou como o professor avalia e através desse olhar reconheceu que o

professor não avalia apenas o nível do conhecimento do aluno, avalia também hábitos, valores e atitudes.

O processo de avaliação esta intrinsecamente relacionada a esta atividade objetiva/ subjetiva de apropriação e objetivação. O homem esta constantemente avaliando suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação. (FREITAS, 1995, p. 13)

A questão central é que, para defender uma pedagogia ou didática crítica, avançada, é necessário reconhecer a pedagogia como ciência aplicada, defendida pela educação e pela educação formal, ela determina o que este homem tem de aprender o como ele tem de aprender através dos processos avaliativos.

5.5 OS CICLOS

A partir da proposta Crítico-superadora de Soares e outros autores (1992), retiramos a organização deste aprendizado em ciclos de ensino por considerarmos a mais oportuna para as nossas reflexões e com a possibilidade de organizarmos os ciclos a partir do sistema de complexos propostos por Pistrak (2000).

As disciplinas esportivas nos cursos de formação de professores devem proporcionar aos alunos experiências no ensino esportivo que deverão ser ministradas no ambiente escolar ou em projetos de extensão com crianças oriundas de comunidades que se utilizem a escola pública para a educação de seus filhos.

De acordo com Betti e Betti (1996), um currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas – gerais e aplicadas – e abre espaço para o envolvimento com as ciências humanas e com a filosofia. Neste, o conceito de prática é outro, trata-se de “ensinar a ensinar” e em muito se aproxima daquilo que defendemos, a prática como eixo articulador do conhecimento.

A construção pedagógica deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem em seus desenvolvimentos de habilidades motoras ou mesmo nos processos de transição entre a teoria e a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da prática de ensino, disciplina

autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos, resolvendo grande parte dos problemas relacionados ao distanciamento das disciplinas que compõem os cursos de graduação.

Para isso, a proposta dos ciclos apresentada deve trazer no seu bojo aquilo que Pistrak (2000) aponta para a escola do trabalho, que se fundamenta no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos que poderiam, desta forma, contribuir na construção pedagógica deste conhecimento.

Qualquer modificação a ser realizada nos conteúdos curriculares de ensino passa necessariamente por um processo que possibilite compreender o esporte a partir das estruturas capitalistas que se reproduzem através do ensino estratificado por modalidades.

Para modificar o ensino dos conteúdos esportivos é preciso, na verdade, dar-lhe um caráter mais abrangente que relacione este conteúdo ao processo de transformação e do desenvolvimento da cultura na sociedade.

Neste sentido, Caldart (2000, p. 10) afirma que

Pistrak concebe a escola do trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela – daí a necessidade da escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando.

Para Pistrak (2000, p. 10), a educação é também uma forma de ação político-social “[...] que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real”.

Entender, ter consciência dos processos que se reproduzem através do ensino esportivo é, na verdade, compreender as modificações produzidas por uma sociedade que tem no sistema capitalista a justificativa para toda a estratificação do trabalho e do trabalhador e dos processos de sua qualificação para os trabalhos realizados através do ensino nas escolas de todos os níveis.

Roseli Caldart, na Introdução do livro de Pistrak (2000), relata que sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados.

[...] É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2000, p. 8)

As alterações (conteúdo curriculares) aqui propostas devem fazer parte, ou devem ser incluídas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para Soares e outros autores (1992), o currículo é vinculado a um projeto político-pedagógico, pois a escola é entendida como parte constituinte das condições dignas da existência humana em sociedade. As pedagogias surgem da crise originada do conflito entre os interesses antagônicos e diferentes das classes proprietárias e proletárias, e são entendidas como disciplinas capazes de suprir a complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade da educação.

Na perspectiva da Concepção pedagógica crítico-superadora, os conteúdos do trabalho pedagógico da Educação Física têm caráter teórico-prático, permitindo aos alunos a melhor organização da realidade do esporte, movimento e jogos com as suas possibilidades e necessidades.

É no atendimento a estas premissas que apresentamos a nossa proposta de organização do conhecimento esportivo em Ciclos de ensino, que servirão de base para a aplicação deste conteúdo na realidade escolar:

5.5.1 Primeiro ciclo

Da pré-escola à 3^a série é o ciclo de organização da identificação dos dados da realidade. Neste ciclo, identificamos que:

- a) O aluno deverá falar sobre as suas vivências esportivas, identificar jogos (assistidos ou jogados), pesquisar em revistas, jornais, internet, ou em conversa com familiares sobre os mais variados tipos de esportes. Nesta fase a criança identifica os seus interesses.

Nesta fase inicial, o grupo deverá selecionar os esportes que gostariam de conhecer, jogar, aprofundar, brincar no referido período.

- b) Como se jogam estes esportes (descrição falada para alunos do Pré e Alfa, escrita para os alunos da 1ª série, falada e escrita para os alunos da 2ª e 3ª séries). Nesta fase ocorre o predomínio da constatação com a descrição dos dados da realidade.

Aqui, serão construídas as práticas esportivas, partindo: das informações prestadas pelos alunos; das regras e procedimentos identificados, adaptados de acordo com as possibilidades e infraestrutura disponível. A proposta é materializar as atividades de acordo com as informações prestadas, permitindo aos alunos identificarem incoerências nas informações – as regras, os movimentos artísticos representados nos gestos executados, etc.

- c) Organização da prática adaptada através de jogos que atendam aos princípios estabelecidos pelas concepções críticas.

De acordo com Soares e outros autores (1992, p. 67):

Jogos cujo conteúdo implique:

No reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação;

No reconhecimento das propriedades externas dos materiais e objetos para jogar, sejam eles naturais ou feitos pelo homem;

Na identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza;

A inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e sua conceituação verbal, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação;

Na inter-relação com as outras matérias de ensino;

Nas relações sociais: criança-família, criança-criança, criança-professor;

A vida de trabalho do homem da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.

O sentido de convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.

- d) Participação das crianças na confecção dos implementos. (cestas ou, cestos improvisados de basquete com tamanhos e altura diferenciados dos aros oficiais para facilitar as finalizações; redes ou divisórias para os jogos de vôlei; traves, balizas ou, marcação do espaço de finalizações para os jogos de futebol e handebol; bastões para o baseball, etc.).

Para Pistrak (2000, p. 112), durante os primeiros anos de ensino, a base do complexo deve ser fornecida por temas concretos no âmbito visual da criança; com o tempo, as generalizações tornam-se possíveis.

Assim, o universo esportivo a ser trabalhado neste ciclo não deve ultrapassar os limites de percepção visual das crianças.

5.5.2 Segundo ciclo

Da 4ª à 6ª série é o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento onde há o incremento de novas modalidades esportivas e/ou, aprofundamento das modalidades conhecidas no 1º ciclo, com a releitura destas modalidades através de regras discutidas e estabelecidas pelos participantes.

Neste ciclo ocorre o predomínio da interpretação, segundo a qual o sujeito emite um juízo de valor referente ao objeto de estudo.

Os fundamentos básicos do esporte (passes, arremessos e dribles) ensinados a partir de jogos pré-desportivos (jogos de passes, de arremessos e utilizando o drible), brincadeiras (pega-pega com drible, pega-pega com passe) (só pode ser pego aquele que estiver com a bola), (pega-pega com arremessos, todos correm, e estará salvo aquele que fizer uma cesta, gol, etc.). Utilizar a experimentação dos mesmos jogos aplicados às várias modalidades. Apresentação dos jogos com regras mínimas para, a partir da experimentação, evoluírem de acordo com as dificuldades e propostas dos alunos.

Conforme Soares e outros autores (1992, p. 69):

Jogos cujo conteúdo implique em jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.

Jogos cujos conteúdos impliquem o desenvolvimento da capacidade de organizar jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.

5.5.3 Terceiro ciclo

Da 7ª à 8ª série, é o ciclo de aplicação da sistematização do conhecimento. Aqui, o aluno já se apropriou dos fundamentos básicos. Passará a reorganizá-los, fazendo uso dos sistemas táticos e de técnicas específicas articulando a um dado contexto, tática como estratégia.

O aluno amplia as referências conceituais, tem consciência da atividade teórica. Dá-se ênfase à compreensão que permite justificar as causas.

De acordo com Soares e outros autores (1992, p. 69):

Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos;
Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente;
Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso.

Segundo Pistrak (2000, p. 112), na escola de segundo grau, o trabalho deve ser mais aprofundado, baseando-se no estudo dos próprios fenômenos, na sua correlação interna, na lógica interna de seu desenvolvimento.

Em nossa compreensão, nesta fase os alunos já são capazes de compreender o fenômeno social esportivo e o que ele representa para a sociedade. A correlação interna diz respeito à forma como ele é organizado, exibido, fomentado. A lógica interna diz respeito à evolução e às regras, como ele é jogado. Nesta fase, as regras devem ser alteradas para aproximar a o jogo lúdico do jogo institucionalizado, ou seja, a forma de jogar, a velocidade do jogo, a maior possibilidade de finalizações e, finalmente a consignação de pontos, gols; as cestas serão ampliadas com a inclusão de novas regras para a pontuação que as facilite.

5.5.4 Quarto ciclo

Este ciclo compreende o 2º grau, em que há o aprofundamento da sistematização do conhecimento:

- a) Aluno adquire uma relação especial com o objeto de estudo (o esporte);
- b) Começa a compreender e explicar as propriedades regulares;
- c) Ocorre a apropriação de conhecimentos teórico-científicos;
- d) O aluno já compreende o jogo, o esporte espetáculo, O esporte como instrumento de alienação, segregação, manipulação e controle;
- e) Está apto também a ingressar no mundo esportivo aprimorando suas técnicas, fazendo suas escolhas.

De acordo com Soares e outros autores (1992, p. 69)

Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos;
 Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar;
 Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre a escola/comunidade.

De acordo com Pistrak (2000, p. 112), é nesta fase que a criança é capaz de realizar um estudo sério dos tipos dos fenômenos isolados, que se torna possível sua análise aprofundada e a elaboração de uma síntese ulterior destes fenômenos e que pode ser realizada de forma integral.

Pistrak (2000, p. 113) alerta que só o exame coletivo dos programas de cada disciplina garante o êxito do trabalho. Tudo isso implica um trabalho coletivo dos educadores no segundo grau, subordinado às necessidades gerais, onde cada especialidade tem seu lugar nos objetivos gerais do ensino.

Alguns exemplos poderiam ser pontuados para dar uma ideia desta proposta. Se levarmos em conta que nesta fase de ensino alguns dos conteúdos disciplinares são comuns a várias disciplinas, tais como: a história da Grécia, a história da China, etc. poderíamos ter uma organização que permitisse que tais assuntos fossem ministrados como tema que leve os alunos a compreenderem a realidade atual e como se desenvolveram até chegar a esta realidade.

Este trabalho não seria feito por apenas uma disciplina, mas por todas as disciplinas ministradas naquele período. A Grécia seria tema de estudos das aulas de História, Matemática, Ciências, Filosofia e também pela E.F., além de outras, onde a E.F. poderia, por exemplo, recuperar as primeiras manifestações esportivas nos jogos das olimpíadas gregas, etc.

Dessa forma, o ensino esportivo deve estar em consonância com os objetivos gerais previstos pelo projeto político-pedagógico da escola.

Percebemos que os princípios pedagógicos estabelecidos pelas concepções críticas não se contradizem e mesmo tomando por base as indicações feitas por Soares e outros autores (1992), identificamos princípios metodológicos destas concepções.

Não estamos aqui negando ou misturando as informações, mas identificando que na prática estas concepções se aproximam principalmente porque:

- Negam a reprodução;
- Ampliam o caráter da prática esportiva, de modo que o aluno através dela possa compreender-se enquanto um ser social exposto aos ditames da classe dominante de plantão;
- Permitem a compreensão dos processos histórico-sociais que determinaram a escolha de modelos e práticas esportivas;
- Baseassem na história de vida e de movimentos da criança e na construção da biografia esportiva;
- Pregam o desenvolvimento de atividades não excludentes e diversificadas;
- Contextualizam o conhecimento esportivo;
- Permitem que o jogo adquira uma importância fundamental no processo de ensino, levando a criança a aprender enquanto ela joga e brinca;
- Permitem a construção do conhecimento mediante a interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas das atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento;
- Desenvolvem a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades;
- Permitem uma constante autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional;
- Pautam-se no conceito de cultura, entendendo que ela representa todas as manifestações corporais humanas, incluindo os esportes;
- Buscam uma proposta pedagógica que forme sujeitos capazes de decidir com autonomia, dialogar junto à sociedade com clareza e coerência, refletir sobre sua condição humana e lutar por dignidade e condições melhores de vida.

Estes princípios metodológicos, de uma maneira geral, perpassam pelas concepções críticas aqui pontuada e o que vai distinguir a proposta de Soares e outros autores (1992) é a perspectiva ontológica de projeto de sociedade, pela referência ao papel que os esportes representaram historicamente e desenvolveram nesta sociedade, ora reproduzindo os seus valores ou, como na proposta Superadora, propondo estabelecer princípios e valores próprios da classe operária na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde o esporte deixe de

ser um privilégio de poucos, com objetivos restritos, para se tornar o esporte para todos, uma opção de lazer, uma construção social.

Segundo Oliveira (1997), estas concepções, apesar de trabalharem com referenciais teóricos díspares, apresentam como objetivo a idealização e aplicação de uma Educação Física preocupada com a transmissão e produção de conhecimentos significativos dentro do processo escolar, assim como, enfatiza-se o papel da ação docente, da ação problematizadora e participativa em todas as etapas do ensino.

A superação na Concepção pedagógica crítico-superadora ocorre quando

[...] o trato com o conhecimento reflete a sua relação epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino que emergem dos conteúdos culturais universais, que são indissociáveis e significativos, humana e socialmente. (ABIB, 1998, p. 10)

Assim os alunos podem compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações, opondo-se, enfim, à perspectiva tradicional de E.F.

Essa abordagem metodológica, além de definir a E.F. em outras bases (filosófica, ético-política, pedagógica), articulou com a função social da escola no que havia de mais avançado: a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, visando uma transformação social compromissada com os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

A proposta apresentada não encerra as discussões sobre o conteúdo esportivo, pois ela é apenas uma contribuição que pretende interferir na maneira irrefletida que o esporte é trabalhado na escola e na formação de professores. Nossa intenção é apenas mostrar uma possibilidade, pois para atender às principais premissas da proposta de Pistrak (2000) é necessário o envolvimento dos demais professores e principalmente dos alunos que vão aplicar o processo didático-pedagógico sob a mediação destes.

6 CONCLUSÕES: REAFIRMANDO A TESE

A presente tese soma-se a um conjunto de teses em desenvolvimento na UFBA, que tratam da licenciatura na formação de professores, partindo da realidade do ensino nos cursos de graduação, onde o conhecimento apresenta-se fragmentado, unidirecionado e sem estabelecer nexos e relações entre teoria e prática, entre projeto histórico, projeto de escolarização e trabalho pedagógico, entre sociedade, educação e esporte. Teses estas que apresentam proposições pedagógicas que podem ser localizadas na perspectiva crítico-superadora porque baseadas na perspectiva da emancipação humana o que requer a superação das relações sociais de classe, que determinam a alienação.

Os capítulos apresentados seguem uma lógica que pretende contribuir com a investigação de como o conhecimento esporte é tratado no currículo de formação de professores de educação física. Procura demonstrar que existe a possibilidade de, ao tratarmos do esporte no currículo, fazê-lo de modo a contribuir para a consolidação de uma consistente base teórica tratando a questão das relações da sociedade, da educação, e do esporte considerando que ao tratar da questão da sociedade estamos tratando do que é fundante, que são as relações de produção e que se dão através do trabalho humano, expressando não de maneira mecânica, mas por mediações, nos currículos e no trato com o conhecimento.

No primeiro capítulo, abordamos a questão do trabalho, sua gênese e importância no processo de construção da sociedade, ou seja, o trabalho como categoria fundante do ser social. A partir da gênese e da evolução dos processos de trabalho em paralelo à evolução da sociedade e da capacidade humana de produzir a sua própria subsistência, acompanhado do processo da formação humana social.

De acordo com Freitas (1995), a história da sociedade está determinada pelas relações e pelas forças de produção e isso se constitui em uma lei capital para o desenvolvimento da educação. Segundo o autor, os conteúdos, a organização e os métodos da educação são modificados de acordo com a evolução das forças produtivas. "Numa sociedade de classes os governos procuram estruturar as atividades educacionais de forma a reproduzir as relações de produção vigentes". (FREITAS, 1995, p. 131)

A análise sobre o trabalho não poderia se distanciar das formações econômicas que determinam o modo de produção de cada período histórico, acompanha o processo evolutivo, o desenvolvimento humano em seus processos de apropriação de conhecimentos e formação cultural.

[...] a revolução industrial, na passagem do século XVIII ao XIX. Com a superação dos limites do corpo humano resultante da aplicação da energia mecânica à produção, o desenvolvimento da capacidade humana em transformar a natureza foi intensificado a tal ponto que passamos, objetivamente, a um estágio de abundância. Ou seja, objetivamente passamos a ter a capacidade de produzir, não apenas mais do que os limites estreitos do mercado gerado pelo que o capitalismo permite, mas também mais do que a humanidade toda poderia consumir, caso gozasse da mais plena possibilidade de fazê-lo. Dito de outro modo, o problema da carência material deixa de ser uma decorrência necessária do parco desenvolvimento das forças produtivas para ser resultante única e tão somente da forma de organização social, do modo de produção. São as relações sociais as únicas responsáveis pela miséria em que hoje vivemos. (TONET, 1989, p. 309)

Em seguida, acompanhamos Frigotto (2002b) nas discussões sobre a questão da relação trabalho e educação no sistema educacional e nas instituições de formação profissional.

A conclusão dos autores nos leva a refletir que qualquer possibilidade de transformação da nossa sociedade e dos rumos da formação humana passa prioritariamente pela dissolução do caráter de mercadoria que assume a força de trabalho e o conjunto de relações sociais no interior do capitalismo que determinam a formação da consciência. Desta forma, na nossa proposta de reformulação dos currículos em educação física, que tem por objetivo a transformação das práticas esportivas escolares, não pode prescindir de uma proposição transformadora destas relações, devendo integrar o currículo dos cursos como tema do Complexo levando os jovens a se auto-organizarem, quer seja no processo de formação de grupos, turmas ou equipes, e a se compreenderem enquanto grupo exposto aos mesmos processos sociais que fragilizaram a capacidade humana de se importar com o outro, com os seus pares e com a própria família onde constatamos a maior degradação.

É possível compreender que as relações trabalho/capital estruturam a sociedade e que estas relações se expressam dentro da escola. Estas reflexões nos levaram a investigar as relações trabalho/educação naquilo que é fundante do ser humano e é a raiz da educação, que formará o ser social, permitindo-nos questionar e problematizar o trato com o conhecimento esporte.

No segundo capítulo buscamos conhecer o fenômeno social esporte em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, pedagógica, científica, técnica. Compreender o esporte no bojo das formações econômicas que se reproduzem também através do ensino estratificado por modalidades.

Nesta busca, identificamos que a história dos esportes, relatada por vários autores da área esportiva, está limitada a episódios de vários períodos e quase sempre desprovida de uma análise que os relacione e estabeleça nexos com o desenvolvimento humano, cultural, econômico e educacional o que restringe o conhecimento do fenômeno social esportivo em suas múltiplas dimensões. Considerando ainda a importância de identificarmos na história do esporte moderno, elementos que possibilitam a compreensão deste fenômeno e das relações que dele resultam.

Para superar estes limites, buscamos na história evolutiva da educação, a partir dos estudos de Manacorda (1986), acompanhar, século a século, como as atividades corporais eram consideradas, juntamente com a educação, em dadas formações econômicas, onde encontramos, com maior consistência, referências às atividades físicas desenvolvidas em cada período histórico e ainda nos permitiram recuperar, nos 40 séculos de atividades educacionais e físicas, a importância e objetivos sociais a elas determinados, superando assim um relato linear e descontextualizado dos processos socioculturais e educacionais, permitindo ainda uma melhor compreensão do fenômeno esportivo cuja evolução está lastreada principalmente nas atividades corporais dos nossos antepassados.

Esta busca nos levou a identificar que as atividades de educação do físico acompanharam os processos educacionais, relacionados primeiramente à educação dos filhos dos reis e ainda de outros jovens por ele escolhido e efetivamente chamado de “filhos do rei”. (MANACORDA, 1986, p. 17)

Este processo foi primeiramente identificado na educação grego-romana onde a educação do físico aparece como educação guerreira que incluía exercícios de “corrida, equitação, de lançamento de dardos e flechas”.

Neste percurso foi possível perceber que a educação do físico acompanhou a evolução da educação e que sempre esteve relacionada à educação guerreira (para que se tornassem valentes no falar e no agir) como complemento do aprendizado da formação política, (o ler e falar bem); a preparação do escriba, (responsável pela transmissão das mensagens, das normas e ditames do rei); das artes na música, na dança, no canto, que possibilitavam uma formação harmoniosa “por que a inteira vida humana precisa de ritmo e harmonia”. (MANACORDA, 1986, p. 17)

Em síntese, poderíamos dizer que as atividades corporais sistemáticas, com determinados objetivos sociais nascem com a educação guerreira e perduram por um longo período histórico, até se transformarem em educação cavalheiresca na virada do primeiro milênio.

A educação cavalheiresca, apesar de não contradizer a educação guerreira, pois dela faz parte, assumem também os aspectos intelectuais dos *eclesiásticos*, revestindo de gentilezas os seus costumes. Desse modo, na educação do nobre fazia parte os jogos de valentia, com bolas ou varas e exercícios como arremesso de pedra, o primeiro manejo de armas e o cavalgar, básicos para o treino para as caçadas, mas, para completar esta educação “intelectual e física”, são salientadas as boas maneiras à mesa.

A educação cavalheiresca destinava-se à preparação para o exercício do poder, ou melhor, para aquele aspecto do poder que é o fazer das classes dominantes, a guerra. Esta educação envolvia uma série de sete habilidades, assim descritas por Manacorda (1986, p. 190): “[...] nadar, cavalgar, lançar o dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez”. Ao desenvolvimento da ciência e das técnicas de guerra seria acrescentada a arte do atirar com arma de pólvora. Assim, a educação cavalheiresca envolvia cada vez mais outros ensinamentos das artes da corte, “como a política, a diplomacia, o cerimonial, as leis, e as diversões culturais, como dançar, tocar um instrumento, além de jogar xadrez e compor versos”. (MANACORDA, 1986, p. 191) A invenção das armas de fogo e os inúmeros acidentes dos torneios cavalheirescos marcam o fim da tradicional educação do cavaleiro por volta de meados do século XIV.

Com o fim da educação cavalheiresca, a Ginástica assume o papel de educadora do físico e passa a dar nome a todas as atividades corporais desenvolvidas na escola. Ou seja, a ginástica inicialmente utilizada como referência a todos os conteúdos sistematizados na história das atividades do físico, desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas corporais, à preparação dos soldados, adquiriu a partir dos anos 700, com os movimentos ginásticos e o surgimento das escolas, uma conotação mais ligada aos exercícios físicos e do físico, já que recupera a educação do físico como parte especial de formação do homem grego, a partir de suas formas originais.

A esta reestruturação, educação do físico, Manacorda denomina o “Renascimento da Educação Física” que superava a educação do físico guerreira (a arte da guerra), superava também a educação do físico “*cortesã*” (que unia a caça, a música, a dança e as letras), referindo-se a uma educação do físico que somente na Grécia tinha esta conotação de parte especial de formação dos homens.

Este é o ponto chave para entendermos que, tanto a introdução das atividades esportivas na escola quanto à reestruturação dos jogos olímpicos modernos, a partir de 1896, pressupõem e exigem a introdução da Educação Física nas escolas de todos os países, (mesmo que, em particular, os jogos olímpicos não sejam organizados e voltados para este fim) de

uma atividade esportiva que recupere a filosofia grega de uma educação plena do homem, cujo tema Manacorda identifica, também na proposta de Marx, “[...] que em 1886, incluía no seu programa para a formação do homem global ou omnilateral, além da instrução intelectual e tecnológica, a educação física, tal como é ministrada nas escolas de ginástica e nos exercícios militares”. (MANACORDA, 1986, p. 25)

Vimos que as propostas filosóficas educacionais dos vários entusiastas das atividades esportivas, aqui representadas pelos protagonistas da história da introdução esportiva na escola, sucumbiram diante das prerrogativas da industrialização e determinaram uma significativa mudança na forma de conceber os jogos praticados na época, adaptando-os aos padrões do processo de industrialização vigente, determinando uma prática desprovida de seus processos históricos sociais, transformando um bem da cultura corporal da humanidade em um bem expropriado de seus reais valores e mercadorizados, transformações estas que não são tratadas nos cursos de formação de professores.

A compreensão deste processo, que passa pelos vários temas aqui identificados: a partir da história das atividades corporais necessárias à manutenção da vida; história da educação e educação do físico; história da organização das sociedades e seus modos de produção; da revolução neolítica à revolução industrial, serão mais bem compreendidos e pesquisados num sistema de ensino por complexo, ou seja, uma proposta transdisciplinar que envolva a atuação de vários profissionais que deem conta da complexidade que se apresenta diante do fenômeno social esportivo, que na atualidade assume propósitos díspares de sua própria gênese e evolução, uma proposta que una grandes áreas como história, ciências, filosofia, sociologia, educação, educação física e esportes; todas voltadas para a compreensão deste fenômeno da atualidade. Sem esta compreensão, compromete-se o trabalho pedagógico de trato com o conhecimento do conteúdo específico do esporte. Compromete-se, também, o papel da escola que é garantir o acesso sistemático às práticas corporais historicamente elaboradas, socialmente acumuladas e que devem ser criativamente ensinadas.

Em síntese, poderíamos dizer que neste trabalho as relações e nexos entre Sociedade, Educação e Esporte foram assim explicados: A Sociedade pelas relações que se estabelecem naquilo que forma o ser social que é o trabalho; a Educação por aquilo que é básico na educação, os processos que estruturam um projeto de formação humana que está enraizado nas relações trabalho/capital, e neste contexto analisamos o Esporte reconhecendo suas dimensões e apontando a necessidade de tratar destas dimensões nos cursos de formação através do sistema de complexos.

No terceiro capítulo, preocupamo-nos em levantar os principais problemas dos cursos de formação de professores em educação física e ainda levantamos os dados empíricos de nossa pesquisa, identificando como o esporte está sendo tratado na academia e ainda: a) quantos são os cursos de educação física existentes no país, quantos são os de licenciatura plena²⁸ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e quantos são os de graduação²⁹ (antigos bacharelados); b) de que forma o conhecimento esportivo é ensinado nos cursos de formação de professores em educação física; c) quais são as disciplinas que tratam deste conteúdo.

Ao identificarmos o ensino por modalidades esportivas, optamos por analisar os programas disciplinares de uma única modalidade, o basquetebol, e investigamos de um a três programas disciplinares de grandes universidades de cada uma das cinco regiões do país, e, d) analisamos os conteúdos programáticos de acordo com os pares dialéticos, conteúdo/método, objetivos/ avaliação; e) arvoramo-nos ainda a utilizar uma terceira categoria de análise, ementa/bibliografia, que nos permitiu perceber as relações entre aquilo que é anunciado nas ementas dos programas e a base teórica de sustentação das propostas; f) analisamos ainda como o conhecimento esporte está sendo tratado nestes programas; g) e, ao final do capítulo, fizemos um levantamento sobre o que vem sendo estudado nas dissertações e teses que estudam o esporte (basquetebol) e a formação de professores.

Nossas observações sobre os programas nos permitiram concluir que, apesar dos avanços, que dizem respeito aos métodos e às práticas de ensino contidos na bibliografia mais atualizada, permanece a lógica do aprendizado esportivo de rendimento, onde, apesar de não ser o único conteúdo a ser tratado, predominam nos programas o domínio e desenvolvimento de habilidades motoras, o trato do conhecimento específico do jogo, seus fundamentos, regras, suas táticas e técnicas. Estes estudos, de uma maneira geral, privilegiam o conhecimento técnico-esportivo, metodológico colocando em um plano secundário, o conhecimento do campo das Ciências Sociais.

Esta forma de trabalhar não nos permite ter elementos para determinar como este conhecimento (esporte) é tratado pedagogicamente, pois no conteúdo ficam claros os aspectos de aprendizagem do jogo e obscuro o trato do conhecimento esportivo.

O trato dos conhecimentos mais abrangentes que reflitam sobre o papel social do esporte e do professor na formação crítica do aluno ou, que reconheça o esporte enquanto um

²⁸ Consultar também os seguintes atos: Resolução CNE/CP 2, de 19/2/2002, Resolução nº 5, de 17/12/2009, Lei nº 11.788 de 25/09/2008.

²⁹ Consultar a Resolução nº 7, de 31/03/2004 e a Resolução nº 7, de 4/10/2007.

fenômeno da sociedade, apresenta-se de maneira muito restrita, tanto nos programas curriculares quanto nas produções acadêmicas, o primeiro se limitando a relacionar na ementa, de três disciplinas, o contexto sociohistórico e cultural e o valor educativo e social, mas que não aparecem nos objetivos, conteúdo, muito menos nas avaliações, permitindo-nos dizer que este conteúdo está ausente dos programas dos cursos até aqui analisados, e o segundo (produção bibliográfica) ao vincular prioritariamente os estudos ao esporte de rendimento não nos permitiram estabelecer maiores relações ao nosso objeto de estudos com essa produção disponível, pois, nestes estudos desatualizados, reproduz-se a lógica do desenvolvimento do esporte como aporte para a formação de professores onde as técnicas, as táticas, os métodos, a preparação física e psicológica demarcam a produção deixando de considerar a própria formação dos professores e o trato pedagógico dos conhecimentos, produzidos socialmente e acumulados historicamente, que dizem respeito ao esporte, mantendo desta forma o distanciamento entre o fazer pedagógico e o conhecimento esportivo.

Como vimos nos dois primeiros capítulos acima, este contexto mais abrangente que perpassa a história da humanidade, sua organização em sociedade, os processos de produção e reprodução da vida, a história da educação e através desta, a educação do físico e das atividades corporais necessárias ao bom desempenho das atividades sociais, superam esta maneira etapista e fragmentada de tratar o conhecimento esportivo e permite estabelecer referências fundamentais, como o são, o projeto histórico e o projeto de escolarização, que vão orientar o trabalho pedagógico, permitindo, a partir desta lógica, uma formação mais consistente.

Não queremos aqui negar a importância do conhecimento e prática esportiva com os seus desenvolvimentos de habilidades específicas, mas salientar que a predominância deste conteúdo, em disciplinas nos cursos de formação de professores em educação física, limita a compreensão deste fenômeno perpetuando a reprodução deste conhecimento descontextualizado, baseado na lógica do rendimento produtivista, que teve sua origem no processo de industrialização do século XVII e que gradualmente veio substituindo as práticas esportivas de lazer e divertimento da sociedade.

A modificação, transformação, superação desta lógica reprodutivista, portanto, não serão alcançadas pelas mudanças nos métodos de ensino ou mesmo na modificação dos nomes das disciplinas ou, ainda, da grade curricular, principal objeto das reformas curriculares dos cursos de Educação Física, mas sim por alterações na organização do trabalho pedagógico, em especial, no trato com o conhecimento, na forma de construir o conhecimento que vincule o conhecimento esportivo à dinâmica social e política, que leve o

aluno a compreender os processos que transformaram um bem da cultura corporal da humanidade em um bem expropriado de seus valores sociais para assumir, na atualidade, o caráter mercadológico que substituiu o prazer de jogar (por diversão) pelo prazer de competir, próprio de uma sociedade individualista que pauta a sua vida com a mesma lógica do capital.

As constatações acima nos levaram a questionar o trato com o conhecimento esportivo e o trabalho pedagógico que o desenvolve, identificando que este trabalho pedagógico não se dá fora de uma teoria do conhecimento que explica o que é o ser humano, como ele conhece e como ele desenvolve suas capacidades cognoscitivas. Este conhecimento só é possível mediante uma teoria explicativa, que vai orientar o currículo do curso, ou seja, o trato com o conhecimento, a forma como se trata um determinado conteúdo na formação de professores, relacionada a um dado projeto histórico que supere o modo do capital organizar a vida.

Dessa forma, no quarto capítulo dedicamo-nos a aprofundar os elementos que sustentam nossa proposta de superação através do sistema de complexos identificando este enquanto uma proposição pedagógica para tratar o conhecimento embasado numa teoria do conhecimento, o MHD, ou seja, uma teoria que explica como é que se produz e desenvolve o conhecimento e como os homens aprendem; explica-nos, também, como tratar o conhecimento no currículo de formação de professores, estabelecendo nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico. Como vimos, este conhecimento esporte só será compreendido se superarmos esta forma de lidar com um currículo de formação organizado por disciplinas, fragmentadas, isoladas, sem estabelecer nexos e relações entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico, demonstrando que é preciso estabelecer nexos e relações entre o singular, o particular e o geral, onde o geral é a sociedade, o particular é a educação e dentro dela uma singularidade, o esporte.

Dedicamo-nos a expor como este complexo pode ser organizado em ciclos. A organização do conhecimento em ciclo é uma proposta pedagógica de organização do tempo pedagógico, que leva em consideração as explicações de como aprendemos a partir de constatações de dados da realidade, sistematização e organização destes dados, ampliação do conhecimento e aprofundamento com autodeterminação e auto-organização dos estudantes.

Com base nesta teoria, apresentamos em linhas gerais a proposta dos complexos de Pistrak (2000) e, em seguida, as reflexões sobre as adaptações que podem ser feitas para organizar o conteúdo esporte coletivo escolar pela organização do trabalho pedagógico em ciclos de ensino, conforme a proposta defendida por Soares e outros autores (1992), que nos permita perceber as mudanças necessárias na forma de lidar com o conhecimento esportivo

nos cursos de formação de professores em educação física. O conhecimento organizado em ciclos permite articular a lógica de desenvolvimento do conhecimento do real pela prática concreta da atividade corporal. Isto significa partir de dados do real e da possibilidade concreta de ação dos sujeitos, para organizações e sistematizações mais complexas, das análises perceptivas até abstrações, de sínteses e generalizações à criatividade, a inovações, transformações objetivas. Criam-se, assim, as condições de objetivação de outra subjetividade humana internalizada pelo trabalho pedagógico assentado em outros valores morais e éticos que não os do modo capitalista – o individualismo, a competitividade exacerbada, o produtivismo.

Os elementos aqui apontados reúnem nossas primeiras contribuições sobre como tratar o ensino esportivo escolar e deverão subsidiar nossa proposta de reformulação do Curso de Formação de Professores em Educação Física da UFBA. Estes conteúdos, apesar de não esgotarem as discussões, deverão contribuir com a formulação dos temas a serem abordados no Complexo, SOCIEDADE – EDUCAÇÃO – ESPORTE, na perspectiva da formação humana emancipatória.

Este complexo deverá superar o currículo tradicional esportivizado, que enfatiza as disciplinas prático-desportivas encontradas nos programas disciplinares aqui analisadas, modificando o conceito de prática baseado na execução, demonstração e imitação de gestos, que supere principalmente a exigência de desenvolvimento de habilidades técnicas e das capacidades físicas para um currículo que tenha como objetivo a prática corporal humanizadora, prazerosa, criativa, transformadora e a consolidação de uma numa consistente base teórica respaldada numa teoria do conhecimento que possibilite a construção do conhecimento como categorias da prática permitindo a organização do conhecimento em ciclos – *da constatação de dados da realidade às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos que por sua vez estruturam programas como programas de vida para a formação humana*. Para consolidar uma base teórica, a prática enquanto práxis social deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica, conforme proposta do Projeto político-pedagógico do curso noturno em Educação Física em tramitação na UFBA, e para o qual pretendemos contribuir na sua instalação.

Por fim, o desafio e o fardo do tempo histórico que representa o surgimento de uma nova força material, um novo modo de organizar a vida, exige de nós responsabilidades enquanto cientistas, educadores, professores e militantes culturais. Isto nos coloca o problema de que as elaborações teóricas poderão ser afetadas pelas deficiências das forças sociais

revolucionárias e que, por conseguinte, terão pouca contribuição no alargamento do comportamento social revolucionário.

No entanto, ao construir o conhecimento científico, que deve penetrar nas massas para ter caráter revolucionário, o elemento abstrato do pensamento crítico mantém-se fiel aos conteúdos e aos sentidos típicos da ação social revolucionária, não de forma abstrata, e sim, projetando o conhecimento no contexto mais amplo dos requisitos necessários para a transformação revolucionária da sociedade. Admitimos, portanto, que vivemos em meio às contradições aprofundadas no modo capitalista, com o capital mantendo a subsunção do trabalho à sua lógica, e que nosso trabalho nas escolas e nos cursos de formação de professores pode ficar aquém da nossa intenção de contribuir com a revolução social, considerando, principalmente, que as revoluções têm um longo período de gestação. Mas, como bem nos lembra Florestan Fernandes (1981) em seu texto sobre *O que é revolução*, estas, quando atingem o clímax, agem com extrema velocidade e necessitam novos conteúdos relacionados à organização do trabalho e à organização dos trabalhadores. Almejamos deixar nesta tese conteúdos referentes à organização do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento esporte nos cursos de formação de professores em geral e em especial os de educação física, articulados com um novo projeto histórico, para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro J. Entre duas concepções pedagógicas de educação física escolar: uma síntese como proposta. *Lecturas: Educacion Física y Deportes: Revista Digital*, Buenos Aires, año 3, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd11/abib.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009.
- AZEVEDO, Edson Souza de; SIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. *Kinein*, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.
- BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, SP: UNESP, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo: Movimento, 1991. v. 1
- _____. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- _____; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BLOSFELD, Wolney. *O povo do lago*. 2008a. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3818/1/o-povo-do-Lago/pagina1.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.
- _____. A revolução industrial. 2008b. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3823/1/A-Revolucao-Industrial/pagina1.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.
- BRACH, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP: Papirus, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- _____. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*, Maringá: UEM, v. 1, n. 1, p. 12-18, 1989.
- _____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.
- _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000/2001.
- BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 7 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *PNE*. [Brasília, DF], 2005. Disponível em: <http://luzcameraeducacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:pne-apresentacao&catid=156:pne&Itemid=278>. Acesso em: 7 jul. 2009.

BUSSO, Gilberto Leandro; VENDITI JUNIOR, Rubens. Sistematização epistemológica da educação física brasileira: concepções pedagógicas crítico-superadora e crítico-emancipatória. *Lecturas: Educacion y Deportes: Revista Digital*, Buenos Aires, año 10, n. 83, abr. 2005.

CALDART, Roseli. Introdução. In: PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALVÉZ, Jean-Yves. A alienação econômica. In: _____. *O pensamento de Karl Marx*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1962. p. 339-464.

CARDOSO, Maurício. Os arquivos das olimpíadas. *Veja*, Rio de Janeiro: Abril, 2000. Disponível em: <http://cfl.uol.com.br/8000/veja_olimpiadas/list_result_text.cfm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.sineperj.org.br/view_legislacao.asp?id=156>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

_____. Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/paginas/docs_diretrizes/efisica_rces007_07_resol.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

DACOSTA, Lamartine (Org.). *Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2006. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/156.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2010.

DAÓLIO, Jucimar. *Da cultura do corpo*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. Educação física e ciências humanas. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 1 n. 3, p. 13-21, 2003.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 2, p. 40-4, 1996.

DARIDO, Suraya C. *A educação física na escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1997.

ELIAS, Norbert. *Em busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1985.

ENGELS, Friederich. *A dialética da natureza*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 215-227.

_____. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. [1952] Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2008.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Contribuições ao debate do currículo de educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989.

_____. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógico como categoria da prática pedagógica: experiência na educação física escolar*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1996.

_____; TAFFAREL, Celi N. Zülke. A prática pedagógica e a produção do conhecimento em comunidades e em escolas em rede: um estudo da educação física & esporte na UFPE / LOEDEF. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE UFRN, 8., 1997, Natal, RN. *Anais...* Natal: UFRN, 1997.

FERNANDES, Florestan. *O que é revolução*. 1981. Disponível em: <<http://www.casadajuventude.org.br/media/oqueerevolucao.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano escolar).

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, v. 9, n. 27, p. 122-30, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002b.

_____. *Organização do trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Teoria da educação no labirinto do capital*. Petrópolis, SP: Vozes, 2002c.

FUTEBOL NEWS, notícia a toda hora! 2009. Disponível em:
<http://www.futebolnews.com/home/historia_do_futebol.asp>. Acesso em: 19 fev. 2010

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GARRIDO, Fernando. *Interpretando a história do esporte nas perspectivas de Norberto Elias*. [1996]. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Belo Horizonte, 1996.

GEBARA, Ademir. *Esportes: cem anos de história*. [1995]. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Curitiba, 1995.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Il nostro Marx: 1918*. Turim: Einaudi, 1984.

HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 2003.

_____; LANGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Karl Marx: formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOPININ, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUNZ, Elenor. Ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, SP: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 17, n. 129-142, jan. 1996.

- KUNZ, Elenor. *Transformação pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Ed. Inijuí, 1994.
- LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly R. de. *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- LESSA, Sergio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Inijuí 2007.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- LORENZINI, Ana Rita et al. O conteúdo ginástica em aulas da educação física. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio de (Org.). *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. v. 1 p. 189-205.
- LUKÁCS, György. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. Foi utilizado o capítulo *A reprodução*, p. 133-331. Disponível em: <http://sergiolessa.com/ontologia_all/novareproduc.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010
- _____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.
- MANACORDA, Mario Aligheiro. *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- MANOEL, Edison de Jesus et. al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1988.
- MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003>. Acesso em: 6 set. 2009
- MARX, Karl. *O capital*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3, t. 1.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- _____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Introdução (à crítica da economia política/1857). In: MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo, 1964.
- _____. *A mercadoria*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan. *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: QUIRINO, Célia Galvão (Org.). *Clássicos do pensamento político*. Petrópolis, RJ: Edusp; FAPESP, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Originalmente publicado em 1945. Título original: *Phénoménologie de la perception*.

MÉZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Marx: a teoria da alienação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NASCIMENTO, Célia Carvalho do. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org). *Pesquisa histórica em educação física*. 2. ed. Vitória: Ed. UFES, 1997.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Amauri. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física*, Maringá, PR, v. 1, n. 8, p. 21-27, 1997. Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/professores/pos/MATERIAIS/Educa%E7%E3o%20F%EDsica,%20Lazer%20e%20Recrea%E7%E3o%20Escolar/CLAUDIO/Texto%20-%20Metodologias%20Emergentes.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009

PINA, Leonardo. *O basquete numa perspectiva crítica da cultura corporal*. São Paulo: [s.n.], 2006. Trabalho apresentado no IX EBRAPEM, FEUSP, SP, 2006.

PINTO, Fábio Machado; MENDONÇA, Mariana Lisboa; JACOBS, Amanda. Da crítica a educação física escolar à educação física escolar crítica. *Lecturas: Educacion Física y Desporto Revista Digital*, Buenos Aires, año 9, n. 60, mayo, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd60/efesc.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Jayr Jordão J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RAMOS, Mário Marques. *Educação física: curso elementar*. Porto Alegre: Globo, 1944.

RIBEIRO, Luiz Carlos Scipião. *Coletânea temática em aprendizagem e controle motor: na perspectiva da psicofisiologia para detecção de talento esportivo*. Rio de Janeiro: EDU: Editora da UGF, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a. (Polêmicas do nosso tempo, 5).

_____. Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 8, p.61-73, jan, 1981.

_____. Marxismo e pedagogia. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 3., Salvador, 2007. [Salvador: s.n., 2007b]

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997c.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. São Paulo: Autores Associados 1998.

_____ et al. *Metodologia da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério, 2. grau. Série formação do professor)

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. *História da ginástica*. [2003] Disponível em: <http://www.ginasticas.com/ginasticas/gin_historia.html>. Acesso em: 7 jan. 2009

STIGGER, Marcos Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona: Laia. 1976.

TAFFAREL, Celi N. Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é educação física? um exemplo do simplismo intelectual. *Movimento*, UFRGS, ano 1, n. 1, p. 6-11, set. 1994.

_____; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Como iludir o povo com o esporte para o público. In: SILVA, Mauricio Roberto da (Org.). *Esporte, educação, estado e sociedade*. Chapecó, SC: Argos, 2007.

_____; _____. FIGUEIREDO, Érica Suruagy Assis de. REUNI e suas contradições: metas a serem cumpridas e seus impactos. *Rascunho Digital*, [Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 200-?],

TONET, Ivo. Liberdade, igualdade e fraternidade: de 1789 a 1989. *Ensaio*, São Paulo, v. 17/18, p. 307-314, 1989.

_____; LESSA, Sergio. *Introdução a filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Esporte e cultura física*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.

TUMOLO, Paulo Sergio. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24ctumolo.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. *Dossiê sobre reestruturação curricular do curso de educação física e implementação do curso noturno*. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. *Relatório avaliativo dos jogos escolares da Bahia*. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2007. Relatório não publicado.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

VAZ, Alexandre Fernandez. Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da indústria cultural. *Pensar a Prática*. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 13-26, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

APÊNDICE A - Sistematização dos programas analisados

Instituição/ Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO – SÍNTESE
UFRN/ Disciplina: Metodologia do Basquetebol	EMENTA Estudos do esporte, fundamentos, princípios técnicos e táticos, noções sobre regras, utilizando de forma reflexiva e crítica os conhecimentos adquiridos, visando o planejamento e aplicação desse esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e prática esportiva nos espaços de atuação do profissional de Educação Física.
Curso de Licenciatura	OBJETIVOS Conhecer os valores sociais e educacionais do esporte basquetebol a serem desenvolvidos em uma proposta de Educação Física Escolar na Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possibilitar boa aprendizagem do conhecimento pedagógico que transcende o utilitário e estimular a capacidade de questionar a interação à análise crítica de diferentes princípios técnicos e táticos do esporte basquetebol nos diversos níveis de escolaridade.
	Competências e Habilidades: - Saber analisar criticamente os valores sociais, os princípios éticos e educacionais do esporte basquetebol no campo da escola; - Demonstrar, com dinamismo e ação, a boa vivência nos jogos precursores do esporte basquetebol, sugerindo novos jogos pré-desportivos; - Desenvolver raciocínios argumentativos para elaborar a sequência lógica dos fundamentos básicos e específicos do esporte basquetebol; - Interpretar, com criatividade e dinamismo, os sistemas ofensivos e defensivos do esporte basquetebol; - Saber interpretar e analisar, com raciocínio lógico, as regras básicas do esporte basquetebol. - Contextualizar os acontecimentos de sua área profissional com as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, exercendo a crítica e apontando possibilidades para contribuir na resolução dos problemas;
Conteúdo Programático:	UNIDADE – I Origem do esporte basquetebol, seu histórico e sua evolução no mundo; O basquetebol regional e nacional; Os valores educacionais, sociais e culturais do esporte basquetebol; O jogo de basquetebol, noções básicas sobre regras, discussões e interpretações; Habilidades motoras básicas desenvolvidas no esporte basquetebol – andar, correr, saltar, arremessar e girar; Exercícios de coordenação motora básica com e sem bola; Jogos pré-desportivos e sua importância no ensino e aprendizagem do esporte basquete
	UNIDADE – II Aplicabilidade dos fundamentos básicos do esporte basquetebol: Controle do corpo – paradas bruscas, saídas rápidas, fintas, saltos, giros, corridas e deslocamentos; - Estudo do controle de bola e habilidades diversas; - Estudo dos fundamentos específicos do basquetebol : Drible alto e baixo - série de exercícios para sua aprendizagem; Passes com as duas mãos à altura do peito, acima da cabeça, por baixo e picado. Com uma das mãos à altura do ombro tipo gancho e por baixo série de exercícios para sua aprendizagem; Arremessos com as duas mãos, com uma das mãos, bandeja, jump e gancho série de exercícios para sua aprendizagem. - Estudo dos Fundamentos individuais de defesa – Posições e deslocamentos; - Estudos dos Fundamentos individuais de ataque – Posições e deslocamentos.
	UNIDADE – III Classificação dos sistemas de defesa – individual simples, flutuação e troca de marcação, sistema de defesa por zona, sistema de defesa sob pressão, sistema de defesa mista; Classificação dos sistemas de ataque – de acordo com o número de pivôs, de acordo com o posicionamento inicial dos atacantes em quadra, de acordo com a defesa do adversário; Estudo dos princípios para a elaboração de um sistema de ataque; Estudo do sistema contra-ataque características e princípios técnico-pedagógicos; O esporte basquetebol: estudo e análise das experiências com crianças e adolescentes.
	METODOLOGIA A disciplina será desenvolvida por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos definidos pelo projeto político-pedagógico. O tipo de instrumento utilizado será aula teórica e prática, exposições de fitas e filmes, laboratórios nas escolas particulares, estaduais e municipais.
	AValiação As avaliações versarão sobre as competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos de acordo com cada unidade. Quanto aos instrumentos utilizados, incluiremos: prova escrita para a I unidade, valor 100 %. Prova prática com valor de 30 %, e escrita com valor de 70 % para a II unidade. Exposição de micro aula, no de valor de 30 %, trabalho individual e em grupo, no valor de 20 % e prova escrita com valor de 50 % para III unidade.
	BIBLIOGRAFIA CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais de basquetebol . Rio de Janeiro, 2005. DAIUTO, M. Basquetebol: metodologia do ensino . São Paulo: Esporte, 1974. _____. Basquetebol mini-basquete : regras oficiais. São Paulo: Brasil, 1973. FERREIRA, A.E.X., ROSE JR., D. de. Basquetebol técnicas e táticas : uma abordagem didático-pedagógica. São Paulo: EPU/EDUSP, 1998. MARCELLINO N.C., Lazer e humanização . Campinas: Cultura, 1983. MOREIRA, W. W. Educação física e esportes : perspectivas para o século XXI. Campinas, SP. Papyrus, 1992. NORREGARD, M. Basquetebol . Lisboa: Presença, 1970. OLIVEIRA, S. A. de. Reinventando o esporte : possibilidades da prática pedagógica, Campinas, SP; Autores Associados, 2001. OLIVEIRA, V. M. Educação física humanista . Rio de Janeiro: Educativa, 1987. _____. Fundamentos pedagógicos da educação física . Rio de Janeiro: Educativa, 1987. RODRIGUES, T. L. Flexibilidade & alongamento . Rio de Janeiro: Sprint, 1986. SANTIN, S. Educação física : da alegria do lúdico à opressão de rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994. SOARES, C. L. et. al. Metodologia do ensino da educação física . São Paulo: Cortez, 1992. STOCKER, G. Basquetebol : sua prática na escola e no lazer. Rio de Janeiro: Educativa, 1983. TAFFAREL, C.N.Z. Criatividade nas aulas de educação física . Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. MANOEL, E. de J. et al. Educação física escolar : uma abordagem de desenvolvimento. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

Instituição/ Disciplina/	CONTEUDO DO DOCUMENTO – SÍNTESE
UFPB	EMENTA Pedagogia dos fundamentos básicos do basquetebol. O basquetebol e sua aplicação frente à realidade da escola. Regras básicas.
Metodologia do ensino de Basquetebol	Objetivo geral: Analisar aspectos históricos e metodológicos do basquetebol aplicado ao ensino dos fundamentos básicos e as regras oficiais contextualizando e valorizando a importância educacional do basquetebol em seus diferentes âmbitos.
Curso de licenciatura	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Refletir sobre os diferentes enfoques pedagógicos no ensino do basquetebol, e vivenciá-los; Compreender o processo histórico do basquetebol, refletindo sobre o cotidiano pedagógico; Identificar os conceitos finalidades da metodologia de ensino dos esportes; Caracterizar o processo de ensino dos fundamentos básicos do basquetebol; Descrever as principais regras oficiais do basquetebol; Vivenciar atividades aplicadas ao ensino do basquetebol em escolas públicas e privadas.
	UNIDADE I – Reflexões sobre a prática pedagógica e os aspectos históricos do basquetebol (15h/a) Enfoques pedagógicos para o ensino do basquetebol; Retrospectiva histórica do basquetebol e suas relações com o cotidiano; UNIDADE II – fundamentos básicos aplicados ao basquetebol (25 h/a) Procedimentos pedagógicos para o ensino dos fundamentos técnicos do basquetebol; Táticas coletivas e individuais do basquetebol: fundamentos determinantes e relações com os diferentes contextos; Regras oficiais e sua utilização em diferentes contextos. UNIDADE III – A prática pedagógica concernente ao ensino do basquetebol em seus diferentes âmbitos (20h/a) A prática docente: sistematização e organização de aulas de basquetebol aplicadas em diferentes contextos;
	METODOLOGIA Aulas expositivo-dialogadas; Aulas teórico-práticas; Leitura e discussão de textos; Seminários; Trabalhos individuais e em grupo Outras estratégias poderão ser utilizadas, conforme necessidades e disponibilidade de recursos. Recursos: 1. Retroprojeto e transparências. 2. Projetor de slide e slide. 3. Reprografia de material didático e de apoio. 4. Livros didáticos, textos e artigos.
	AVALIAÇÃO Ocorrerá durante todo o processo, com observação da participação efetiva nas aulas, compreensão dos conteúdos abordados através dos questionamentos e fundamentação apresentada, e produção acadêmica. Critérios: a) Trabalhos orais e escritos solicitados por unidades b) Elaboração de planos de ensino e planos de aula c) Participação em vivências práticas d) Envolvimento nas discussões de aula
	BIBLIOGRAFIA ALMEIDA, M. B. Basquetebol: iniciação . Rio de Janeiro: Sprint, 2002 BRANDÃO, E. As habilidades e a performance em jovens basquetebolistas. In: TAVARES, M. A. et al. (Ed.). Tendências atuais da investigação em basquetebol . Porto: Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2000. p. 75-79. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais e manual dos árbitros . Rio de Janeiro, 2004. FERREIRA, A. E. X.; ROSE JR, D. de. Basquetebol: técnicas e táticas uma abordagem didático-pedagógica . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. GRAÇA, A. Modelos pessoais para o ensino do jogo de basquetebol. In: TAVARES, M. A. et al.(Ed.) Tendências atuais da investigação em basquetebol . Porto: Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. p. 212-225. MELO, M. P. Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na vila olímpica da maré . Campinas, SP: Autores Associados, 2005. OLIVEIRA, I.B. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes . Rio de Janeiro: DP&A, 2002. ROSE JR., D. de; TRICOLI, V. (Org.). Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática . Barueri, SP: Manole, 2005. SOARES, C. L. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1982. STIGGER M. P.; LOVISOLO, H. R. (Org). Esporte de rendimento e esporte na escola . Campinas, SP: Autores Associados, 2009. WEIS, G. F.; POSSAMAI, C. L. O basquetebol da escola . [S.l.: s.n.], 2008.

Instituição/ Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO – SÍNTESE
UFRJ Basquetebol I Curso de licenciatura	EMENTA Vivência orientada e estudo reflexivo das metodologias para a prática educativa de basquetebol.
	OBJETIVOS - Despertar e preparar o aluno para a aquisição de técnicas de ensino, teóricas e práticas, na iniciação do basquetebol, visando desenvolver habilidades que lhe permitam obter uma boa qualificação no cumprimento da função docente; - Orientar o aluno na formação e direção de equipe em nível escolar, enfatizando não só o aspecto competitivo, mas também o recreativo e principalmente o educativo e o formativo; - Capacitar o aluno a identificar e aplicar as regras oficiais de basquetebol durante uma competição.
	PROGRAMA 1. Histórico e evolução do basquetebol; 2. Familiarização com a quadra; 3. Manejo de bola e controle de corpo; 4. Fundamentos: passe, drible e arremesso; 5. Noções básicas de rebote defensivo e ofensivo, contra-ataque; 6. Noções básicas de defesa e ataque; 7. Regras básicas e arbitragem básica; 8. Noções de organização e direção de competições em nível escolar.
	METODOLOGIA Aulas expositivas, demonstrações práticas, seminários, dinâmica de grupo, utilização de recursos audiovisuais e outras variáveis circunstanciais.
	AValiação Será feita quantitativa e qualitativamente, através de testes diários teóricos ou práticos, orais ou escritos, provas teóricas e práticas, trabalhos de pesquisa.
	BIBLIOGRAFIA BORSATI, J. R. Manual de educação física . São Paulo: [s.n.], 1973. v. 2 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Caderno técnico-didático: basquetebol . Brasília, 1980. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais de basquetebol . Rio de Janeiro, 1994 – 1998. DAIUTO, M. Basquetebol: metodologia do ensino . São Paulo: [s.n.], 1971.

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DOCUMENTO - SÍNTESE
UFRJ/Fundamentos do Basquetebol	EMENTA Aspectos da origem e evolução do basquetebol, fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas, noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural, princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.
	OBJETIVO GERAL Conhecer os métodos para o ensino dos fundamentos básicos do basquetebol, assim como noções de regras e planejamento para iniciação na modalidade.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> · Demonstrar conhecimentos teóricos e práticos para o ensino dos sistemas de jogo mais utilizados no basquetebol; · Conhecer técnicas de aperfeiçoamento dos fundamentos de jogo, como atributo para aplicação em futura docência; · Participar de estágios com equipes e na organização de competições de basquetebol; · Aplicar uma bateria de testes físicos direcionados à modalidade basquetebol; · Elaborar um planejamento anual que vise desenvolver os fundamentos básicos do basquetebol.
Conteúdo Programático	UNIDADES 1 - Histórico e evolução do basquetebol (origem, evolução e introdução no Brasil); 2 - Mecânica do jogo (objetivos e regulamentos, aspectos técnicos, posições e funções dos jogadores, <i>triple threat position</i> , 3 - Familiarização com a quadra (A quadra e seus componentes); 4 - Manejo de bola (<i>ball handling</i> , empunhadura da bola, recepção e proteção da bola); 5 - Controle do corpo (equilíbrio, deslocamentos, fintas com bola (<i>jab and go</i> , <i>jab and crossover</i> , <i>jab and fake</i> , <i>jab and shoot</i> , <i>step back</i> , giros); Fintas sem a bola (corte em "V", <i>back door</i> , giros), saltos, paradas, saídas, pivotar); 6 - Passe (definição, tipos, uso: Princípios para uma boa performance); 7 - Drible (definição, tipos, uso: Princípios para uma boa performance); 8 - Arremesso (definição, tipos, BEEF); 9 - Noções básicas de defesa, ataque, rebote e contra-ataque (definição, tipos, filosofias); 10 - Regras básicas (Violações mais comuns nos iniciantes, reposição da bola em jogo – "Trapézio imaginário", Faltas e suas penalidades, Situações de bola ao alto, Sinais e mecânica de arbitragem, Equipe de arbitragem e atribuições); 11 - Organização e planejamento de aulas (planejamento, execução e avaliação, aspectos básicos para uma boa aula).
	METODOLOGIA Aulas expositivas com utilização de recursos materiais, aulas práticas com planejamento, execução e avaliação dos temas abordados em sala de aula, avaliação diária através de perguntas sobre aulas passadas, observação e análise de jogos de basquetebol, participação em eventos internos. Avaliação: Prova escrita, oral, prática de aula e trabalho de análise e observação de jogos de basquetebol.
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA ALMEIDA, M.B. de. Basquetebol : iniciação. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. _____. Basquetebol : 1000 exercícios. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. ANTUNES, C. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências . Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CARVALHO, W. Basquetebol sistemas de ataque e defesa . Rio de Janeiro: Sprint, 2001. COUTINHO, N. Basquetebol na escola . Rio de Janeiro: Sprint, 2001. DAIUTO, M. Basquetebol : metodologia de ensino. São Paulo: Brasipal, 1983. FERREIRA, V. Educação física, recreação, jogos e desportos . Rio de Janeiro: Sprint, 2003. MELHEM, A. Brincando e aprendendo basquetebol . Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

Instituição/ Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
USP Basquetebol I	EMENTA Origem e evolução do basquetebol. Principais escolas do basquetebol mundial. Estrutura do jogo: fundamentos, situações de jogo e aspectos táticos, posições específicas. Sistemas básicos de ataque e defesa. Sistema de defesa individual e sistema de defesa zona. Ataques contra as defesas individual e zona. Organização de competições. Planejamento de temporada e treino. Regras básicas.
Curso: Bacharelado em Esporte	OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA Oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer e vivenciar o basquetebol a partir de abordagens dos aspectos científicos que os envolvem, com ênfase no valor da prática onde esse esporte é desenvolvido (escolas, clubes, centros esportivos, empresas, etc..) e em diferentes faixas etárias.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA Ao final do semestre letivo o aluno deverá ser capaz de: 1 - Conhecer e identificar os principais aspectos do basquetebol (técnicos, táticos, físicos, históricos e evolutivos, organizacionais e administrativos, psicossociais, etc.) e sua relação com as diversas situações de sua prática, atentando-se para o nível dos praticantes e as condições da prática; 2 - Conhecer os fundamentos individuais de defesa e ataque, descrevendo-os e identificando-os nas diversas situações de jogo; 3 - Identificar as regras básicas do esporte e relacioná-las com a execução dos fundamentos; 4 - Conhecer, identificar e administrar testes específicos para avaliação de habilidades próprias do basquetebol; 5 - Reconhecer as instalações esportivas, bem como materiais necessários para a prática do esporte; 6 - Elaborar planejamento específico para a prática do basquetebol nos diversos segmentos onde o esporte é praticado, e faixa etária.
	PROGRAMA RESUMIDO Origem e evolução do basquetebol. Principais escolas do basquetebol mundial. Estrutura do jogo: fundamentos, situações de jogo e aspectos táticos. Posições específicas. Sistemas básicos de ataque e defesa. Sistema de defesa individual e sistema de defesa zona. Ataques contra a defesa individual e zona. Organização de competições. Planejamento de temporada e treino. Regras básicas.
Conteúdo Programático	Apresentação do curso .Histórico e evolução do basquetebol no Brasil e no mundo; .Regras básicas do jogo; .Fundamentos: controle de corpo, controle de bola e drible; .Classificação dos fundamentos e dos sistemas de jogo; .Fundamentos: passes, arremessos e rebote; .Exercícios sincronizados; .Situações de jogo: 1x1, 2x2 e 3x3; .Classificação dos sistemas de ataque e de defesa; .Posições específicas de jogo; Contra ataque .Planejamento em escolinhas de basquetebol e equipes de alto nível; .Organização tática de uma equipe: defesa individual e ataque contra; defesa individual .Organização tática de uma equipe: defesa por zona e ataque contra defesa por zona.
	MÉTODO As aulas serão desenvolvidas, de forma teórica e prática, através de recursos audiovisuais. Serão elaborados seminários e trabalhos pelos alunos, sendo os mesmo assim avaliados: Avaliação teórica 60%; Seminário e/ou trabalho 40%.
	BIBLIOGRAFIA BLAZQUEZ, D. <i>Iniciación a los deportes de equipo</i> . Barcelona: Martinez Roca, 1986.

BORSARI, J.R. **Educação física da pré- escola à universidade**. São Paulo: EPU, 1981.
DAIUTO, M.B. **Basquetebol**: metodologia do ensino. S. Paulo, Brasil, 1981.
_____. **Basquetebol**: origem e evolução. S. Paulo, Iglu., 1991.
FERREIRA, A.E.X.; ROSE JR, D. de. **Basquetebol**: técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógica. São Paulo: EDUSP/EPU, 1987.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno técnico-didático**. Brasília, 1981.
STOCKER, G. **Basquetebol**: sua prática na escola e no lazer. Rio Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
TOSI, S.H.C.F. **Transferência de uma habilidade motora complexa do basquetebol**. 1989. Dissertação (Mestrado) – EEUSP, São Paulo..

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
UNIFESP/ Fundamentos das Atividades Físicas e Esportivas IV - Coletivos I	EMENTA Compreender as bases e aplicações dos esportes coletivos aqui relacionados na promoção da saúde, bem como na sua recuperação.
Curso de Bacharelado	OBJETIVO GERAL Propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos sobre fundamentos, métodos e técnicas básicas de modalidades esportivas coletivas (basquetebol, futebol,) em relação aos métodos existentes de ensino, progressões e exercícios para os diferentes níveis de habilidade com o intuito de promover e manter a saúde.
Conteúdo programático	Evolução histórica, iniciação e aprendizagem da teoria e da prática dos fundamentos básicos, o esporte e o ensino básico, noções de regras, competição e especialização precoce, jogos pré-desportivos e o jogo de basquetebol. Aspectos Técnicos/Táticos do jogo, tipos de fintas e jogadas, sistemas de jogo utilizados (defesa/ataque), noções de arbitragem, noções sobre preparação física no esporte, variações do jogo, jogo adaptado, uso do esporte coletivo como elemento para aquisição e manutenção de saúde. Organização de eventos/ competições esportivas. Aspectos gerais sobre organização de competições e eventos esportivos, uso do esporte coletivo como elemento para aquisição e manutenção de saúde, massificação do esporte.
	METODOLOGIA Teórica - atividades Prática – atividades Teórico-prática - atividades Plantão – atividades Discussão de grupo – atividades Observação – atividades Elaboração de relatório – atividades Anfiteatro/sala de aula - cenários Dinâmica de grupo – cenários Laboratório (aula) – cenários Computador - recursos instrucionais necessários Projeto multimídia - recursos instrucionais necessários Livro-texto - recursos instrucionais necessários Bibliografia atualizada - recursos instrucionais necessários Quadro negro - recursos instrucionais necessários
	AValiação Basquetebol Prova escrita – teórica Prova prática Relatórios de aulas práticas Participação
	BIBLIOGRAFIA ALMEIDA, M.B. Basquetebol : Iniciação. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004. CARVALHO, V. Basquetebol : sistemas de ataque e defesa. Rio de Janeiro: Sprint, 2004. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais de basquetebol . Rio de Janeiro: Sprint, 2006. COUTINHO, N. F. Basquetebol na escola . 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. ROSE JR., D.; TRICOLI V. Basquetebol : uma visão integrada entre ciência e prática. Barueri, SP: Manole, 2004.

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
UEL/	EMENTA
Basquetebol	Histórico e evolução. Estudo teórico e prática dos fundamentos. Noções básicas dos sistemas. Regras básicas.
Licenciatura	OBJETIVOS GERAIS -Situar o basquetebol dentro de um contexto contemporâneo como esporte de alto valor educativo e social; -Adquirir conhecimentos básicos do jogo para melhor formação técnica e tática do futuro profissional; -Saber realizar os movimentos básicos do jogo para melhor formação técnica e tática do futuro profissional e; -Obter conhecimentos acerca das regras da modalidade.
	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - Aprendizagem fixação e aperfeiçoamento das técnicas dos fundamentos de ataque e defesa do basquetebol; - Estudo dos sistemas ofensivos: elaboração de jogadas e contra-ataques; - Estudo dos sistemas defensivos: zona, individual, misto, pressão e combinado; - Estudo das regras do basquetebol; - Análise do jogo: técnica e tática.
	CRONOGRAMA Março/abril/maio – Aprendizagem, fixação e aperfeiçoamento das técnicas dos fundamentos de ataque e defesa do basquetebol; Junho/julho/agosto – Estudo dos sistemas defensivos: zona, individual, misto, pressão e combinado. Estudo das regras do basquetebol; Setembro/outubro – Estudo das regras do basquetebol. Estudo dos sistemas ofensivos: elaboração de jogadas e contra-ataques; Novembro/dezembro – Estudo das regras do basquetebol. Análise do jogo: técnica e tática.
	METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE ENSINO Aulas teóricas e práticas, recursos audiovisuais, análise e observação de treinos e jogos em competições de categorias variadas. ATIVIDADES DISCENTES Pesquisas e estudo em grupos, seminários, participação em aulas teóricas e práticas, observação de treinamento de equipe de categorias variadas, acompanhamento de competições, vivência prática do processo de treinamento do basquetebol.
	FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - Avaliação através de provas teóricas e práticas; - Observação e análise de treinamentos, jogos e competições. Avaliação 1 – Instrumento de observação direta (fundamentos) – 10,0 pontos Avaliação 2 – Instrumento de observação direta (fundamentos) – 10,0 pontos Avaliação 3 – Prova teórica (histórico, evolução e regras do basquetebol) 10,0 pontos Avaliação 4 – Instrumento de observação direta (sistemas ofensivo e defensivo) – 10,0 pontos.
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA CARVALHO, W. Basquetebol : sistemas de ataque e defesa. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. DAIUTO, M. Basquetebol : Metodologia do ensino. São Paulo: Hemus, 1991. McINNES, S.E. et al. The physiological load imposed on basketball players during competition. Journal of Sports Sciences , 13, p. 387-397, 1995. ROSE JÚNIOR, D. de. Basquetebol : técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógica. São Paulo: EPU, 2003.
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ASEP. Ensinando basquetebol para jovens . São Paulo: Manole, 2000. BOMPA, T. Periodização : teoria e metodologia do treinamento. São Paulo: Phorte, 2002. BORIN, J.P. et al. Intensidade de esforço em atletas de basquetebol segundo ações de defesa e ataque. Revista Treinamento Desportivo , v. 5, n. 1, p. 19-26, jun. 2000. OLIVERA BETRÁN, J. 1250 ejercicios y juegos en baloncesto : bases teóricas y metodológicas: la iniciación. 5. ed. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003. 3v. QUEIRÓGA, M. R.; ACHOUR JR, A. Saltos, deslocamentos, piques e paralisações: quantificação nos jogos de basquetebol infanto-juvenis. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina , Londrina, v. 12, n. 1, p. 35-42, 1997.

	<p>TRICOLI, V. Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática. Barueri, SP: Manole, 2005. WALKER, A.L.; DONOHUE, J. Nuevos conceptos de ataque para un baloncesto moderno. 3. ed. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1998.</p>	
	<p>A relação de sites para consulta será fornecida durante a apresentação dos conteúdos específicos.</p> <p>www.baloncesto.com.br www.cbb.com.br www.databasket.com.br www.iwbf.org www.albpr.com.br www.fpb.com.br www.fprb.com.br basquetelondrina.blogspot.com lmlondrina.blogspot.com</p>	<p>www.fiba.com www.nba.com www.latinbasket.com www.acb.com www.solobasket.com www.eurobasket.com www.nbadraft.net www.rebote.org www.draftbrasil.net www.draftexpress.com www.basketbrasil.com.br</p>

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
UFSC/ Teoria e Metodologia do Basquetebol	EMENTA Histórico e evolução do basquetebol. Fundamentação técnica e tática: sistemas ofensivos e defensivos. Elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino do basquetebol. Noções de regras. Prática pedagógica, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino.
Licenciatura e Bacharelado	OBJETIVO GERAL Contribuir para a formação do bacharel/licenciado em Educação Física, capaz de estimular a uma prática do basquetebol de forma consciente, criativa e contextualizada nos diversos campos de atuação da educação física.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Situar historicamente o basquetebol no conjunto da cultura de movimento; Distinguir as etapas do processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos do basquetebol; Identificar os elementos básicos sobre os princípios táticos e situar sua aplicabilidade em diferentes contextos; Analisar e aplicar a regulamentação básica do basquetebol; Possibilitar experiências relacionadas ao basquetebol sob supervisão direta.
Conteúdo Programático	UNIDADE I - Histórico, Generalidades e Evolução. UNIDADE II - Os Fundamentos (passes e a recepção, drible e evoluções – Arremessos). UNIDADE III - Os Princípios Táticos (tática individual e de grupo, sistemas básicos de ataque e defesa). UNIDADE IV - Regulamentação do Basquetebol (conhecimentos básicos sobre as regras, súmula e arbitragem). UNIDADE V - Prática Pedagógica (observação e experiências de ensino).
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAIUTO, M. Basquete : metodologia do ensino. São Paulo: Hemus, 1991. _____. Basquete : origem e evolução. São Paulo: Iglu, 1991. CARVALHO, W. Basquetebol : sistemas de ataque e defesa. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. FERREIRA, A.E.X. Basquetebol , técnicas e táticas; uma abordagem metodológica. São Paulo: EPU, 1987. PAES, R.R. Aprendizagem e competição precoce : o caso do basquetebol. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE	
UFMT/ Teoria e Prática do Basquetebol	EMENTA Conhecimentos dos aspectos históricos do basquetebol. Fundamentos teóricos e práticos, técnicas e táticas básicas da modalidade. As regras, seus aspectos pedagógicos e procedimentos metodológicos no ensino da modalidade no espaço escolar.	
Licenciatura	OBJETIVOS Favorecer ao acadêmico a compreensão crítica do fenômeno esportivo do basquete, desmistificando-o nas vertentes competitiva performática e escolar; Promover a discussão da possibilidade de adequação das condições da aplicação da modalidade em nível escolar; Proporcionar condições para que o acadêmico perceba a condição de entendimento do papel do professor enquanto fomentador do esporte possível de ser desenvolvido em nível escolar; Oferecer ao acadêmico a possibilidade de desenvolver aulas de basquetebol com crianças no espaço escolar, para que possa servir de discussão em sala sobre as possibilidades e dificuldades do professor com a modalidade e, a partir destes estudos, agregar conhecimentos e experiência à futura docência.	
Conteúdo Programático	Fundamentos básicos do basquetebol: Manejo e passe; Manejo passe e finta; Drible; Arremesso em bandeja; Teorização do arremesso; Arremesso em jump;	Rebote defensivo e ofensivo; Regras; Sistema de defesa; Súmula; Sistema de ataque; Jogo completo com arbitragem; Preparação e aulas com crianças.
	PROCEDIMENTOS DE ENSINO Aulas teórico-práticas; Desenvolvimento de aulas práticas de basquetebol com crianças no espaço escolar; Exposição de trabalhos em forma de seminários; Discussões a respeito de temáticas da modalidade com apoio de vídeos e textos.	
	AValiação A avaliação é composta de três notas com uma composição somativa entre elas, sendo: Prova escrita; Aula com crianças; Participação.	
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAIUTO, M. Basquete : metodologia do ensino. 6. ed. São Paulo: Hemus, 1991. GUARIZI, M. R. Basquetebol : da iniciação ao jogo: procedimentos metodológicos que fazem a diferença. Jundiaí, SP: Fontoura, 2007. WEIS, G. F. O basquetebol : da escola à universidade. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.	
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais de basquetebol . São Paulo: Phorte, 2008. FERREIRA, A. E. X.; ROSE JÚNIOR, D. de. Basquetebol : técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógica. São Paulo: EPU; EDUSP, 1987. PAES, R. R. Pedagogia do esporte : iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. REVERDITO, R. S. Pedagogia do esporte : jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.	

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
UFG/ Metodologia do Ensino e da Pesquisa do Basquetebol	EMENTA O basquetebol como esporte de competição e sua transformação em uma unidade de ensino. Os diferentes fundamentos que envolvem o jogo e a sua aplicação nos sistemas ofensivo e defensivo. Técnica de ensino específica para cada um desses fundamentos. Regras básicas do jogo.
Licenciatura	OBJETIVO GERAL Conhecer a história que envolve o esporte, os aspectos estruturais e funcionais do mini-basquete e do basquetebol, os fundamentos e os sistemas ofensivos e defensivos, as regras e a técnica de ensino adequadas a cada um dos fundamentos da modalidade.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Identificar a evolução e o histórico do basquetebol; - Identificar as diferentes metodologias de ensino; - Identificar os diferentes fundamentos do jogo; - Reconhecer o mini-basquetebol como um método de preparação para o basquetebol regular; - Conhecer os diferentes métodos de ensino para a aprendizagem do basquetebol; - Identificar e aplicar a técnica de ensino apropriada para os fundamentos; - Identificar os diversos sistemas ofensivos básicos; - Identificar os diversos sistemas defensivos básicos; - Identificar as regras específicas em relação ao basquetebol oficial.
Conteúdos Programáticos	PROPOSTA DA DISCIPLINA História do basquetebol. Metodologia de ensino. Visualização do esporte nas dimensões de lazer e educação. Basquete um esporte de competição – transformação em uma unidade de ensino. Metodologia do ensino do basquetebol – planejamento, orientação e controle. Metodologia do ensino – fundamentação teórica e prática do fundamento de manejo do corpo. Postura básica de defesa. Sua aplicação no jogo, exercícios específicos, técnica e estabilização do fundamento, erros comuns e as alternativas de correção. Fundamento: manejo da bola, teoria e prática do fundamento, exercícios específicos de domínio da bola, estabilização do fundamento, erros comuns e as alternativas de correção, sua aplicação no jogo. Fundamento do drible: teoria e prática do fundamento, tipos de drible, exercícios específicos da técnica, estabilização do fundamento, erros mais comuns e alternativas de correção, sua aplicação no jogo. Fundamento de Passe: teoria e prática do fundamento, tipos de passes, exercícios específicos, estabilização do fundamento, erros comuns e as alternativas de correção, sua aplicação no jogo. Fundamento de Arremesso: teoria e prática do fundamento, tipos de arremessos, estabilização do fundamento, arremesso de bandeja, exercícios específicos, pontos críticos na execução da técnica do movimento, sua aplicação no jogo, erros comuns e as alternativas de correção. Fundamento de Rebote: teoria e prática do fundamento, rebote ofensivo e defensivo, pontos críticos na execução da técnica do movimento, erros comuns e as alternativas de correção, sua aplicação no jogo. Atividade semipresencial. Pesquisa de atualização nos sites específicos; leitura de artigos e discussão de pontos polêmicos sobre as regras que envolvem o jogo. Regras básicas do jogo de basquetebol: noções de arbitragem e súmula, pesquisa e discussão, seminário. Mini-basquetebol como metodologia de ensino: importância do mini-basquetebol na fase de iniciação desportiva, regras básicas, jogos pré-desportivos. Leitura e análise de artigos específicos do esporte em diferentes perspectivas. Atividade semipresencial: observação de jogos de basquetebol indoor, relatórios enfatizando pontos estratégicos determinados pelo professor. Sistemas táticos ofensivos e defensivos no basquetebol: sistemas ofensivos básicos, organização básica para jogar. Sistema de defesa individual – teórico e prático. Sistema de ataque contra defesa individual.

	Sistema de defesa por zona e mista – teórico e prático, sistema de ataque contra defesa zona.
	<p>METODOLOGIA Para aulas teóricas: aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas de grupo, utilização de materiais didáticos, datashow, transparências, fitas, seminários, trabalhos em grupos. Para aulas práticas: utilização dos quatro métodos de ensino para iniciação esportiva – Analítico, Global, Misto e Situacional, discussões dos pontos chave durante o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, resumo (quadro-negro – quadra de esportes) da atividade e elaboração de um relatório das aulas práticas.</p>
	<p>RECURSOS DIDÁTICOS Discussão e participação em aula: leitura, observação nas aulas, atividades de campo e atividades práticas, redação de relatórios, datashow, retro e elaboração de plano de aula.</p>
	<p>AVALIAÇÃO Será feita mediante a apresentação dos relatórios das aulas práticas, dos resumos dos artigos que identificam o esporte em diferentes perspectivas, bem como a apresentação do plano de aula e sua aplicação prática.</p>
	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA COUTINHO, N. F. Basquetebol na escola. 3. ed.. Rio de Janeiro: Sprint, 2007. GRECO, P. J.; BENDA, R. N. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998. 2 v. GUERRA, J. Basquete: aprendendo a jogar: Guerrinha. Bauru, SP: Idea, 2001.</p>
	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DAIUTO, M. Basquetebol: metodologia de ensino. São Paulo: Esporte, 1980. FERREIRA, A.; ROSE JÚNIOR, D. de. Basquetebol: técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógico. São Paulo: EDUSP, 1987. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASKETBALL. Regras oficiais de basquetebol. São Paulo, 2002.</p>

Instituição/Disciplina	CONTEÚDO DO DOCUMENTO - SÍNTESE
UFPA Basquetebol	EMENTA A história e evolução do basquetebol. Procedimentos pedagógicos que levam a uma vivência e aprendizagem do basquetebol, enfatizando a natureza dos movimentos básicos, através de ações motoras. As regras oficiais. As técnicas fundamentais. Planejamento e execução de programas de ensino e treinamento de basquetebol.
Licenciatura	OBJETIVOS Propiciar aos alunos a oportunidade para o conhecimento e compreensão da importância da modalidade basquetebol, compreendendo o contexto histórico-educativo, e considerando os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. Fornecer aos alunos subsídios para o estudo da modalidade, bem como o planejamento de aulas, atividades, projetos relacionados ao basquetebol, levando em conta os aspectos utilitários e desportivos. Proporcionar aos alunos habilidade para ministrar aulas de basquete tornando-se possível a sua intervenção no âmbito escolar e não escolar (projetos sociais, clubes, e outros espaços de prática).
Conteúdo programático	UNIDADE I Evolução histórica no mundo e no Brasil; O surgimento da modalidade; O desenvolvimento do basquetebol no Brasil e no mundo; As estruturas administrativas: confederações, federações, ligas. Dimensões da quadra. UNIDADE II Iniciação ao basquetebol; Ensino e aprendizagem; O lúdico no aprendizado do basquetebol. UNIDADE III Posições dos jogadores na quadra; Armador, ala, pivôs. UNIDADE IV Procedimentos metodológicos do ensino dos fundamentos técnicos: Controle do corpo; Posição básica; Manejo de bola; Dribles; Passes e recepção; Lançamentos; Arremessos; Rebote; Bloqueio; Caracterização de tempos rítmicos; Bandejas; UNIDADE V Interpretação de regras de jogo.
	METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM Através de aulas práticas, teóricas e trabalhos em grupos, leitura e interpretação de textos, aulas expositivas com o uso de fitas de vídeo e DVD..
	SISTEMA DE AVALIAÇÃO Avaliação diagnóstica e formativa com caráter prático e teórico; Apresentação de seminários com apresentação de artigo científico;

	<p>Elaboração e execução de planos de aula (serão avaliadas a estruturação do plano e a intervenção pedagógica do acadêmico na condição de professor); A presença e a participação no curso se constituem elementos indispensáveis para a garantia de aproveitamento da disciplina.</p>
	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAIUTO, M. Basquetebol: metodologia do ensino, São Paulo: Hemus, 1991. DIETRICH, K. et al. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. PAES, R. R. Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol. Campinas, SP: Unicamp, 1992. PAULA, R. S. Basquete: metodologia do ensino. Rio de Janeiro: Sprint, 1994. STOCKER, G. Basquetebol: sua prática na escola e no lazer. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983</p>