



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

**PRÁTICAS ESPORTIVAS COMO DIREITO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: SUPERAR A LÓGICA DE MERCADO E A ESPETACULARIZAÇÃO
PARA SE TER UMA EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA**

Beatriz Campos Diniz da Gama

Brasília/DF
2023



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

**PRÁTICAS ESPORTIVAS COMO DIREITO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: SUPERAR A LÓGICA DE MERCADO E A ESPETACULARIZAÇÃO
PARA SE TER UMA EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA**

Beatriz Campos Diniz da Gama

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação Física - FEF da Universidade
de Brasília – UnB para obtenção do título de
Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cantanhede
Behmoiras

Brasília/DF

2023

Beatriz Campos Diniz da Gama

**PRÁTICAS ESPORTIVAS COMO DIREITO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: SUPERAR A LÓGICA DE MERCADO E A ESPETACULARIZAÇÃO
PARA SE TER UMA EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras (Orientador) Faculdade de
Educação Física - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Lião Junior Secretária de Educação do Distrito
Federal (SEDF)

Dedico este trabalho a minha família, meus amigos e meus professores que encontrei e ainda vou encontrar no meio do caminho desta jornada chamada vida. Dedico a todos vocês que de alguma forma estiveram e estão comigo me fortalecendo e fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais, Lilian e Marcio, que me deram a vida e me apoiaram quando decidi cursar Educação Física.

Agradeço aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o processo pelo qual me dediquei a este trabalho. Aos amigos da escola, aos amigos da FEF, aos amigos do teatro.

Agradeço a todos os meus professores, em especial aos professores Daniel Cantanhede Behmoiras, Roberto Lião e Victor Bernardes, que foram muito importantes para a minha formação e cujas vivências nos estágios foram essenciais para mim. Também agradeço ao coletivo do Pibid FEF/UnB do ano de 2020 à 2022, que marcou meus semestres durante e após a pandemia da covid-19, cujos encontros e trabalhos alimentavam minha esperança e motivação mesmo num momento tão conturbado social e politicamente.

Agradeço a todos vocês por me permitirem me tornar quem eu sou e a contribuírem para a realização deste meu trabalho de conclusão de curso.

Obrigada a todos vocês!

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável
para a participação política das massas.

Dermeval Saviani

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como o trato ao conhecimento do esporte, destacando-o como direito social, é fator essencial para se ter uma educação física escolar comprometida com a formação crítica dos educandos e a luta política em prol da classe trabalhadora. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Fez-se uma busca nas bases de dados digitais do Google Acadêmico, Scielo e Capes para identificar artigos científicos que abordam o fenômeno esportivo na contemporaneidade, principalmente sobre o tema direito ao esporte. Além disso, para pensar o tema pedagogicamente, foram selecionadas três obras para fundamentar o referencial teórico: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani, e *Metodologia do Ensino da Educação física*, do Coletivo de Autores, e *Os Jogos de minha escola*, de Lino Castellani Filho e Rafael Moreno Castellani (2009). Conclui-se que ressignificar o esporte a fim de superar a espetacularização e a visão de mercado, entendendo-o como direito social, aliada ao diálogo entre as abordagens pedagógicas críticas, oferece um caminho promissor para uma educação física transformadora, que busca a formação humana crítica e engajada politicamente. Por isso é importante que mais pesquisas e debates sejam feitos.

Palavras-chaves: Direito ao esporte; Educação Física Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Crítico-Superadora.

ABSTRACT

This study aims to understand how dealing with knowledge of sport, highlighting it as a social right, is an essential factor in having school physical education committed to the critical training of students and the political struggle in favor of the working class. This is a bibliographical research with a qualitative approach. A search was carried out in the digital databases of Google Scholar, Scielo and Capes to identify scientific articles that address the contemporary sporting phenomenon, mainly on the topic of the right to sport. Furthermore, to think about the topic pedagogically, three works were selected to support the theoretical framework: Historical-Critical Pedagogy: first approximations, by Dermeval Saviani, and Methodology of Teaching Physical Education, by the Collective of Authors, and The Games of my school , by Lino Castellani Filho and Rafael Moreno Castelani (2009). It is concluded that giving a new meaning to sport in order to overcome its spectacularization and market vision, understanding it as a social right, combined with the dialogue between critical pedagogical approaches, offers a promising path towards transformative physical education, which seeks human development critical and politically engaged. Therefore, it is important that more research and debates are carried out.

Keywords: Right to sport; School Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Critical-Overcoming.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
OBJETIVOS.....	13
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	14
HIPÓTESE	16
METODOLOGIA	16
CAPÍTULO 1 – OS PARADOXOS DO ESPORTE CONTEMPORÂNEO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE O PRODUTO E O DIREITO SOCIAL	20
1.1 Breve Histórico do fenômeno esportivo	20
1.2 A democratização: o direito ao esporte	29
1.3 O impacto da massificação do esporte na educação física escolar	36
CAPÍTULO 2 - A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA E COMPROMETIDA COM A CLASSE TRABALHADORA	42
2.1 Relação escola, educação física e sociedade: O compromisso político da educação para com a classe trabalhadora	43
2.2. O conteúdo esporte é essencial para a humanização e a emancipação	50
2.3. A relação professor e aluno: agentes sociais de uma mesma prática social	60
2.4 Em busca de uma metodologia para a educação física transformadora e comprometida socialmente com os trabalhadores	64
2.4.1 Primeiro referencial teórico: a Pedagogia Histórico-Crítica	64
2.4.2 Segundo referencial teórico: a Educação Física Crítico-Superadora	69
2.4.3 Terceiro referencial teórico: Os Jogos da Minha Escola	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Ao olhar o esporte numa perspectiva histórica, vê-se que seu acesso e divulgação tiveram diferentes configurações ao longo do tempo. Num primeiro momento (a gênese do esporte moderno) apresentou-se estritamente elitista e aristocrático; num segundo momento (transição do esporte moderno para o contemporâneo) serviu como propaganda política, sendo extremamente massificado; e num terceiro momento (esporte contemporâneo), há um novo processo de elitização, a qual segue as normas de mercado e as diferenças de poder econômico entre os sujeitos. (Marques et al., 2009)

Segundo Marques et al. (2009, p. 642), “o esporte contemporâneo se caracteriza como um fenômeno heterogêneo ligado ao mercado, cujas práticas, voltadas ao lazer, à educação formal e ao alto rendimento, acabam ou se associando com o giro de capital ou sofrendo influência cultural de um modelo hegemônico.”

Como um fenômeno heterogêneo, o reconhecimento das diferentes manifestações do esporte é reconhecido internacionalmente pela Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, escrita em 1978 e atualizada em 2015, a qual afirma que “a prática da educação física, da atividade física e do esporte é um direito fundamental de todos.”

No Brasil, também se reconhece o esporte como direito, no artigo 217 da Constituição Federal de 1988: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um”, destinando recursos públicos prioritariamente para promover o desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento (Brasil, 1988)

No ano de 2023 foi sancionada a Lei Nº 14.597, conhecida como a nova Lei Geral do Esporte. Contudo, enquanto esta nova lei passa pelo processo de regulamentação, ainda está em vigor, também, a chamada Lei Pelé, a Lei nº 9.615, que também institui as normas gerais do esporte. Em ambas, a prática esportiva é considerada direito de todos os cidadãos e dever do Estado de garantir a prática em duas diferentes manifestações.

Há, no entanto, uma diferença na nomenclatura das múltiplas dimensões esportivas descritas nos dois documentos. Enquanto a Lei Pelé classifica o esporte em o desporto educacional, o desporto de rendimento e o desporto de participação, a Nova Lei Geral classifica o esporte enquanto formação esportiva, excelência esportiva e esporte para toda a vida.

É importante ressaltar o termo esporte educacional é questão de debate no meio

acadêmico. Isso porque, na prática, o esporte se divide como de rendimento e de lazer, uma vez que a dimensão educacional já se encontra presente na prática esportiva. Ou seja, o esporte educacional está sempre vinculado ou ao esporte de rendimento ou ao de lazer. (Bracht, 1986)

Apesar de estar explicitamente escrito em diferentes legislações que o esporte é um direito de todos, o fenômeno esportivo contemporâneo "[...] apresenta questões ligadas à distribuição de acesso a locais de prática e a elitização desses locais e ao encarecimento do consumo do esporte espetáculo, além da nova perspectiva de esporte-produto [...]" (Marques et. al, 2009, p.646-647).

Junto a essa elitização e encarecimento dos produtos esportivos, que tornam o acesso a prática do esporte desigual, o Brasil passou pelo que foi denominado de Década Perdida do Esporte, por Athayde, Araújo e Pereira Filho (2020), caracterizada pelo momento de anti-política brasileira, na qual foi retirado a noção de relevância do Estado e das políticas públicas e se presencia uma inação e desresponsabilização do Estado para fomentar o acesso ao esporte, transferindo esta tarefa para as entidades privadas. (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2020)

Além disso, fazendo um recorte para a população em idade escolar, “crianças, adolescentes ou mesmo jovens, na realidade brasileira, estão muito longe do (re)conhecimento da cultura e do esporte como direitos fundamentais [...]" (Lopes e Berclaz, 2019, p. 1432)

Essas configurações do esporte contemporâneo impactam a prática das atividades esportivas na escola. Quando estas se apresentam dominadas pelas características que refletem a ideologia neoliberal “[...] pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a "funcionalidade" e desenvolvimento da sociedade.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 48-49)

Segundo Coletivo de Autores (1992) ao longo da história da educação física no Brasil o esporte ganha tanta força dentro do sistema escolar, que o que se pratica nas aulas de educação física é o esporte na escola, e não o esporte da escola. “Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.” (Coletivo de autores, 1992, p.37).

O tecnicismo predomina as práticas esportivas dentro da escola, de modo que “com a exacerbação do espírito competitivo do esporte escolar, as técnicas esportivas e o próprio esporte foram elevados à condição de finalidade, ou seja, o esporte enquanto fim em si mesmo.” (Bracht, 1986, p.65)

Desse modo, propaga-se as ideias liberais e se naturaliza a competitividade e a exploração do trabalho presentes no sistema capitalista, e não o esporte que é praticado enquanto uma atividade lúdica, de lazer, que é direito de todos e que se articula com as outras esferas da política, como, por exemplo, os direitos trabalhistas. Ora, para praticar uma atividade física é necessário ter tempo livre, e para se ter tempo livre é necessário ter uma jornada de trabalho regulamentada que permita esse tempo de lazer.

Se é nesse tecnicismo em que se fundamenta a prática pedagógica, então o tempo e o espaço da aula de educação física não é o de uma formação humana que torna os sujeitos capazes de exercerem a sua cidadania e lutar pelos seus direitos, mas sim o de controle social e adestramento de corpos por meio do treinamento físico. Não se percebe a relação do conteúdo com a realidade, não ensina a ser gente, a tomar decisões. E tomar decisões é importantíssimo para o exercício político

Pensando na contradição presente no fenômeno esportivo enquanto esporte-produto, elitizado, encarecido e inacessível para muitos trabalhadores, de um lado, e como um direito social que deve ser garantido por meio de políticas públicas, por outro, o presente trabalho tem como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: como o conhecimento sobre o esporte, destacando-o como direito social, é fator essencial para se ter uma educação física escolar comprometida politicamente com a emancipação da classe trabalhadora, à luz do diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física Crítico-Superadora?

OBJETIVOS

Nesse sentido, o objetivo deste projeto é compreender como o trato ao conhecimento do esporte, destacando-o como direito social, é fator essencial para se ter uma educação física escolar comprometida com a formação crítica dos educandos e a luta política em prol da classe trabalhadora. Para isso, apoia-se principalmente na abordagem crítico-superadora da educação física, elaborada pelo Coletivo de Autores, na pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, e no livro “Os Jogos de Minha Escola”, de Lino Castellani Filho e Rafael Moreno Castellani, como referenciais teóricos que permitem o professor compreender seu papel na escola e na luta por uma educação física transformadora e emancipatória, assim como o entendimento do conteúdo esporte sob uma perspectiva dialética da realidade e trazer reflexões para planejar uma prática pedagógica em que os alunos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, será feito o seguinte caminho por meio dos objetivos específicos: 1) identificar as características socioeconômicas do esporte enquanto um fenômeno contemporâneo e como um direito social, partindo de um breve histórico do fenômeno esportivo; 2) Entender o papel do esporte nas aulas de educação física; 3) Dialogar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica com as da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física juntamente com o livro “Os jogos de Minha Escola”, de Lino Castellani Filho e Rafael Castelani, a fim de trazer reflexões para se repensar uma prática pedagógica que esteja explicitamente comprometida com a luta pela garantia do direito ao esporte para a classe trabalhadora.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A escolha do tema se deu por acreditar ser necessário compreender o esporte enquanto direito social nas aulas de educação física, tanto para garantir esse direito de forma inclusiva dentro da escola, quanto para possibilitar aos educandos a assimilação de um conhecimento fundamental para a sua formação humana e para sua emancipação, que é o fenômeno esportivo de forma mais ampla e contextualizada.

O referencial teórico aqui proposto para a prática pedagógica se baseia na experiência pessoal realizada durante o Estágio Supervisionado II, no curso de graduação em Educação Física, pela Universidade de Brasília, no qual o conteúdo esporte foi desenvolvido por meio da organização e construção coletiva de mini-torneios, superando a mera competitividade e ensino de técnicas, tornando-se crítico e demandar a participação ativa dos educandos. É por essa criticidade e participação ativa, a qual exige um posicionamento e tomada de decisão, que se acredita nesse referencial teórico como grande potencial para ampliar a visão do esporte para além da competição e do produto, e entendê-lo enquanto direito de todos e dever do Estado.

“Para o programa de esporte se apresenta a exigência de "desmitificá-lo" através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-políticocultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que

assegurem o direito à prática do esporte.”
(Coletivo de Autores, 1992, p. 49)

Seguindo a mesma direção, segundo Saviani (2008, p. 45 apud Lorenzini, Melo e Junior, 2022, p.52), “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.”

Por isso, deve-se ter em mente que o esporte, enquanto elemento da cultura corporal, é um conhecimento que deve ser apropriado pela classe dominada, para que, ao dominar esse conteúdo de forma desmistificada, se possa lutar por seus interesses e não mais reproduzir as normas sociais que colaboram para a exploração do trabalho e às desigualdades sociais. Assim, busca-se superar a lógica de mercado e espetacularização presentes no esporte na escola, que o tornam tecnicista, exclusivo e desmotivador.

Nesse sentido, esse trabalho se torna relevante pois não somente trará questões e reflexões para contribuir com o debate acadêmico sobre o esporte na escola, mas também, e principalmente, porque permite trazer reflexões para se pensar em caminhos para que o esporte supere suas características de rendimento, de exclusão, tecnicista, reproduzidor de ideologias liberais, e seja considerado na sua função pedagógica de formação integral dos educandos, tornando-os sujeitos capazes de participar da sociedade, exercer sua cidadania e lutar pelos seus direitos e pela emancipação da classe trabalhadora, entendendo esse fenômeno de forma contextualizada com a realidade social.

Apresenta uma reflexão para ressignificar o esporte nas escolas, valorizando a sua dimensão educacional e transformadora, desmistificada e garantida enquanto direito para a classe trabalhadora. Deve-se pensar: Se é direito de toda criança ter acesso ao esporte, a minha metodologia está contribuindo para garantir os seus direitos ou está apenas reproduzindo um ambiente de desigualdade entre meus alunos?

“É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (Coletivo de Autores, 1992, p.15)

HIPÓTESE

O presente trabalho de conclusão de curso se baseia na hipótese de que ao reconhecer o esporte como um direito social, os professores de educação física podem criar um ambiente pedagógico em que é possível transcender a mera reprodução das normas sociais do sistema capitalista, baseado na competitividade e exploração de mão de obra, permitindo a formação de indivíduos críticos, conscientes de suas realidades sociais e comprometidos politicamente com a emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, para que a educação física assuma o compromisso político e o papel de socialização do saber sistematizado acerca da cultura corporal é essencial que o fenômeno esportivo deve ser ressignificado, destacando-o como direito social para que se possa superar a lógica de mercado e a espetacularização.

Sugere-se que o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Física Crítico-Superadora proporciona um potencial referencial teórico junto com o livro *Os Jogos de Minha Escola*, de modo que permite planejar os procedimentos pedagógicos que permitem a assimilação do fenômeno esportivo sob uma visão dialética através da organização e construção coletiva e participativa do conhecimento sobre esporte.

METODOLOGIA

Com a finalidade de compreender como o trato ao conhecimento do esporte, destacando-o como direito social, é fator essencial para se ter uma educação física escolar comprometida com a formação crítica dos educandos e a luta política em prol da classe trabalhadora, o presente trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Segundo Gil, 1999, p.65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

O materialismo histórico, elaborado por Marx e Engels, se baseia no método dialético, e compreende que “às causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.” (Gil, 1999, p.40)

Desse modo, para a composição das referências teóricas, foram selecionadas duas obras fundamentais das principais abordagens pedagógicas da qual esta pesquisa se baseia: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani, e *Metodologia do Ensino da*

Educação física, do Coletivo de Autores. Assim como o livro *Os Jogos de minha escola*, de Lino Castellani Filho e Rafael Moreno Castelani (2009), o qual traz um relato de experiência em que se tem um olhar diferente sobre os esportes na aula de educação física, de modo que não se deseja excluir por completo a competitividade, pois é uma característica inerente deste fenômeno, mas trazer um olhar mais amplo sobre o significado de conceitos deste universo, além de possibilitar a organização e construção ativa e coletiva dos alunos de um torneio que se adapta as especificidades da educação.

Também foram utilizados capítulos de livros que são referências para o estudo da sociologia do esporte, a fim de compreender o fenômeno esportivo por meio da sua história e relação com a sociedade. Portanto, a pesquisa bibliográfica aqui realizada se fundamenta nos princípios do método dialético e do materialismo histórico, de modo que se pretende compreender de forma crítica o tema em questão, direito ao esporte na educação física escolar, contextualizando-o dentro das dinâmicas históricas e sociais.

A visão de realidade que se tem no materialismo histórico é aquele em que

“O modo de produção é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação infra-estrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. [...] se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica.” (Gil, 1999, p. 40)

Em outras palavras, o sistema capitalista determina as diferentes dimensões da realidade social, não de forma determinista, mas sim de maneira dialética.

“A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (Gil, 1999, p. 32)

A dialética na modernidade se fundamenta na concepção de Hegel. Para este, “[...] a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais às contradições transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução” (Gil, 1999, p. 31). Essa concepção hegeliana foi criticada por Karl Marx e Friedrich Engels, uma vez que apresenta uma natureza idealista (admite a hegemonia das ideias sobre a matéria), sendo

reapresentada por estes a partir de bases materialistas (admite a hegemonia da matéria sobre as ideias) (Gil, 1999).

Para interpretar a realidade de maneira dialética, são necessários três princípios:

“a) a unidade dos opostos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. b) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos. c) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes.”

Portanto, a realidade não é harmônica, mas composta por contradições e se desenvolve por meio do constante estado de lutas dos opostos, que não são separados, mas indissolúveis e unidos organicamente. O fenômeno esportivo é interpretado aqui por essa dinâmica. Para ilustrar: o esporte contemporâneo por exemplo, ao mesmo tempo em que cria políticas públicas para permitir que cada vez mais pessoas possam acessar a prática esportiva por lazer, enquanto direito, fazendo com que mais pessoas se interessem pelo universo esportivo, também contribui, por conseguinte, para a ampliação de um mercado consumidor da indústria esportiva. Esta entrega o esporte não mais com a intenção de garantir a democratização dessas práticas corporais, mas sim com o objetivo de obter lucro, ou seja, entrega-se o esporte-produto, o qual muitas vezes sequer exige o movimento corporal. Essa mercantilização, por sua vez, influencia fortemente a própria criação das leis acerca do esporte. Isso será melhor desenvolvido mais à frente.

Além das obras de referência, foi realizada uma busca nas bases de dados digitais do Google Acadêmico, Scielo e Capes para identificar artigos científicos que abordam o fenômeno esportivo na contemporaneidade, principalmente sobre o tema direito ao esporte. Foram utilizadas palavras-chave como “direito ao esporte”, “direito ao esporte na educação física escolar”, “direito ao esporte na escola”, “direito ao esporte na pedagogia histórico crítica”, “direito ao esporte na educação física crítico-superadora”, “esporte e pedagogia crítico-superadora” e “esporte e educação física crítico-superadora”. Contudo, não houve resultados significativos de artigos que retratam diretamente sobre o conteúdo direito ao esporte nas aulas de educação física.

Cada obra foi submetida a uma análise crítica à luz dos princípios dialéticos e do materialismo histórico. Desse modo, a fim de tornar o próprio processo de pesquisa mais didático e identificar as contradições e influências históricas e econômicas, foram divididas as seguintes variáveis: a) histórico do fenômeno esportivo, b) panorama geral do direito ao esporte no Brasil, c) esporte e Pedagogia histórico-crítica, d) esporte e educação física crítico-superadora.

O presente artigo segue uma estrutura parecida: o primeiro capítulo é dedicado a compreensão das transformações do esporte ao longo da história e ao panorama geral atual da legislação esportiva; o segundo capítulo refere-se ao esporte na escola, descrevendo as principais características dos referências teóricos pedagógicos, dialogando-os. Por fim, será apresentado a conclusão desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – OS PARADOXOS DO ESPORTE CONTEMPORÂNEO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE O PRODUTO E O DIREITO SOCIAL

1.1 Breve Histórico do fenômeno esportivo

“O esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo” (Bracht, 2005, p.13). Nesse sentido, o esporte moderno tem sua origem na Inglaterra do século XVIII, se expande pelo mundo e se afirma enquanto fenômeno social no século XX. Já neste último, ele é vivenciado num contexto histórico marcado pelas duas grandes guerras mundiais e pela Guerra Fria, de modo que se adapta às

novas configurações desse tempo, transformando-se gradualmente no esporte contemporâneo.

Segundo Bracht (2005) o esporte moderno foi resultado de um processo de modificação (esportivização) de elementos da cultura corporal tanto das classes populares (como os jogos populares) quanto da nobreza.

No século XVIII, devido aos processos de industrialização e de urbanização que ocorrem na Inglaterra, cria-se, como consequência, novos padrões e estilos de vida, os quais se tornam incompatíveis com os jogos tradicionais populares, cujas funções iniciais eram festivas (como as festas da colheita e religiosas), uma vez que estes passam a ser reprimidos pelo poder público. (Bracht, 2005).

Transformados em alvos de repressão, os jogos populares sobreviveram em decorrência de suas práticas dentro das escolas, pois neste ambiente não eram vistos como ameaças, de modo que “vai ser nas escolas públicas que aqueles jogos (o caso clássico é o futebol) vão ser regulamentados e aos poucos vão assumir as características (formas) do esporte moderno.” (Bracht, 2005, p.14)

Dessa maneira, a partir do que foi apresentado, nota-se duas características fundamentais para dizer que uma prática é considerada esporte: o movimento corporal humano e a competitividade. Portanto, o esporte moderno nasce essencialmente competitivo e com demanda de energia do corpo humano, do trabalho. Características estas que são do seu próprio berço, a Inglaterra industrial e urbanizada. A Revolução Industrial criou um novo modo de viver, no qual começa um processo de perda de significações festivas e religiosas dos jogos populares tradicionais, uma vez que estes se tornam incompatíveis com a vida por serem vistos como ameaças e, portanto, reprimidos pelo Poder Público. Vai ser no ambiente escolar, por meio de uma racionalização desses jogos e dessa perda das funções iniciais, que eles sobrevivem e gradualmente assumem a forma do esporte moderno. Em outras palavras, o esporte moderno ganha forma nas escolas inglesas, que o racionalizam e o tornam mais compatível com o novo estilo de vida industrial e urbano.

Nesse sentido, a expansão do esporte para além da Inglaterra também é uma expansão da hegemonia inglesa. Pois é com a assunção de novas características que o adaptam ao novo modo de produção industrial que o esporte moderno se espalha pelo mundo, espalhando também a hegemonia inglesa. Tais características foram evidenciadas no modelo proposto por Allen Guttmann: “[...] 1. secularização (Weltlichkeit); 2. igualdade de chances; 3. especialização dos papéis; 4. racionalização; 5. burocratização; 6. quantificação; 7. busca pelo record.” (Guttman, 1979 apud Bracht, 2005, p.14).

O modelo proposto por Allen Guttmann é explicado por Pilatti (2002), que pretendeu, partindo disso, ponderar sobre o conceito do esporte moderno e avançar na explicação desse modelo para além da discussão mecânica. Segundo o autor, Guttmann buscou compreender o esporte moderno comparando-o com jogos que apresentavam elementos esportivos em outros contextos históricos: primitivos, antigos (gregos e romanos) e medievais. Dessa comparação, tem-se que somente o esporte moderno apresenta as características já mencionadas. Porém, é importante ressaltar que algumas dessas características já estiveram presentes em práticas de períodos históricos anteriores, com outras configurações, mas somente no esporte moderno é que todas se encontram, sem exceção (Pilatti, 2002).

A característica da secularidade significa que “o tempo do esporte não é mais um tempo ritual” (Pilatti, 2002, p. 67). Logo, o esporte é um fenômeno secular uma vez que com o passar do tempo os significados por trás das práticas esportivas mudaram de modo que se perde as relações com rituais e cerimônias religiosas presentes originalmente nos jogos (como nos gregos antigos), tornando-se, gradualmente, ordinários.

Além disso, o esporte moderno assume a noção de igualdade de oportunidades de participação, conformada pelas regras, às quais, sob forma de amadorismo, mantiveram a prática esportiva como privilégio da nobreza e, posteriormente, da burguesia, passando por transformações ao longo do tempo (Pilatti, 2002). Para que a igualdade se efetivasse no esporte moderno, para Guttmann, teve de ser necessário superar a segregação racial (somente em 1908 um negro teve a oportunidade de lutar pelo título mundial de boxe) e a segregação da mulher no esporte (o aparato legal que possibilita as mulheres competirem, em muitos países, só foi criado na década de 1970) (Pilatti, 2002).

Faz-se necessário uma observação: superar essa segregação não significa superar o preconceito que essas pessoas lidam dentro e fora do universo esportivo. Apesar da maior possibilidade de pessoas negras e mulheres praticarem o esporte, ainda está muito presente manifestações preconceituosas direcionadas para esses grupos. Um exemplo recente disso são os casos de racismo sofridos pelo jogador de futebol Vini Jr, na Espanha, onde pessoas se referem a ele como “macaco” e imitam gestos desse animal. "Desculpem parecer repetitivo, mas é o episódio isolado número 19", declarou Vini Jr, cobrando das autoridades espanholas que mudem a legislação para que haja punição criminal ao racismo, após mais um caso de torcedor imitando gestos de macaco na arquibancada.

Outra característica do esporte moderno é a especialização de funções e divisão do trabalho, que gerou o profissionalismo (o tempo de trabalho do atleta se transforma em um

tempo de especialização) e, paralelamente, a transformação das competições esportivas em megaespetáculos. (Pilatti, 2002)

Já racionalização no esporte moderno pode ser percebido tanto pelas regras (que deixam de ser instruções divinas para selecionar às equipes, como nos jogos primitivos, e são racionalizadas, tornando-se artefato cultural, apresentando uma relação lógica entre os meios e os fins), quanto pelo treinamento desportivo (treinar as habilidades com base nos estudos das ciências ligadas à performance humana, transformando a performance espetacular em um fim único, rompendo, inclusive, os limites do esporte com a ética e com o humano) (Pilatti, 2002).

Já a burocratização refere-se a instituição burocrática que administra o desenvolvimento do esporte dentro de uma visão racionalmente moderna (empresarial), organiza os espetáculos, estabelece as regras universais e controla os recordes (Pilatti, 2002). Como exemplo tem-se a FIFA e o COI, de âmbito internacional, e a CBF e o COB, de âmbito nacional.

A quantificação significa que é possível mensurar a performance esportiva (Pilatti, 2002). “Essa ‘necessidade’ vem da própria sociedade, a qual, mais do que nunca, distingue-se pela emergência da quantificação” (Pilatti, 2002, p. 72). Segundo o autor, a característica da busca por recorde está efetivamente presente apenas no esporte moderno, mesmo que já houvesse antes uma tendência de comparação.

“Este fenômeno esportivo, com estas características, tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se” (Bracht, 2005, p.15)

Além das características de Guttman, “Marques (2007) acrescenta a ideia de representatividade, visto que o esporte moderno tem nela uma grande vitrine, servindo de suporte para sua divulgação, além da possibilidade para uso político desse fenômeno.” (Marques, 2007 apud Marques et al., 2009, p.638)

Exposto às características do modelo de Guttman, mesmo este sendo amplamente aceito no meio acadêmico, Pilatti (2002) traz alguns questionamentos, limitações e discussões. Uma limitação é que este modelo não se adequa ao esporte espetáculo nem a outras manifestações do esporte.

Ao tratar da igualdade de oportunidades, Pilatti (2002) aponta dois aspectos que não foram perfeitamente compreendidos por Guttman: as regras esportivas acompanharam as transformações do processo de civilidade humana (como o exemplo clássico de Norbert Elias sobre a caça à raposa); e atualmente o objetivo das regras não é mais facilitar as igualdades de participação, mas sim adequar às práticas à mídia, à indústria do entretenimento.

Outra limitação apontada por Pilatti (2002) é que a mercantilização não é uma característica invariante que pode ser encontrada em qualquer sociedade do séculos XX, podendo-se dizer essencial do esporte, pois, como aponta o economista Marcelo Weishaupt Proni, é uma característica forte da sociedade capitalista, não sendo verificadas em nações socialistas.

Portanto, pode-se dizer que o esporte moderno surge na Inglaterra como esporte de rendimento, cujas características (secularismo, igualdade de chances, especialização, racionalização, burocratização, quantificação e recordes) são adequações dos jogos populares ao novo estilo de vida inglês (processo de esportivização dos jogos). Mas assim como os jogos populares se adaptaram ao contexto histórico do Século XVIII, o esporte também se transforma ao longo do tempo e se adapta às novas configurações sociais, econômicas e políticas dos próximos séculos, transformando-se no que hoje é chamado de esporte contemporâneo. Cada momento histórico tem um modo de viver que predomina a sociedade, determinado principalmente pelo modo de produção, e as transformações que ocorrem nessa sociedade também provocam transformações no esporte.

Nesse sentido, nota-se que o modelo de Guttman se adequa bem ao tratar do esporte de rendimento característico da Idade Moderna e fortemente presente nos dias de hoje, porém não contempla as outras manifestações com outras significações que surgem após a modernidade, como o esporte praticado por lazer, por saúde, para a educação, para a socialização, etc. Vai ser no século XX que o esporte moderno sofre modificações até se tornar o esporte contemporâneo.

Nota-se que há a valorização do uso político-ideológico desse fenômeno no período entre às duas Grandes Guerras Mundiais, de modo que os governos passaram a explorar a sua capacidade de atrair grandes populações e apresentar comparações diretas das performances de diferentes países, sendo o ápice deste uso político-ideológico o período da Guerra Fria, quando o mundo está dividido em dois grandes blocos econômicos (Marques et al., 2009). “Como exemplo disso, tem-se a organização das Olimpíadas de Berlim, em 1936. No caso, notava-se a intenção do Estado nazista de demonstrar superioridade da raça ariana sobre o resto do mundo” (Marques et al., 2009, p. 638)

Nesse sentido, em um cenário em que muitos países já estavam em confrontos armados, o esporte é um instrumento político pois se torna uma maneira de mostrar superioridade de uma nação em relação a outra não por meio do poder bélico, como nas trincheiras, mas sim por meio da comparação direta do rendimento, como acontece nos Jogos Olímpicos.

“Ganhar medalhas, no período da Guerra Fria, tornou-se um símbolo não somente

de orgulho nacional, mas também da superioridade de um sistema político sobre o outro. Nesse período, o esporte começou a se expandir devido ao aumento de investimentos nas melhorias de alto rendimento e a representatividade exercida por atletas em encontros internacionais, inclusive em países em desenvolvimento.” (Marques et al., 2009, p. 638-639)

Portanto, se o esporte em sua gênese se expande espalhando a hegemonia inglesa, então no século XX ele se expande espalhando ideias de superioridade política e econômica de nações pertencentes a blocos econômicos diferentes (capitalismo e socialismo). Em decorrência disso, há um maior investimento no alto rendimento, na representatividade dos atletas.

Quando se deseja espalhar uma ideia é preferível que esta alcance o maior número de pessoas possível. Dessa maneira, Segundo Marques et al. (2009), nesse período a perspectiva espetacular do esporte é fortalecida a fim de tornar seu uso político mais eficiente, sendo necessário, então, divulgá-lo e transformá-lo numa manifestação cultural importante capaz de gerar interesse e unificar formas de comunicação entre todo o mundo.

Com o fim da Guerra Fria e o fortalecimento da globalização, o esporte, que era pautado pela disputa político-ideológica e capaz de atrair um público mundial devido a ampla divulgação e ao aumento da influência cultural das competições esportivas, passa a representar um mercado em potencial, configurando-se gradualmente no esporte contemporâneo, caracterizado principalmente pela mercantilização de seus símbolos e objetos e pela heterogeneidade de suas formas de manifestação (Marques et al., 2009)

“Uma das diferenças entre o final do período moderno do esporte, caracterizado pela Guerra Fria, e o período contemporâneo, é a aceitação e exploração universal do profissionalismo a partir dos jogos de 1988 e 1992, em Seul e Barcelona, respectivamente. [...] Após essas edições olímpicas, nota-se a transformação das olímpicas num megaspetáculo dirigido pela lógica de mercado e segundo os interesses do mundo dos negócios” (Marques et al.,

Logo, para que o esporte seja um grande espetáculo e seja interessante o suficiente para atrair esse enorme público consumidor de pessoas que pertencem aos vários cantos do planeta, além de representar um orgulho nacional, é necessário que haja grandes atletas capacitados para competirem nos megaeventos internacionais. É no esporte contemporâneo, portanto, que o atleta se profissionaliza e se torna um símbolo, um herói, uma celebridade cuja imagem também se torna fonte de lucro para esse novo setor econômico.

Artigos esportivos, ingressos de jogos, os atletas, dentre outros elementos pertencentes ao universo esportivo, tornam-se produtos. O esporte reflete, então, os valores e as contradições do sistema capitalista ao qual está inserido, ou seja, “[...] segue a lógica ocidental neoliberal, visto que transmite cada vez mais valores ligados a meritocracia e competitividade de mercado” (Marques et al., 2009, p. 641)

Logo, pode-se notar que as características do esporte moderno proposto por Guttmann ainda se encontram no esporte contemporâneo, quando se trata do esporte de alto rendimento, visto que ambas possuem caráter competitivo. Porém há algumas novas características que vinculam o esporte atual ao mercado, transformando-o em produto.

São adaptações do esporte às diferentes fases do mesmo capitalismo, sistema que se baseia na acumulação de capital de (poucos) donos dos meios de produção por meio da exploração da força de trabalho (de muitos trabalhadores). Enquanto o esporte na era da Revolução Industrial era privilégio dos nobres, o esporte nos tempos atuais é comercializado para um grande público consumidor mundial. A partir daí percebe-se a relação entre o esporte, trabalho e as leis trabalhistas, pois a regulamentação da jornada de trabalho e do salário-mínimo são fatores que possibilitam, teoricamente, que o trabalhador tenha tempo e dinheiro para consumir o esporte que lhe é vendido.

Observa-se que o fenômeno esportivo é comercializado nas práticas ligadas ao lazer, de modo que ao mesmo tempo em que motivam um estilo de vida voltado ao lúdico, como forma de atividade amadora, é um tempo voltado para que os trabalhadores consumam bens e serviços produzidos em massa, como é o caso do espetáculo esportivo. (Marques et al., 2009)

Essa manifestação, o esporte-espetáculo, se pauta pelos códigos da vitória-derrota, da maximização do rendimento e da racionalização dos meios, imediatamente transformado em mercadoria, enquanto, por outro lado, o esporte como atividade e lazer apresenta códigos ligados à saúde, ao prazer e à sociabilidade para orientar a sua ação, como também pode apresentar características que se assemelha ao primeiro (Bracht, 2005).

que o esporte de alto rendimento o espetáculo, aquele imediatamente transformado em mercadoria, tende, a nosso ver, a assumir [...] as características dos empreendimentos do setor produtivos ou de prestação de serviços, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado.” (Bracht, 2005, p.18)

Portanto, aquele que pertence a classe trabalhadora e pratica o esporte como forma de lazer, não está somente colocando o lúdico no seu estilo de vida, mas está agindo como um consumidor desse nicho de mercado. Logo, o trabalhador gera lucro para a classe dominante tanto pela sua força de trabalho quanto pelo seu tempo de lazer, pois este lhe é oferecido mais frequentemente como um produto a ser comprado, e não como um direito a ser garantido.

Além da mercantilização, outra característica do esporte contemporâneo, que surgiu tanto pelo crescimento de sua divulgação e prática, quanto pelas exacerbações ligadas ao alto rendimento (doping, corrupção, exclusão dos menos aptos para competir, etc) e pelas revisões conceituais no meio acadêmico a partir da década de 1960, é a institucionalização de novos sentidos que permitem uma aproximação maior dos sujeitos ao universo esportivo, já que não se restringe mais a ideia de ganhar uma competição de alto rendimento, mas também inclui a ideia de promover saúde, os valores educacionais, a inclusão social, entre outras (Marques et al., 2009).

Os novos sentidos para a prática esportiva também são resultado do processo de expansão dos esportes, o qual desemboca hoje num processo de diferenciação: o conceito de esporte se manifesta para além do rendimento, exigindo adjetivações de acordo com seu grau de diferenciação, como esporte de alto rendimento ou rendimento, esporte de lazer e esporte educativo. (Bracht, 2005)

Em decorrência da expansão, começam a surgir outras modalidades esportivas (diversificação) assim como outros sentidos para o esporte que vão além da competição (diferenciação), como o esporte de lazer e o esporte educativo. Todavia, mesmo com manifestações diferentes, reconhecidas inclusive por documentos legislativos nacionais e internacionais, o Estado brasileiro, como será abordado mais adiante, prioriza o alto rendimento e não outras manifestações que são mais democráticas e permite que mais pessoas tenham acesso à prática.

Quando se trata da dimensão educacional, vale ressaltar que “[...] no sentido lato toda prática esportiva é educacional, mesmo num sentido diverso da nossa concepção de educação.” (Bracht, 2005, p.16). Portanto, todo esporte tem uma dimensão educacional, podendo ser influenciado pela perspectiva de rendimento ou de lazer.

Dessa maneira, desde a sua gênese na Inglaterra, é um fenômeno social, pois não é estático, e sim dialético, transformando-se para se adaptar às novas conjunturas que surgem com o passar dos séculos. Nesse sentido, o esporte contemporâneo carrega em si o conflito de classes, materializada pela contradição entre massificação e democratização, que embora antagônicas, se interrelacionam.

Segundo Marques et al. (2009), o esporte contemporâneo se expande acompanhado de duas ações conflitantes, mas que se relacionam: a massificação (criação de um grande público consumidor, na qual o esporte se apresenta no mercado como bens, serviços e entretenimento) e a democratização (permitir que a prática esportiva esteja disponível para o maior número de pessoas possível, por meio de políticas públicas e também de ações privadas).

“Com o aumento da mercantilização e da queda da credibilidade dos valores morais do alto rendimento, instala-se no esporte contemporâneo uma contradição: enquanto órgãos oficiais produzem políticas, projetos e manifestos a favor da democratização do esporte, o setor privado, com apoio dos meios de comunicação, rumo num sentido hegemônico de encarecer a prática e os produtos a ela associados a partir da criação de hábitos e necessidades vinculados ao universo esportivo” (Marques et al., 2009, p. 642)

Dessa forma, por um lado tem-se a sua massificação, que divulga o esporte a fim de criar um público consumidor, por outro, a democratização, que procura no esporte a sua popularização, permitindo que minorias também possam praticá-lo, como forma de inclusão social, pela promoção de saúde ou pela criticidade, por exemplo. Todavia, embora essas ações apresentem interesses conflitantes, elas não são totalmente antagônicas e estão interligadas. A popularização, permitindo uma maior acessibilidade, contribui para que mais pessoas se interessem pelo fenômeno esportivo, criando novos consumidores, o que fortalece o viés mercadológico (Marques et al., 2009). Todavia, o esporte enquanto produto é caro, gerando

uma desigualdade no acesso a prática esportiva. O conflito de classes que existe dentro do esporte contemporâneo é um reflexo do conflito de classes que existe na sociedade capitalista, uma vez que a distribuição do acesso à prática esportiva é tão desigual quanto a distribuição de renda, de modo que aqueles com as piores condições financeiras enfrentam barreiras muito maiores para praticá-lo. Como afirma Marques et al. (2009),

“Quanto a fatores socioeconômicos, este novo campo esportivo apresenta questões ligadas à distribuição de acesso a locais de prática e a elitização desses locais e ao encarecimento do consumo do esporte espetáculo, além da nova perspectiva de esporte-produto, que acaba agregando valores de mercado a um fenômeno originalmente de propriedade cultural.”
(Marques et al., 2009, p. 646-647)

“Tem-se como exemplo a diminuição do número dos campos de várzea, principalmente nas grandes cidades e o crescimento das escolinhas e dos espaços especializados para a prática do futebol, que são comercializados mediante aluguel de campos e quadras.” (Marques et al., 2009, p.642)

Em suma, o esporte moderno no século XX se expandiu, ampliando seus limites geográficos e culturais, principalmente devido aos investimentos no alto rendimento, que tinham como objetivo mostrar a superioridade de uma nação e um bloco econômico em relação ao outro, através das comparações diretas de resultados em competições internacionais, como os Jogos Olímpicos. Houve grandes investimentos para se criar atletas campeões e criar um movimento de massificação do esporte, permitindo que essas ideias atingissem cada vez mais pessoas. Esse processo de massificação não pode ser confundido com um movimento de democratização do esporte, uma vez que o objetivo não é disponibilizar o acesso às práticas para todos, mas sim, primeiramente, espalhar valores políticos ideológicos e, principalmente, gerar lucro, no caso do esporte contemporâneo.

O esporte, nesse sentido, carrega um paradoxo pois por mais que seja uma prática de lazer e seja considerado um direito por lei, carrega em si um viés político e mercadológico, principalmente quando se trata do esporte de alto rendimento.

1.2 A democratização: o direito ao esporte

O reconhecimento das diferentes manifestações do esporte se faz presente na Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, escrita em 1978 e atualizada em 2015. Segundo esta, “a prática da educação física, da atividade física e do esporte é um direito fundamental de todos.” O esporte agora não é mais uma prática restrita ao alto rendimento, mas sim um direito fundamental de todas as pessoas, sem nenhum tipo de discriminação. Reconhece que o esporte carrega em si valores importantes para o desenvolvimento pessoal e social. Trata-se, portanto, de um mecanismo para democratizar o esporte.

No âmbito nacional, diversos mecanismos foram criados para garantir a democratização do esporte, os quais, todavia, foram ofuscados pelos interesses liberais presentes neste novo setor econômico.

O direito ao esporte no Brasil está presente na Constituição Federal (1988), no artigo 217:

“É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um”, destinando recursos públicos prioritariamente para promover o desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento (Brasil, 1988)

Em outras palavras, o Estado deve estimular a prática esportiva, seja aquelas praticadas de forma recreativa e voltada para o lazer (não-formal), seja aquelas que são regulamentadas pelas entidades (formal). No entanto, sua prioridade deve ser investir no esporte educacional, e só em casos específicos, no de alto rendimento. É o que está escrito na lei.

Colocado o direito ao esporte na nossa Constituição, se fez necessário criar leis para regulamentá-lo, o que pode e o que não pode ser feito no esporte praticado no país.

Athayde et al. (2016), a partir da análise de instrumentos infraconstitucionais, apresentam um panorama geral sobre a legislação esportiva brasileira até o ano de 2014: há um processo de modernização conservadora da estrutura esportiva brasileira, atendendo aos interesses liberalizantes e ampliando as fontes de recursos para atender o esporte de rendimento, assim como uma grande influência do futebol nas normas (que detém grande capital econômico), de modo que a maioria dos documentos não abordaram o direito ao esporte de forma direta, estando este presente também em normas que não são esportivas.

Neste panorama geral, foi identificada uma tendência de crescimento da produção de leis esportivas após a publicação da Lei nº 9.615, em 1998, também conhecida como Lei Pelé,

a qual institui as normas gerais do desporto, cujo conteúdo é fortemente influenciado pelo processo de profissionalização e mercantilização do esporte, mascarado pelo discurso da necessidade de modernizar a estrutura esportiva, caracterizando, assim, uma modernização conservadora, visto que manteve acomodados antigos privilégios (Athayde et al., 2016)

“Em síntese, trata-se de adaptar a organização e a estrutura do esporte brasileiro às demandas do mercado e de uma sociedade guiada pela busca incessante de lucro – objeto que se realiza mediante uma construção ideocultural que alimenta e impulsiona o desejo pelo consumo descomedido. No âmbito esportivo, tais interesses são majoritariamente representados por uma pujante indústria esportiva de bens e serviços, aliada à esfera do entretenimento e dos meios de comunicação de massa.” (Athayde et al., 2016, p. 46)

Logo, o que era pra ser um mecanismo de democratização se torna instrumento de manutenção de privilégios, contribuindo mais para a massificação do que a garantia do direito propriamente dito.

O caráter conservador do processo de modernização esportiva, cujos interesses compreendem a negação do status de direito e a captação de recurso público para operar o esporte na lógica empresarial, é camuflada por estratégias discursivas presentes nos instrumentos infraconstitucionais, como a utilização dos termos “direito individual”; “democratização”; “direito social”; “descentralização”; “dever do Estado”; “exercício da cidadania”; e “patrimônio cultural do brasileiro”, ao invés da utilização direta do termo “direito ao esporte”, o qual apresenta uma perspectiva mais clara sobre a importância de garantir esse direito aos cidadãos, sendo encontrada em leis externas à esfera esportiva (Athayde et al., 2016)

Logo, mesmo que exista a intenção de garantir o acesso ao esporte como direito, presente no termo “direito ao esporte”, está presente também, e com maior força, outras expressões que estrategicamente são usados para mascarar os interesses ligados às questões mercadológicas presentes no fenômeno esportivo e que favorecem mais os interesses do campo conservador do setor esportivo do que os interesses da classe trabalhadora. Ou seja, esse mascaramento serve melhor ao mercado do que a população, permitindo que o esporte seja

operado pela lógica empresarial.

No ano de 2023, a Lei Pelé passa por uma atualização: foi sancionada uma Nova Lei Geral do Esporte, Lei nº 14.597, a qual está passando pelo processo de regulamentação. Até a finalização desse processo, temos duas leis gerais do esporte. Ambas reafirmam o que está na Constituição, sendo a prioridade pelo investimento de recursos públicos no esporte educacional. Isso se expressa no artigo 39 da Nova Lei Geral do Esporte: “o poder público fomentará a prática esportiva, com a destinação de recursos que possibilitem sua universalização, e sempre priorizará o esporte educacional.”

O esporte educacional é definido, de acordo com essa lei, como

“[...] aquele praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral, físico e intelectual, do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e para a prática do lazer, visando à integração social dos estudantes e à melhoria de sua qualidade de vida.” (BRASIL, 2023)

Há um debate no meio acadêmico da educação física sobre a expressão “esporte educacional”, visto que toda prática esportiva é, em si, educacional, podendo vincular-se a diferentes valores. Além disso, segundo Reis et al. (2015, apud Athayde et al., 2016) esse conceito é impreciso e produz impacto negativo sobre políticas públicas, principalmente na questão de distribuição e destinação de recursos públicos.

Logo, por um lado, o esporte que é dito como educacional na nossa legislação é aquele que se afasta dos valores do esporte de rendimento, como a seletividade e a hipercompetitividade. Por outro, o próprio esporte de rendimento é educacional, porém o que é aprendido não são valores necessários para uma formação humana integral, mas sim para “o vencer a qualquer custo”, para a reprodução dos valores da sociedade capitalista.

Outro mecanismo de democratização do esporte foram as Conferências Nacionais de Esporte, realizadas durante o Governo Lula nos anos de 2004, 2006 e 2010, os quais possuíam um “[...] caráter inovador devido ao seu desenho organizacional, com a realização de etapas municipais, estaduais e nacional, que possibilita aos segmentos sociais a apresentação de suas demandas e propostas.” (Athayde, Araújo e Pereira Filho, 2020, p.111)

Todavia, o potencial dessas conferências para atender às necessidades sociais e garantir o direito ao esporte foi redirecionado na III Conferência Nacional de Esporte (CNE), em 2010, para focar na realização dos grandes eventos esportivos no país, trazendo como slogan “Por um time chamado Brasil” e como tema “Plano Decenal de Esporte e Lazer –10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais”.(Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2020)

Com esse redirecionamento, inicia-se o que Athayde, Araújo e Pereira Filho (202?) denominam de “década perdida” do esporte, visto que neste período, entre 2010 e 2020, houve um retrocesso na política pública esportiva nacional, agravada pela conjuntura política e de crise sanitária: encontra-se um processo de desresponsabilização estatal na esfera federal para garantir o direito ao esporte, a qual “[...] se reflete nos temas prioritários da legislação esportiva, no redirecionamento das deliberações da Confederações Nacionais do esporte e no abandono do Sistema Nacional do esporte, bem como na redução dos gastos públicos e na mudança no perfil das fontes” (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2021, p. 110)

Em relação a redirecionamento das deliberações,

“Trata-se de um redirecionamento, caracterizada por um deslocamento do foco na construção de uma política nacional e uma organização sistêmica que orientasse a ação do Ministério do Esporte—presente nas duas edições de 2004 e 2006 —para a legitimação de uma planificação direcionada à promoção dos grandes eventos esportivos, consolidada na terceira e última edição de 2010.” (Athayde, Araújo e Pereira Filho, 2020, p.119)

Dentre as diferentes categorias da amostra analisadas pelos autores (antidoping, data comemorativa, estrutura organizativa, financiamento, megaeventos e regulação) identificou-se que o tema que mais se destacou foi o financiamento, que esteve presente em 6 anos da década.

Em 2016, ano da realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, houve uma distribuição mais equilibrada entre as categorias, a qual, no entanto, falseia o impacto desses eventos na esfera legislativa, uma vez que a leitura aprofundada das normas identifica que ainda predomina a preocupação com a realização de megaeventos (Athayde, Araújo e Pereira Filho, 2020).

Além disso, houve uma preocupação, durante essa década, em criar e ampliar as fontes

de financiamento do esporte, porém sem acompanhar uma distribuição equânime entre as dimensões esportivas e, ao mesmo tempo, foram preteridos a concepção de esporte como direito e os elementos necessários à sua consubstanciação (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2021)

“Na orientação programática, resgatamos a mudança de rumos das Conferências Nacionais de Esporte e o esvaziamento do Conselho Nacional do Esporte como espaços de deliberação coletiva e direção política da agenda governamental para o esporte e lazer, o que se reflete, por exemplo, no obscurecimento da pauta sobre o Sistema Nacional de Esporte. Na dimensão restrita e procedimental, isso se manifesta na depreciação dos programas e ações de gestões anteriores a partir de 2016, culminando agora com a inação ou uma gestão destrutiva, que atesta perda do esporte como objeto de atenção do Estado no âmbito da União, sobretudo na perspectiva da garantia de direitos.” (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2021, p. 126)

Portanto, às conferências nacionais do esporte enquanto tentativa de democratização do esporte se tornam ineficientes, uma vez que a partir da III conferência as deliberações rumou a uma perspectiva de massificação, de modo a priorizar a realização e financiamento dos megaeventos no Brasil, a Copa do Mundo de Futebol FIFA Masculino e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, encaminhando o fenômeno esportivo para uma década perdida no esporte no país. Afasta o Estado da sua responsabilidade de garantir o direito ao esporte, de modo que com a mudança no perfil de seu financiamento, prioriza-se o esporte de rendimento. Desse modo, a legislação está num caminho em que contribui mais para que o esporte se apresenta enquanto produto para a população do que e não enquanto direito.

Já nos anos de 2019 e 2020, durante o governo Bolsonaro, existem somente 3 leis que abordam o tema esporte: duas regulatórias, das quais uma enrijece e amplia a penalidade prevista no Estatuto de Defesa do Torcedor e outra prevê ações emergenciais durante a pandemia da Covid-19 para o setor esportivo; e uma sobre a estrutura organizacional da Presidência da República, que extingue o Ministério do Esporte, transformando-o em Secretaria

Especial do Esporte, vinculada ao Ministério da Cidadania. (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 202?)

Essa conjuntura se caracteriza como um momento de anti-política brasileira, retirando a noção de relevância do estado e das políticas públicas, havendo uma inação e uma desresponsabilização do Estado para fomentar o acesso ao esporte, transferido para entidades privadas. (Athayde, Araújo, Pereira Filho, 2020)

Portanto, a década perdida se caracteriza pela substituição da preocupação do esporte enquanto direito pela criação e ampliação de fontes de financiamento do esporte, sem haver um acompanhamento de forma equânime entre as diferentes manifestações esportivas, pelas mudanças nos rumos das orientações programática e pela desresponsabilização do Estado para financiar o esporte, alterando o perfil das fontes de financiamento e queda dos gastos públicos a partir de 2014 e 2016. Essa desresponsabilização foi agravada durante o (des)governo Bolsonaro, o qual fez uma reforma administrativa marcada pela lógica de desmonte e pelo discurso da redução do Estado, que extingue o Ministério do Esporte, excluindo a possibilidade de uma política esportiva assumir o status de política de Estado.

A realidade material do fenômeno esportivo engloba então essa ambiguidade de ser um direito e um produto ao mesmo tempo, que se reflete na nossa legislação, uma vez que na própria Constituição, mesmo que se diga que é dever do Estado fomentar as práticas esportivas, também é aberto espaço para que ocorra um processo de liberalização esportiva, que é reafirmado pela legislação esportiva posteriormente criada.

Por um caminho mais específico, lembrando que crianças e adolescentes também são sujeitos de direito, vale ressaltar que o esporte também se apresenta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Estatuto da Juventude (EJUVE).

Como exemplo, no artigo 4o do ECA “[...] estabelece-se como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público ‘assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à cultura e ao esporte.’” (Lopes e Berclaz, 2019, P.1435)

Em relação a presença do esporte no EJUVE, pode-se dizer que

“No âmbito dos “direitos dos jovens”, o artigo 29 prevê a necessidade de uma “política pública de desporto e lazer destinada ao jovem” que considere diagnóstico, estatísticas oficiais, incentivo ao esporte com critérios que promovam a equidade, valorização do desporto e paradesporto e oferta de

equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer.” (Lopes e Berclaz, 2019, P.1442)

Além disso, “por derradeiro, o artigo 30 prevê que ‘todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas’”. (Lopes e Berclaz, 2019, P.1435)

Portanto, o ambiente escolar é espaço de direito, não só do acesso e permanência a uma educação gratuita, mas também do acesso ao fenômeno esportivo. Porém não é interessante que esse esporte praticado na escola esteja reduzido aos valores do rendimento, da competição, mas sim a outros valores que se associam diretamente a formação humana integral.

O esporte quando se apresenta dominado pelas características que refletem a ideologia neoliberal “[...] pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a "funcionalidade" e desenvolvimento da sociedade.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 48-49)

A manifestação do esporte nas aulas de educação física que reflete os ideais da sociedade capitalista, que preza pelo rendimento e se reduz ao ensino de técnicas, portanto, não é sinônimo da garantia do esporte enquanto direito para às crianças e adolescentes, pois este esporte não está preocupado com o desenvolvimento integral do indivíduo, mas sim com a competição, a seletividade e o rendimento, e se torna exclusivo. A especialização precoce que ocorre no esporte com crianças é uma formação de mão de obra.

1.3 O impacto da massificação do esporte na educação física escolar

“É o esporte de alto rendimento que em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer, como também recruta, cada vez menos, é verdade, parte do contingente de praticantes (trabalhadores) nesta manifestação e no esporte escolar, este propiciando, ainda, a socialização para o consumo do esporte (contingente consumidor do produto esporte e seus subprodutos).” (Bracht, 1986, p.?)

No campo da Educação Física existem diferentes visões sobre o seu papel dentro da escola, as quais estão intimamente relacionadas com diferentes visões de sociedade. Segundo Bracht (1986), a maioria dos profissionais da área compartilham as visões a-históricas e a-críticas as quais são parciais e falseadoras da realidade e da nossa prática social, produzidas por uma metodologia positivista e fragmentada. O autor cita como exemplo a visão biológica (cujo papel é melhorar a aptidão física, contribuindo, automaticamente, para que esses indivíduos se tornem aptos para atuar na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social) e a visão biopsicológica (além de melhorar a aptidão física, busca-se também melhorar o desenvolvimento intelectual e a manutenção do equilíbrio afetivo ou emocional).

Estas são visões que não estão preocupadas com a transformação da realidade e a emancipação do ser humano, mas na manutenção do sistema capitalista, uma vez que “[...] a análise da educação física com o contexto social é funcionalista, na medida em que é seu papel formar física e psiquicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível (dentro da estrutura social) o papel a ele atribuído na prática social.” (Bracht, 1986, p.62). Estas perspectivas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar entendem a sociedade com base na teoria estrutural-funcionalista.

“Às valorizações positivas estão respaldadas teoricamente na teoria “estrutural-funcionalista” da sociedade, a partir da qual os elementos isolados do sistema social, como a educação, o esporte, etc., podem ser descritos como funções do sistema. eles são importantes, desde que tenham importância funcional para o sistema, mantendo, portanto, sua estabilidade como unidade.” (Bracht, 1986, p. 63)

Em contraponto, tem-se a visão da ótica de conflito ou abordagem. Esta é desenvolvida por e a partir de Marx e Engel e entende a sociedade do ponto de vista de suas contradições históricas, ou seja, não entendem as sociedades capitalistas “[...] como sendo harmônicas e funcionais, e sim que estas encerram contradições fundamentais” (Bracht,1986, p.64). A educação física que se relaciona com essa visão de sociedade está mais comprometida com o papel social da educação de formação humana e transformação da realidade.

Portanto, a visão dos profissionais da área acerca do papel da educação física, e conseqüentemente do esporte, na escola relaciona-se com a visão de sociedade adotada: por um

lado tem-se a visão estrutural-funcionalista, a qual implica na educação física a-crítica e a-histórica por entender o sistema capitalista como algo harmônico composto por elementos sociais, o esporte é um exemplo, que possuem uma função para manter a sua estabilidade; por outro lado, tem-se a visão da ótica de conflito, marxista, que implica numa educação física crítica por entender que a sociedade capitalista não é harmônica mas sim um sistema que possui contradições fundamentais.

O reflexo dessas visões de sociedade para as aulas de educação física começa já quando se trata de currículo escolar. “Muitos pedagogos da educação física/esporte escolar tem realçado a contribuição da atividade esportiva na socialização das crianças, contribuição essa, que tem sido utilizada como justificativa para a inclusão da educação física nos currículos escolares. (Bracht, 1986, p.63)

Ou seja, o discurso de que a criança socializa através do esporte é muito utilizado para justificar a necessidade de se ter aula de educação física na escola. Todavia, não podemos pensar na socialização sem considerar o contexto social em que esse processo ocorre. É preciso se questionar que tipo de socialização é essa.

Em um pensamento estruturalista-funcionalista no qual o esporte é só um elemento isolado que compõem um sistema maior harmônico, é comum dizer, como explica Bracht (1986), que através do esporte a criança desenvolve a independência, a confiança em si mesma e a responsabilidade, aprende que pode vencer pelo seu esforço pessoal, que entre ela e o mundo existem os outros, que é preciso obedecer determinadas regras para conviver socialmente, aprende a conviver com as vitórias e as derrotas, etc. Ou seja, ainda é uma visão muito individualista e não contextualizada.

O funcionalismo colabora com a classe dominante por não se interessar em mudar o sistema capitalista, apenas em fazê-lo funcionar melhor, sem que, assim, corra o risco de perder seus privilégios. “Nesta perspectiva, trata-se não de mudar o sistema, mas sim de conseguir mudanças dentro do sistema. Não questionando o sistema (capitalista), trata-se então de fazê-lo funcionar melhor.” (Bracht, 1986, p.64)

A socialização a partir do esporte acontece dentro de um contexto de valores específicos, por isso não é um processo neutro, uma vez que internaliza nas crianças valores e normas de comportamento dominantes, como a competição, a exploração e o rendimento, como se fossem naturais, adaptando-as e tornando-as menos críticas e mais conformadas (Bracht, 2009).

O esporte, conforme Coletivo de autores (ano) é uma produção histórico-cultural, a qual subordina-se aos códigos e significados que a sociedade capitalista lhe imprime e, portanto, não

se pode afastá-lo das condições a ela inerentes.

“Um dos papéis que cumpre o esporte escolar no nosso país, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. Ou seja, a dominação e a exploração devem ser assumidos e consentidos por todos, explorados e exploradores, como natural.” (Bracht, 2009, p.64)

Portanto, essa socialização tão defendida nos discursos que defendem a inserção da educação física no currículo escolar, refletem a visão estruturalista-funcionalista da sociedade capitalista, uma vez que ainda é explicada por um viés individualista e que busca a manutenção do sistema, dissociando a prática pedagógica e esportiva do contexto social, político, econômico e cultural em que ocorrem. Mascara que no processo de socialização através do esporte, quando a criança aprende as regras do jogo, que já são preestabelecidas, a única opção é aceitá-las sem se questionar, sob o risco de não jogar se desobedecê-las, e, assim, incorpora comportamentos relacionados à competição e ao rendimento, características que pintam o cenário do neoliberalismo. O que resta é aceitar o esporte, sem pensar ser possível modificá-lo. E esse pensamento se estende para o pensamento irrefletido sobre a realidade social.

Por conseguinte, o esporte se reduz para o ensino de técnicas como um fim em si mesmo, descontextualizado. Dessa maneira, a realidade marcada pela desigualdade social é falsada com ideias de esforço e meritocracia. “No esporte coloca-se em destaque a ideia de que todos têm a oportunidade de vencer (vencer no esporte = vencer na vida) através do esforço pessoal e individual, bastando para isso que se esforce e que tenha talento [...]” (Bracht, 1986, p.64)

“[...] as características com que se reveste — exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas — revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser

considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a "funcionalidade" e desenvolvimento da sociedade. (Coletivo de Autores, ano, p.48-49)

Portanto, identifica-se que além da justificativa para o currículo escolar não partir de uma análise crítica da relação entre educação física e do contexto social econômico político e cultural, outro impacto dessa visão funcionalista da sociedade para a educação física escolar está diretamente ligado às aulas. A influência da estrutura social da sociedade capitalista no esporte ensinado na escola reduz esse conteúdo a aprendizagem de técnicas, para vencer o jogo, como um fim em si mesmo, impossibilitando um espaço de reflexão e discussão sobre essas normas e valores sociais que são enraizados por meio.

“[...] Já não existe mais espaço para a discussão sobre às normas do esporte, para a criação no esporte (adaptar o esporte a realidade social e cultural do grupo que faz o esporte = criação cultural); já não existe mais espaço para a preocupação com o desenvolvimento de valores relacionados com o coletivismo (entendido como ações que visem prioritariamente o bem comum, ou seja, priorizem o coletivo ao individual); já não existe o espaço para a discussão de estratégias que permitam a participação de todos os alunos com as mesmas oportunidades nas aulas [...]” (Bracht, 1986, p.65)

CAPÍTULO 2 - A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA E COMPROMETIDA COM A CLASSE TRABALHADORA

O segundo capítulo se desenvolve a fim de atingir os objetivos específicos 2 e 3, que são, respectivamente, entender o papel do esporte nas aulas de educação física e dialogar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica com as da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física juntamente com o livro “Os jogos de Minha Escola”, de Lino Castellani Filho e Rafael Castelani, a fim de trazer reflexões para se repensar uma prática pedagógica que esteja explicitamente comprometida com a luta pela garantia do direito ao esporte para a classe trabalhadora.

2.1 Relação escola, educação física e sociedade: O compromisso político da educação para com a classe trabalhadora.

A principal característica os referenciais teóricos aqui propostos têm em comum é a contribuição de Marx para as suas fundamentações teórica. Nesse sentido, a realidade é compreendida pela relação dialética sob a perspectiva do materialismo histórico, “[...] que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

São propostas pedagógicas que assumem os determinantes sociais da educação e buscam articular o trabalho pedagógico com as relações sociais em termos dialéticos, ou seja, consideram que ocorre uma “[...] ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética.”

Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 13), “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses.”. As relações sociais são, pois, de lutas e oposição de interesses entre classes. Esses interesses são categorizados em imediatos e histórico.

Os interesses da classe dominante correspondem às suas necessidades de acumular riquezas (imediato) e garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa socialmente a qual garante a sua a qualidade de vida. (Coletivo de Autores, 1992)

“Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores,

sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral.” (Coletivo de autores, 1992, p. 13-14)

Por outro lado, os interesses da classe trabalhadora correspondem às condições dignas de existência (imediatos) e a luta e a vontade política para tomar a direção da sociedade, transformando-a de modo que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho, construindo a hegemonia popular (histórico). (Coletivo de Autores, 1992)

Nesse sentido, segundo Coletivo de Autores (1992), como os interesses de classe são diferentes e antagônicos, não é possível que os indivíduos na sociedade capitalista busquem objetivos comuns, nem que para conquistá-los depende do esforço e do mérito de cada um isoladamente. “Esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 14)

“Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.” (SAVIANI, 2008, p.25 apud Santos, 2018, p.47)

Portanto, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Educação Física Crítico Superadora e a obra Os Jogos de Minha Escola, baseiam o trabalho pedagógico a partir da compreensão da realidade por meio da relação dialética no contexto do materialismo histórico. Isso significa dizer que elas reconhecem os determinantes sociais na educação, buscando integrar o trabalho pedagógico às relações sociais de forma dialética.

Nas sociedades capitalistas, como é o caso do Brasil, estas se apresentam como um movimento caracterizado pela luta entre classes sociais para afirmar seus interesses imediatos

e históricos: de um lado a classe dominante, de caráter conservadora, a qual busca acumular riquezas e manter o poder e, de outro lado, a classe dominada, que busca condições dignas de existência e a transformação da sociedade para alcançar a hegemonia popular.

A classe dominante, portanto, não tem interesse na transformação da escola, a fim de preservar seu domínio, visto que é esta a classe que detém as direções política, intelectual e moral da sociedade e desenvolve uma consciência social (ideologia) que legitima seus valores como universais e mascara o conflito de classes. Para se ter uma educação verdadeiramente crítica, esta deve ser formulada a partir dos interesses dos dominados.

Durante o Regime Militar no Brasil, foi disseminado no país o que se denomina de teorias crítico-reprodutivistas da educação, as quais de alguma forma, serviram como base para que os educadores da época criticassem a pedagogia vigente, chamada de tecnicista (Saviani, 2011). Essas teorias surgem após o fracasso dos movimentos de revolução cultural na França, em 1968, cujo objetivo era mudar as estruturas sociais por meio de uma reforma cultural, o que resultou na exacerbação do autoritarismo por parte do governo francês (Saviani, 2011).

São elas: “[...]a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, são de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, é de 1971.” (Saviani, 2011, p. 58).

Essas teorias serviram para apresentar uma maneira crítica de compreender a educação com relação aos seus determinantes sociais, mas não trouxe uma orientação para uma prática pedagógica a fim de superar essa realidade, pois

“Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação.” (Saviani, 2011, p. 79)

Nesse sentido, essas teorias, como o próprio nome explicita, são capazes de fazer a crítica do sistema capitalista sem, no entanto, ter a pretensão de transformá-lo, pois acredita ser um fenômeno sem contradição e que se justifica em si mesmo. Por isso é reprodutivista, uma vez que a educação apenas serve para reproduzir as relações sociais e não busca a transformação. Apesar de terem sido importantes para o desenvolvimento da educação no país, servindo como base para a crítica a pedagogia tecnicista do Regime Militar, não se mostrou

suficiente para mostrar caminhos para a superação dessa pedagogia.

A fim de superar as limitações que essas teorias apresentam, Saviani (2011) elabora ao longo dos anos o que vem a se chamar Pedagogia Histórico-Crítica. Assume que a história de sociedade se desenvolve por movimentos de contradições e transformações, de modo que, segundo Saviani (2011), cada geração herda as relações sociais e meios de produção da geração anterior, havendo uma determinação histórica desta a qual, porém, não elimina a iniciativa da nova de desenvolver e transformar tais relações herdadas. É uma relação, portanto, dialética.

É por isso que não concebe a educação apenas o papel reproduzir os determinantes sociais na escola, como sugerem os crítico-reprodutivistas, mas sim como mediação no contexto da prática social global. Afirma o compromisso político da educação com a classe trabalhadora.

“Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.” (Saviani, 2011, p. 72)

Segundo Santos (2018) essa transformação que se deseja é a superação da sociedade capitalista, marcada pelas condições de exploração, de dominação e de violências, por meio da instalação do socialismo, como período de transição para o comunismo, e assim, construir uma sociedade sem classes.

Nesse sentido, segundo Saviani (2011, p.14) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, uma vez que a assimilação desse saber é fundamental tanto para a humanização dos indivíduos quanto para a condição de emancipação.

“[...] A proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção.” (Saviani, 2011, p. 72)

“Para que seja possível compreender a assimilação dos conteúdos como condição para a emancipação é fundamental que se reporte à ideia de que

os conhecimentos, na sociedade capitalista, compõem os meios de produção, portanto, a socialização dos conhecimentos, na escola transformados em conteúdos escolares, ou seja, em saberes escolares, constitui meio de emancipação, uma vez que os dominantes utilizam os conhecimentos como ferramentas de controle e dominação. A seleção dos conteúdos escolares deve, portanto, considerar a garantia aos alunos da assimilação da experiência histórico-social de gerações.” (Santos, 2018, p. 50)

Na sociedade capitalista o conhecimento compõe os meios de produção, sendo assim, ter acesso aos produtos materiais e intelectuais produzidos historicamente pelo trabalho dos homens é condição para a libertação da classe dominada. Como afirma Saviani:

“[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45 apud Santos, 2018, p. 49)”

Portanto, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, que surge como uma resposta às limitações das teorias crítico-reprodutivistas, partindo da dialética sob o viés do materialismo histórico, que reconhece o conflito e a ação recíproca entre sociedade e educação e entre gerações, destaca o compromisso político da educação com a classe trabalhadora, visando a transformação da sociedade capitalista em direção ao socialismo. O papel da escola é a

socialização do saber sistematizado, uma vez que a assimilação desse conhecimento é essencial para a humanização e emancipação pois na sociedade capitalista o conhecimento é um meio de produção, e o seu acesso é condição para a libertação da classe dominada. É necessário que as camadas populares dominem os conteúdos culturais que são dominados pelos dominantes, pois se nutrindo para a participação política e a busca da libertação.

Da mesma forma em que os educadores brasileiros se preocuparam em buscar uma concepção pedagógica crítica que superasse a pedagogia tecnicista, vigente durante a Ditadura Militar, na década de 1980, período de redemocratização do Brasil, há também o aumento das críticas no campo da educação física. Cresce a quantidade de pesquisas que se aproximam das ciências sociais e humanas, de modo que começa a se repensar o fenômeno esportivo e surgem novas abordagens pedagógicas, chamadas renovadoras, as quais passam a se preocupar mais com a relevância social da educação física.

É na década de 1990 que surge a abordagem crítico-superadora da educação física, apresentada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, escrito por um coletivo de autores, em 1992. Esse coletivo é composto por Lino Castellani, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Ortega, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal.

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, de Saviani, e no materialismo histórico-dialético, de Marx, faz uma crítica à educação física escolar cujo conteúdo centrava-se na aptidão física, a fim de romper com a visão puramente biológica e tecnicista, uma vez que esta “[...] adapta o homem a sociedade alienando-o da condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da sociedade” (Coletivo de Autores, 1992, p. 36)

É preciso entender que as suas ações não se esgotam nas aulas críticas, mas fazem parte de um projeto social que defende uma educação emancipatória a qual, como diz Lorenzini, Melo e Junior (2022, p.2) “[...] busca a emancipação do indivíduo, em prol da classe trabalhadora, visando produzir a vida com o diálogo e os argumentos entre participantes, processos e produtos, que estão situados na realidade histórica concreta voltada para a transformação social.”

Uma das atitudes que o professor deve incorporar na sua ação pedagógica, segundo Bracht (1986), para contrariar esta prática não crítica é o comprometimento político, principalmente com a classe trabalhadora. “Cumprir, para desenvolver uma pedagogia esportiva transformadora, tomar como ponto de partida um compromisso político com a classe oprimida e dominada, que é a classe trabalhadora [...]” (Bracht, 1986, p.66).

“É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o

desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.” (Coletivo de Autores, 1992, p.27)

No mesmo sentido, Bracht (1986) traz reflexões de posturas que o professor de educação física deve incorporar na sua prática pedagógica mais comprometida com a classe trabalhadora, como: a) superar a visão positivista do movimento humano, o que implica reconhecer que ele não é puramente biológico, motor, mas também repercute por todas as dimensões humanas, sendo necessário estratégias conscientes para seu desenvolvimento, pois atuar sobre o físico não significa atuar automaticamente sobre as outras dimensões; b) superar a visão de infância como um desenvolvimento natural e não social, entendendo que a criança está situada em um contexto histórico e social e que diferentes condições sociais podem ditar diferentes infâncias; c) Não é a condição física que determina o comportamento, mas os condicionantes culturais, sociais e econômicos também são os fatores que guiam a forma como o ser humano usa o movimento seja no esporte, jogo, trabalho manual ou lazer, indo além da mera habilidade física. e) superar a polarização entre diretividade e não diretividade, de modo que o professor, visando uma educação que seja transformadora, precisa ser diretivo, a fim de introjetar valores que interessam à classe trabalhadora; f) superar a ideia de que a aula de educação física deve ser apenas prática, pois é necessário abrir espaços para discutir com os educandos sobre o que eles estão fazendo; g) professor deve ter comprometimento político, buscando por uma política educacional que concretize uma escola que atenda às necessidades e os interesses da classe trabalhadora.

Embora restritos, há espaço para que a educação física se torne uma ação transformadora comprometida politicamente com a classe trabalhadora. “Esta possível contribuição prende-se ao fato de que a escola não é um instrumento homogêneo da classe dominante, pois nela refletem-se às contradições existentes na sociedade, reflete-se portanto, o antagonismo entre os interesses burgueses e proletários.” (Bracht, 1986, p.65-66)

Nesse sentido, desde o período da redemocratização do país há o desejo de concretizar

uma educação física que esteja comprometida politicamente com a classe trabalhadora, fundamentada na em conceitos marxistas. Critica-se a ênfase que a educação física escolar dá para a aptidão física, buscando romper com a visão puramente biológica e tecnicista de ser humano. Ressalta-se a importância de inserir a prática pedagógica em um projeto social de emancipação, dialogando com a realidade histórica concreta. Dentre as atitudes essenciais para uma educação física transformadora são o compromisso político do professor, a superação de visões limitadas do movimento e do próprio ser humano e a compreensão da historicidade da cultura corporal.

Portanto, segundo Coletivo de Autores (1992), objeto do qual se trata pedagogicamente a educação física é o conhecimento da cultura corporal, na qual se encontram o jogo, o esporte, ginástica, dança, entre outras práticas corporais, visando apreender a expressão corporal como linguagem.

A própria adoção ao termo cultura corporal, em lugar de aptidão física, implica numa visão dialética, e não técnica, sobre as práticas corporais.

“O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 41)

Portanto, o componente curricular da educação física é aquele cujo objeto é o conhecimento da cultura corporal (jogo, brincadeira, esporte, ginástica, luta e dança), compreendendo a expressão corporal como linguagem. A assunção do objeto "cultura corporal" em vez de "aptidão física" reflete uma perspectiva dialética sobre as práticas corporais, indo além de uma abordagem técnica, que tem o movimento como um fim em si mesmo. Os seres humanos se apropriam da cultura corporal, a qual carrega em si representações produzidas pela consciência social (vale ressaltar, determinada pelos interesses da classe dominante), mas também desenvolvem um sentido pessoal que expressa sua subjetividade em relação a essas

significações objetivas e à realidade de suas vidas.

Quando se trata do esporte, especificamente, uma educação física que se preocupa com o desenvolvimento integral e a emancipação não anula a importância de ensinar às técnicas das modalidades esportivas, mas buscam “permitir e possibilitar que através dessa pedagogia que estes indivíduos possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto socioeconômico e cultural” (Bracht, 1986, p. 66)

Ora, se a função da escola é transmitir o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade, cabe à educação física a transmissão dos saberes sistematizados relativos à cultura corporal.

2.2. O conteúdo esporte é essencial para a humanização e a emancipação

Isso porque a educação é uma especificidade humana. Segundo Saviani (2011), a principal diferença entre o ser humano e outros animais é o trabalho, pois enquanto estes se adaptam a realidade e tem a sua existência garantida naturalmente, o ser humano precisa produzir sua própria existência continuamente, extraindo da natureza os meios de sua subsistência, de forma ativa e intencional (trabalho), transformando a natureza e, assim, criando um mundo humano, que é o mundo da cultura. (Saviani, 2011).

“E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.” (Saviani, 2011, p.11)

Compreendendo a natureza do ser humano, passamos a compreender também a natureza da educação. Esta é um trabalho não-material. Como afirma Saviani

“[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da

humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.”

É nesse sentido que não se pode dizer que a pedagogia histórico-crítica é conteudista, uma vez que não considera o conhecimento em si, alheio ao ser humano, nem desconsidera as formas, os processos e os métodos pedagógicos. Considera o conteúdo importante uma vez que é necessário ser assimilado pelos educandos para que produzam em si a humanidade. A fim de tornar o conhecimento sistematizado assimilável, é necessário transformá-lo em conhecimento escolar, ou seja, selecionar os elementos desse conjunto de saber sistematizado que são relevantes para o crescimento intelectual dos alunos a partir do saber sistematizado e organizá-los numa sequência possibilita a sua assimilação. (Saviani, 2011)

Em suma, a natureza da educação, como um trabalho não-material, enfatiza a sua especificidade na qual é necessário transformar o conhecimento elaborado em conhecimento escolar para a assimilação eficaz pelos alunos. Esse processo é fundamental para a humanização dos indivíduos uma vez que a natureza humana, fundamentada no trabalho, revela a necessidade contínua de produzir a própria existência por meio da transformação da natureza para criar um mundo humano, o mundo da cultura. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica, longe de ser conteudista, reconhece a importância de selecionar e organizar os elementos do conhecimento sistematizado, assim como não considera este interessante enquanto algo exterior ao indivíduo, mas deve ser contextualizado com a realidade na qual este vive.

O objeto da educação, portanto, diz respeito, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos de um lado, e à descoberta das formas mais adequadas essa assimilação, de outro (Saviani, 2011). Nesse sentido, de um lado, para transformar o conhecimento sistematizado em saber escolar, é necessário identificar e diferenciar os elementos culturais que são essenciais serem assimilados daqueles que são acidentais, processo no qual a noção de clássico funciona como um critério de seleção. "O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (Saviani, 2011, p.13).

Do outro lado, descobrir as formas mais adequadas para que o aluno assimile o conhecimento significa organizar os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais cada indivíduo possa realizar, progressivamente, a humanidade produzida historicamente, na forma de segunda natureza (mundo da cultura) (Saviani, 2011)

Se o papel da escola para a Pedagogia Histórico-Crítica é a socialização dos conhecimentos sistematizados indispensáveis para a emancipação da classe dominada, então sua metodologia está centrada no conteúdo. Entendido o significado de socializar os saberes, e que estes constituem meios de produção, é preciso destacar quais são os saberes que interessam a escola a serem socializados.

“[...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (Saviani, 2011, p.14)

Ao dizer que o conhecimento que interessa a educação é o sistematizado, o erudito, e não o espontâneo, o popular, o que se propõe não é a valorização de um em detrimento de outro, visto que “[...] o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses.” (Saviani, 2011, p. 69)

Uma vez que está explícito que o saber que interessa a educação é o saber sistematizado, é necessário evidenciar que este enquanto fim em si mesmo não lhe serve. Aí está a diferença entre a educação e a ciência, uma vez que “o professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim [...]” (Saviani, 2011, p. 65). Portanto, os saberes sistematizados interessam, “[...] enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos” (Saviani, 2011, p. 7).

No que diz respeito ao componente curricular, “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 41). Ou seja, seu objeto de conhecimento é o

“[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e

outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (Coletivo de Autores, 1992, p.26)

A prática social do esporte adquire uma dimensão complexa como fenômeno que incorpora códigos, sentidos e significados da sociedade que o origina e o pratica, a capitalista, expressa em características como a busca por desempenho atlético máximo, regulamentação rigorosa e a racionalização dos meios e técnicas, as quais quando estão aderidas ao processo educativo, este reproduz inevitavelmente as desigualdades sociais, tornando-se um meio de controle social ao induzir a conformidade dos praticantes aos valores e normas predominantes na sociedade, em prol de sua “funcionalidade” (Coletivo de Autores, 1992)

Por esse motivo, “o esporte é burguês não porque é esta a sua essência, e sim, porque suas múltiplas determinações lhe fornecem características para tal, de maneira que para termos um esporte não burguês precisamos atuar sobre suas determinações.” (Bracht, 1986, p.67)

É crucial destacar que a intenção não é rejeitar a cultura dominante, mas sim, ao ter acesso a essa cultura, especificamente o esporte, de maneira desmistificada e sem a concepção mitificada da meritocracia, possibilitar uma reflexão e desenvolvimento baseados em princípios que enalteçam o trabalho coletivo ao invés da competitividade. “Não podemos simplesmente negar a cultura dominante, e sim permitir que a classe dominada, em dominando a cultura dominante, possa reconstruí-la a partir de suas necessidades e interesses.” (Bracht, 1986,p.67).

“Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 49). Não se trata de retirar o ensino de técnicas das aulas de Educação Física, pois acredita-se que para que o aluno possua "conhecimento" de determinados jogos que foram esportivizados, dominar seus gestos técnicos não é suficiente (Coletivo de autores, 1992)

Portanto, os conhecimentos que deve ser socializado, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, são os elaborados, sistematizados, eruditos. O saber sistemático específico da disciplina Educação Física refere-se a cultura corporal. A valorização do saber erudito não exclui o popular, pois o saber é histórico e não pertencente apenas a uma classe ou a outra, podendo ser apropriado pelas classes dominadas. O esporte, por exemplo, não é na sua essência burguês, mas a sua apropriação pela burguesia e as determinações sociais que se manifestam

nesse fenômeno o tornam burguês. Por isso que, sem uma pedagogia preocupada com a crítica da realidade, o esporte dentro da escola acaba reproduzindo as desigualdades sociais e se torna um meio de controle social. A proposta não é negar a cultura dominante (no caso o esporte), mas repensá-la de forma desmistificada e permitir sua reconstrução pela classe dominada, valorizando princípios como o trabalho coletivo em detrimento da competitividade.

É por isso que o esporte, enquanto elemento da cultura corporal, é essencial para a assimilação e realização da humanidade historicamente produzida. Porque é um clássico. E o que é essencial dentro dos esportes que deve ser selecionado? De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a seleção dos conteúdos segue alguns requisitos conforme o trato com o conhecimento: a relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos, provisoriedade dos conhecimentos.

A relevância social: implica em compreender o sentido e o significado do conteúdo, que “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (Coletivo de Autores, 1992, p. 19)

A contemporaneidade do conteúdo, significa que se deve garantir aos alunos o conhecimento atualizado do mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, do avanço da ciência e da técnica, sem perder em vista o conhecimento clássico.

A respeito da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, conforme Coletivo de Autores (1992, p. 20) “há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico”

O princípio do confronto e contraposição de saberes significa confrontar o saber popular com o conhecimento científico universal, instigando o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Coletivo de Autores, 1992). Ressalta-se que “[...] o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 20)

A partir da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, numa perspectiva dialética, explicitando a relação que mantêm entre si.

“Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos "pré requisitos" do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de "complexidade aparente". Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. [...] Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 20-21)

E, por último, o princípio da provisoriade dos conhecimentos, segundo Coletivo de Autores (1992), rompe-se com a ideia de terminalidade, ou seja, o conteúdo é apresentado ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, para que este se perceba enquanto sujeito histórico. “Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 21-22)

O inacabamento do saber também é abordado por Saviani (2011, p. 68):

“O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.” (Saviani, 2011, p. 68)

Santos (2018), evidencia a aproximação da pedagogia histórico crítica com a psicologia histórico-cultural uma vez que ambos possuem o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico e assumem que a aquisição dos conhecimentos construídos são

fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, que é entendido em sua materialidade social, e lutam pela construção do socialismo. Essa aproximação também ocorre, como pode-se perceber, com a Educação Física Crítico-Superadora.

“Dessa forma, o desenvolvimento humano será aqui entendido como um processo condicionado às relações históricas, sociais e culturais e não, natural e biológico, ainda que, não negue a dimensão biológica, as bases materiais e orgânicas do desenvolvimento.” (Santos, 2018, p. 49)

“Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.” (Saviani, 2011, p. 8-9)

O esporte pode ser considerado um conteúdo clássico da cultura corporal, o qual desempenha um papel fundamental no processo de humanização e emancipação dos indivíduos. É necessário, nas aulas da Educação Física Crítico Superadora, tematizar o conteúdo em um processo de sistematização, permitindo os alunos vivenciarem, experimentarem e apreender as práticas, visando assim, desenvolver o pensamento sobre o conhecimento. (Lorenzini, Melo e Junior, 2022)

Em síntese, Lorenzini, Melo e Junior (2022) apresentam os seguintes confrontos de características que materializaram as aulas de educação física tradicional e crítica: 1) Enquanto o objeto da abordagem tradicional é a aquisição da aptidão física ou atlética, o da crítico superadora é o conhecimento da cultura corporal; 2) o objetivo da aula tradicional é centrada no

professor, enquanto na crítico superadora, na ação do estudante em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento; 3) o conteúdo na tradicional é estruturado priorizando as técnicas da ginástica e do esporte; enquanto na crítico-superadora é organizado e reorganizado em aula, possibilitando a apropriação da cultura corporal; 4) a metodologia da tradicional divide às aulas em partes que seguem a lógica de aquecimento, exercícios e técnicas, aplicação esportiva ou volta a calma; enquanto às aulas na crítico superadora possuem momentos dialéticos: a contextualização, o confronto de saberes/problematização, o ensino com organização e reorganização do conteúdo e a síntese avaliativa; e por fim, 5) a avaliação na tradicional ocorre pela frequência, observação, participação e execução dos gestos, enquanto para a crítico-superadora reporta-se à apropriação e produção do conhecimento, buscado a aproximação com o objetivo.

O Coletivo de Autores (1992) defende que a escola adote uma proposta clara de conteúdos sob a perspectiva da classe trabalhadora os quais viabilizem a leitura da realidade e estabeleçam conexões concretas com projetos políticos de transformação social.

É por esse motivo que o presente projeto de pesquisa se baseia na Educação física crítico superadora e na pedagogia histórico crítica como principal referencial teórico, uma vez que

“[...] desenvolvendo um esporte em que se buscam jogar com o outro e não contra o adversário, um esporte onde se busca incessantemente o desenvolvimento do coletivismo (priorizando o coletivo ao individual, incluindo o ‘adversário/companheiro’), estaremos na verdade descaracterizando o esporte burguês, e lançando e recriando às bases de um novo esporte, que, por sua vez, somente se consolidará com a criação, também de uma nova ordem social sem a qual não terá condições de sobreviver, porque será fatalmente submetido à ordem burguesa.”
(Bracht, 1986, p.67)

Os temas da cultura corporal, abordados na escola, refletem um significado profundo no qual se entrelaçam de maneira dialética a intencionalidade/objetivos do ser humano e as intenções objetivas da sociedade. (Coletivo de Autores, 1992)

“Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de

interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 42)

Em suma, os esportes têm sido abordados de maneira a servir aos interesses da classe dominante em detrimento da classe dominada nas aulas de educação física. A ênfase excessiva no tecnicismo contribui para a reprodução de corpos obedientes às regras impostas pelo jogo capitalista, sem questionamentos ou reflexões sobre possíveis mudanças. Embora o esporte na escola possa identificar talentos e promover a atividade física, seu ensino descontextualizado não consegue formar indivíduos integrais.

Por outro lado, o esporte, enquanto conteúdo clássico da cultura corporal, desempenha um papel crucial no processo de humanização e emancipação dos indivíduos, conforme proposto pela Educação Física Crítico Superadora. As divergências entre abordagens tradicionais e crítico-superadoras delineadas por Lorenzini, Melo e Junior (2022) destacam a importância de centrar o ensino na compreensão da cultura corporal, promovendo ação dos estudantes, organização flexível do conteúdo e avaliação centrada na apropriação do conhecimento e não só na observação das técnicas. A abordagem escolar deve adotar conteúdos sob o ponto de vista da classe trabalhadora, buscando conexões com projetos políticos de transformação social, uma vez que o esporte em si não é puramente burguês, sendo necessário, portanto, alinhá-lo a uma nova ordem social, na qual valores como coletividade e solidariedade se sobressaem aos valores da competição e do rendimento. O significado profundo

dos temas da cultura corporal enfatiza a interdependência desses temas com questões sócio-políticas atuais, destacando a necessidade de a escola promover a apreensão da prática social por meio da reflexão crítica.

2.3. A relação professor e aluno: agentes sociais de uma mesma prática social

No que diz respeito à educação física, há uma especificidade na relação professor-aluno, resultante do próprio processo histórico em que se desenvolve a educação física. Conforme o Coletivo de Autores (1992), a magnitude da influência do esporte no sistema escolar revela não apenas a presença do esporte na escola, mas a sua integração como um prolongamento da instituição esportiva, abrangendo códigos e valores associados ao esporte olímpico, ao sistema desportivo nacional e internacional (princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de desempenho e recordes, regulamentação rigorosa, sucesso no esporte vinculado à vitória, racionalização de meios e técnicas, entre outros), subordinando a educação física a tais códigos e valores

“O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 37)

Essa relação de professor-treinador e aluno-atleta é desconstruída na obra do Coletivo de Autores (1992), assim como em Castellani Filho e Castellani (2009). Está mostra que permitir que os adolescentes vivenciem uma experiência na qual possam aprender não só o conceito de esporte, às características de cada modalidade e as técnicas pertencentes a cada uma, mas também que, com a construção, organização e desenvolvimento coletivo dos jogos interclasse se tornem capazes de tomar decisão e se perceberem no tempo em que vivem. Ou seja, de se tornarem adultos autônomos.

Trazer os alunos para construir o interclasse é tão importante para formar pessoas autônomas e cidadãos que lutem pelos seus direitos, visto que contribui para que os adolescentes se sintam capazes, e não incapazes, de organizar os jogos interclasses coletivamente, e não apenas esperar o que a escola lhes entrega, e ter conhecimento do que é necessário para essa construção. O treino é importante, mas não é somente ele que faz a competição acontecer. A educação física escolar não tem como objetivo formar atletas, mas sim formar seres humanos.

“À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe

possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.” (Saviani, 2011, p.121)

A pedagogia Histórico-Crítica compreende que a educação é uma prática onde se faz uma mediação no seio da prática social global. Portanto, a centralidade do processo educativo está no conhecimento, e não na figura do professor como nas pedagogias tradicionais. Não há uma relação de autoridade, mas sim uma relação de mediação, na qual professor e aluno são considerados agentes dessa prática social. A diferença de posição entre estes agentes não está, portanto, na presença de uma hierarquia, mas sim nas diferentes compreensões sobre o conhecimento que possuem, que é o ponto de partida do processo de ensino, de modo que “[...] enquanto professores têm uma compreensão sintética precária, alunos têm uma compreensão sincrética do conteúdo.” (Santos, 2018, p.47)

Nesse sentido, o método de ensino, segundo Saviani (2008, p. 59, grifos do autor apud Santos, 2018, p.55), “[...] considerará que o movimento de assimilação dos conhecimentos ‘vai da síncrese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)”.

“O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.” (Saviani, 2011, p. 122)

O professor, portanto, ao adquirir de certa forma uma compreensão sintética das relações sociais, é encarregado de facilitar essa compreensão pelos alunos, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento que foi construído socialmente. (Saviani, 2011). “Ressalta-se que o professor da pedagogia histórico-crítica deve ser um estudioso e manter-se atualizado, conhecendo de forma complexa os conteúdos que vai ensinar, já que não se ensina o que não se sabe.” (Santos, 2018, p. 48)

O professor necessita ter em evidência quem é o aluno para o qual realiza seu trabalho pedagógico. Saviani (2011) apresenta o aluno como um ser concreto, ou seja, como “[...] a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais” (Saviani, 2011, p. 121)

O aluno é um indivíduo concreto situado em um contexto social e histórico que condiciona seus interesses: num primeiro momento pode não estar interessado em dominar o conhecimento sistematizado produzido historicamente e que integra os meios de produção, que o professor apresenta na aula, mas o seu domínio corresponde ao seu interesse porque ele vive numa sociedade que exige o se domine esse conhecimento. (Santos, 2018)

“[...] as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdam da geração anterior, e a sua

criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. [...] Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.” (Saviani, 2011, p.121)

Dessa maneira, cabe ao professor reconhecer que sem a aquisição desses conhecimentos, seu aluno será privado de sua participação na sociedade e do caráter de humanização que estão presentes na assimilação dos conhecimentos, e por isso é seu papel planejar ações com intencionalidades específicas a fim de assegurar essa assimilação. (Santos, 2018)

Enquanto os professores possuem uma compreensão sintética precária, os alunos têm uma compreensão sincrética do conteúdo. A relação do aluno é predominantemente sincrética, enquanto a do professor é sintética, e o processo pedagógico busca aproximar o aluno do professor no ponto de chegada, permitindo uma relação sintética com o conhecimento. O aluno, enquanto indivíduo concreto situado em um contexto social e histórico, pode não estar inicialmente interessado em dominar o conhecimento sistematizado, mas esse domínio é fundamental para sua participação na sociedade. A educação visa viabilizar o acesso a esse tipo de saber, reconhecendo que, sem essa aquisição, o aluno fica privado de sua participação na sociedade. O professor, na pedagogia Histórico-Crítica, deve ser um estudioso e manter-se atualizado para transmitir os conhecimentos necessários.

O Coletivo de Autores (1992) propõe que se deve pouco a pouco superar o etapismo do sistema de ensino com a introdução do modelo de ciclos de escolarização, sem que no primeiro momento se abandone a referência às séries, de modo que não mais se fragmente o conhecimento em pré-requisitos, mas que o mesmo conhecimento seja apreendido de forma cada vez mais ampla e complexa, no qual os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, a depender dos dados que estão sendo tratados.

“Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.” (Coletivo de Autores, 1992, p.23)

O primeiro ciclo, que abrange a pré-escola até a 4ª ano*, é o de organização da identidade dos dados da realidade, pois neste momento os alunos percebem os dados da realidade de forma

difusa e misturada (momento de síncrese) onde a relação com o conhecimento se dá principalmente pelas referências sensoriais (momento da “experiência sensível”), cabendo a escola, principalmente ao professor, organizar a identificação desses dados descritos pelos alunos, a fim de permitir que estes consigam formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas e suas semelhanças e diferenças, de modo que o salto qualitativo desse ciclo se dá quando o aluno começa a categorizar, classificar e associar os objetos. (Coletivo de Autores, 1992)

O segundo ciclo, que vai do 5^a ao 7^a ano, é o de iniciação à sistematização do conhecimento, onde o aluno começa a adquirir a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração e confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles, de maneira que passa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no aparecer social (real aparente), de modo que o salto qualitativo ocorre quando começa a estabelecer generalizações. (Coletivo de Autores, 1992)

O terceiro ciclo, que vai do 8^a ao 9^o ano, é o de ampliação da sistematização do conhecimento, onde se amplia as referências conceituais do pensamento dos alunos, os quais tomam consciência de que uma operação mental exige que se reconstitua essa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade (atividade teórica), de modo que o salto qualitativo ocorre quando o aluno reorganiza a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico.

O quarto ciclo, que vai do 1^a ao 3^o ano do ensino médio, é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento, no qual o aluno se torna capaz de refletir sobre o objeto, de modo que começa a perceber, compreender e explicar que existem propriedades comuns e regulares nos objetos, por meio da apreensão das suas características especiais (a qual não se acessa a partir do senso comum), de modo que o salto qualitativo ocorre quando se estabelece as regularidades dos objetos, lidando, assim, com a regularidade científica, tornando-se capaz de produzir o conhecimento científico quando submetido a atividade de pesquisa. (Coletivo de Autores, 1992).

“O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe a escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o lingüista, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses

de classe.” (Coletivo de Autores, 1992, p.?)

Portanto, não há uma posição de hierarquia presente na relação entre professor e aluno na pedagogia Histórico-Crítica, pois ambos são agentes da prática social, cuja única diferença está no nível de compreensão que possuem sobre o objeto de conhecimento. O aluno tem uma visão sincrética, ou seja, mais fragmentada da realidade, e o professor, uma visão sintética precária. É, portanto, uma relação de mediação.

Os ciclos, que visam superar o atual sistema de seriação, são organizados em quatro etapas, cada uma correspondendo a diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno. Esses ciclos possibilitam a construção de condições para que o atual sistema seja superado gradualmente.

Por fim, a organização dos jogos interclasse é uma estratégia educativa relevante, pois permite que os adolescentes aprendam não apenas sobre o esporte, mas também sobre a construção coletiva, organização e desenvolvimento dos jogos. Essa experiência contribui para a formação de adultos autônomos e cidadãos conscientes de sua realidade social, capacitando-os a tomar decisões e lutar por seus direitos.

2.4 Em busca de uma metodologia para a educação física transformadora e comprometida socialmente com os trabalhadores

2.4.1 Primeiro referencial teórico: a Pedagogia Histórico-Crítica

O método da Pedagogia Histórico Crítica, formulada para ser uma pedagogia revolucionária, incorpora aspectos da pedagogia tradicional e da escola nova, mas diferencia-se destas por manter presente a relação entre educação e sociedade.

“Serão métodos que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p.

Segundo Santos (2018) o método da Pedagogia Histórico-Crítica parte de um conceito de educação enquanto atividade mediadora da prática social global, por isso tem como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo a prática social. Os cinco passos da metodologia na pedagogia histórico-crítica são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. (Saviani, ano; Santos, 2018; Pina, 2008)

A educação é uma mediação no interior da prática social global na qual a prática é o ponto de partida e o de chegada, de modo que a mediação se dá por meio da problematização, instrumento e catarse, correspondendo, também, ao processo em que o conhecimento passa da síncrese para a síntese pela mediação da análise (Saviani, 2011)

O primeiro momento, a prática social inicial, é comum a professores e alunos. Ambos têm níveis de compreensão diferentes sobre o conteúdo, de modo que os “[...] alunos têm uma visão sincrética do todo o conhecimento que será aprendido, enquanto o professor tem uma visão sintética precária [...]” (Santos, 2008, p.54). Segundo Gasparin (2005 apud Pina 2008) é o momento em que se tem o primeiro contato com o tema que será estudado a fim de evidenciar suas relações com a vida cotidiana, com o intuito de mobilizar os alunos para o processo pedagógico.

“De acordo com Gasparin (2005), a identificação da prática social pode ser dividida em duas partes, a saber: anúncio e vivência cotidiana dos conteúdos. No anúncio dos conteúdos aponta-se o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados. Na vivência cotidiana dos conteúdos, identifica-se o que os alunos já sabem e o que eles gostariam de saber mais sobre o assunto em questão.” (Pina, 2008, p. 123)

No artigo de Pina (2008) nesse primeiro momento foi informado aos alunos que o conteúdo estudado seria “[...] algumas implicações da sociedade capitalista na configuração do esporte a partir de um método de apreensão da realidade que tem o objetivo de transformar a sociedade em que vivemos” (Pina, 2008, p.123). Elencou-se os tópicos importantes, assim como seus objetivos. Na vivência cotidiana, ao identificar o que os alunos já sabiam sobre o tema, identificou-se que estes reproduziam o discurso da ideologia dominante, apontando a competição, o respeito ao adversário e as regras como principais pontos positivos sobre o

esporte (Pina, 2008). Ao serem questionados, os alunos disseram que existe relação entre o esporte e o capitalismo, contudo não foram capazes de formular uma explicação elaborada. Ao identificar os conhecimentos prévios, buscou-se captar o que os alunos tinham interesse em saber sobre o tema para incorporar o que foi levantado ao planejamento junto com outras problematizações.

Na problematização, identifica-se os principais problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e o que é preciso para diminuí-lo, ou seja, quais conhecimento é preciso dominar. Pina cita Gasparim (2005) o qual salienta dois aspectos importantes desta etapa: o primeiro é que se deve focar nas grandes questões sociais que precisam ser resolvidos para além da escola, de modo que se deve selecionar aquilo que é fundamental (que se relaciona ao currículo escolar), uma vez que nem sempre os principais problemas postos podem ser tratados em sua totalidade em cada área do conhecimento; o segundo é saber qual conhecimento é necessário dominar para resolver os problemas da prática social. Gasparim (2005, apud Pina, 2008) explica que, geralmente, a transmissão dos conteúdos é feita unicamente pela dimensão conceitual-científica, fazendo-se necessário, portanto, abordar as demais dimensões da construção do conhecimento.

“A necessidade de transcender a abordagem centrada na dimensão conceitual-científica provém do entendimento de que a análise do real deve considerar múltiplas dimensões, visto que a realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos interdependentes, que devem ser entendidos para a resolução dos problemas postos pela prática social” (Pina, 2008, p. 126)

Dessa forma, como aponta Pina (2008), duas tarefas são feitas na problematização: questionar a prática social e o conteúdo escolar (apresentar e discutir com os alunos as razões sociais pelas quais se deve aprender o conteúdo) e definir as dimensões que se deseja estudar, partindo, por exemplo, da elaboração de questões desafiadoras.

No relato de Pina (2008), após discutir sobre os questionamentos da prática social inicial buscando evidenciar as contradições e controvérsias sobre a relação do esporte com o capitalismo, foram expressas questões as quais posteriormente foram melhor elaboradas, considerando os objetivos da unidade diática, definindo as dimensões do conteúdo a serem

trabalhadas. Alguns exemplos citados pelo autor são: na dimensão conceitual-científica pode-se perguntar “quais são as principais características que nos permitem identificar o fenômeno social (esporte)?”; na dimensão histórica, “quais fatores contribuíram para a sua expansão pelo mundo ao longo do tempo?”, dimensão estética, “por que a beleza de um espetáculo esportivo encanta as pessoas?”, na dimensão econômica, “como se deu o processo de mercadorização do esporte?”; e na dimensão ideológica, “como ideias, comportamentos e valores transmitidos pelo esporte podem pulsionar homens e mulheres para ações que legitimam o capitalismo?”.

Já a instrumentalização, é o momento em que se apropria dos instrumentos teóricos e práticos que permitirão o equacionamento dos problemas detectados, como também às classes populares libertarem-se da condição de exploração.

O caminho por meio do qual Pina (2008) resolveu dispor o conteúdo sistematizado aos alunos para que apropriassem o conhecimento foi a apresentação das experiências dos alunos, assim como a elaboração de um texto pelo professor, apresentando ideias centrais de forma mais simples dos textos acadêmicos de referência, para ler e discutir com os alunos, assim como também foram utilizados filmes, músicas e reportagens capazes de responder as questões levantadas na problematização de forma mais elaborada.

O momento da catarse é quando o aluno tem um novo entendimento mais elaborado da prática social e os instrumentos culturais incorporados efetivamente se transformam em elementos ativos para a transformação social. No trabalho de Pina (2008), essa síntese foi expressa por meio de um trabalho final no qual os alunos elaboraram um texto que evidenciasse o que foi aprendido ao longo do processo.

É esse momento em que os alunos manifestam uma nova compreensão da relação entre esporte e a sociedade capitalista, a qual, se espera do ponto de vista do presente trabalho, entende-se que o esporte é uma produção humana histórica, que se transforma ao longo do tempo adaptando-se as necessidades sociais concretas de um tempo e lugar, de modo que hoje reproduz as características e desigualdades do sistema capitalista. Por isso a importância das políticas públicas que permitem o acesso de mais pessoas a prática esportiva.

Já na prática social final, quando se tem uma nova maneira de compreender e de se posicionar na realidade, Pina (2008) relata que buscou combinar com os educandos novas intenções e predisposições para se colocar em prática o novo conhecimento elaborado (relação esporte e capitalismo). Nas novas atitudes práticas (intenções) manifestadas estão “aprender mais sobre o esporte”, na qual se propõe como ação da nova postura a leitura de artigos acadêmicos sobre o esporte, “situar-se criticamente frente as formulações sobre o esporte,

utilizando o conhecimento adquirido para compreendê-lo criticamente”, na qual se propõe analisar as formulações que a mídia veicula sobre o esporte, e, por fim, “manifestar uma atitude favorável à transformação do esporte”, na qual se propõe a vivência das modalidades esportivas com um novo significado, substituindo valores como competição e rendimento por valores que socializam e privilegiam o coletivo, a solidariedade, o respeito, etc, assim como a organização e participação de festivais esportivos na escola e na comunidade, a partir do novo significado dado ao esporte enquanto referência. É justamente dessa última proposta que se trata a obra *Os Jogos de Nossa Escola*, a qual será melhor explicitada mais adiante.

Esses passos não seguem uma ordem linear e cronológica, mas articulam-se num mesmo movimento, de modo que a catarse pode acontecer a qualquer momento de todo o processo de ensino. (Santos, 2018)

Portanto, para garantir o movimento de assimilação do conteúdo, que vai da síntese para a síntese, ou seja, de uma visão mais caótica da realidade para uma visão mais de totalidade, o método pelo qual o professor se baseia para planejar suas ações pedagógicas parte da prática social comum ao professor e ao aluno, entendendo a educação como uma atividade mediadora. O método pedagógico é dividido em 5 passos a serem realizados (que não necessariamente seguem uma lógica linear): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. O método da Pedagogia Histórico-Crítica, que foi desenvolvido para ser revolucionária, incorpora elementos da pedagogia tradicional e da escola nova, mas se diferencia ao manter uma forte conexão entre educação e sociedade. Durante a prática social inicial, é comum a professores e alunos, de modo que o que os diferem é o nível de compreensão do conteúdo, sendo o momento de introdução ao tema e de identificação do conhecimento prévio dos alunos. A problematização destaca os problemas na prática social e quais são os conhecimentos necessários para resolvê-los. A instrumentalização envolve a utilização de instrumentos teóricos e práticos, dispor o conteúdo para que seja assimilado pelos alunos. A catarse ocorre quando os alunos alcançam uma nova compreensão da prática social. A prática social final os alunos possuem uma nova posição perante a nova compreensão da realidade. O método não segue uma ordem linear, mas integra esses passos em um movimento coeso.

2.4.2 Segundo referencial teórico: a Educação Física Crítico-Superadora

O método pedagógico da Educação Física Crítico-Superadora busca uma abordagem crítica e transformadora no ensino dessa disciplina. Desenvolvido por Darido e Rangel (2005), o método visa superar a visão tradicional do esporte, promovendo a conscientização dos alunos

sobre questões sociais. Ele se baseia em três momentos: problematização, investigação temática e aplicação na prática. Na problematização, discutem-se questões sociais relacionadas à Educação Física. Na investigação temática, os alunos aprofundam seus conhecimentos sobre o tema escolhido. A aplicação na prática envolve ações concretas, como projetos sociais ou eventos esportivos, visando à transformação social e à promoção de valores inclusivos e críticos.

A abordagem crítico-superadora da educação física surge na década de 90, período da redemocratização do Brasil após o período da Ditadura Militar, e é apresentada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um coletivo de autores, em 1992. Esse coletivo é composto por Lino Castellani, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Ortega, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal.

A obra critica a educação física escolar cujo conteúdo, até então, centrava na aptidão física, rompendo, assim, com a visão biológica e tecnicista, uma vez que esta, “adapta o homem a sociedade alienando-o da condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da sociedade” (Coletivo de Autores, 1992, p. 36)

Nesse sentido, “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 41). Ou seja, a educação física escolar tem como objeto de conhecimento o

[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Coletivo de Autores, 1992, p.26)

É uma teoria que trata a Educação Física numa perspectiva de classe, que busca atender às demandas e necessidades da classe trabalhadora. “Nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses.” (Coletivo de Autores, 1992, p.13)

Os interesses da classe dominante correspondem às suas necessidades de acumular riquezas (imediate) e garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa socialmente

a qual garante a sua a qualidade de vida. (Coletivo de Autores, 1992)

“Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral.” (Coletivo de autores, 1992, p.)

Por outro lado, os interesses da classe trabalhadora correspondem às condições dignas de existência (imediatas) e a luta e a vontade política para tomar a direção da sociedade, transformando-a de modo que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho, construindo a hegemonia popular (histórico). (Coletivo de Autores, 1992)

Nesse sentido, segundo Coletivo de Autores (1992), como os interesses de classe são diferentes e antagônicos, não é possível que os indivíduos na sociedade capitalista busquem objetivos comuns, nem que para conquistá-los depende do esforço e do mérito de cada um isoladamente. “Esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 14)

Dessa maneira, é uma pedagogia emergente, que busca atender aos interesses da classe trabalhadora, cuja reflexão pedagógica é diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica 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. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (Coletivo de autores, 1992, p.14-15)

O projeto político-pedagógico daí decorrente se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas com uma proposta clara de conteúdos que viabilizam a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com um projeto emancipatório (Lorenzini et al., 2021).

É necessário nas aulas da Educação Física Crítico Superadora, tematizar o conteúdo em um processo de sistematização, permitindo os alunos vivenciarem, experimentarem e apreender

as práticas, visando assim, desenvolver o pensamento sobre o conhecimento. (Lorenzini et al., 2022)

Em síntese, Lorenzini, Melo e Junior (2022) apresentam os seguintes confrontos de características que materializaram as aulas de educação física tradicional e crítica: 1) Enquanto o objeto da abordagem tradicional é a aquisição da aptidão física ou atlética, o da crítico superadora é o conhecimento da cultura corporal; 2) o objetivo da aula tradicional é centrada no professor, enquanto na crítico superadora, na ação do estudante em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento; 3) o conteúdo na tradicional é estruturado priorizando as técnicas da ginástica e do esporte; enquanto na crítico-superadora é organizado e reorganizado em aula, possibilitando a apropriação da cultura corporal; 4) a metodologia da tradicional divide às aulas em partes que seguem a lógica de aquecimento, exercícios e técnicas, aplicação esportiva ou volta a calma; enquanto às aulas na crítico superadora possuem momentos dialéticos: a contextualização, o confronto de saberes/problematização, o ensino com organização e reorganização do conteúdo e a síntese avaliativa; e por fim, 5) a avaliação na tradicional ocorre pela frequência, observação, participação e execução dos gestos, enquanto para a crítico-superadora reporta-se à apropriação e produção do conhecimento, buscado a aproximação com o objetivo.

“Mesmo reconhecendo um dinamismo e uma dialeticidade, é comum que o tradicional procure, continuamente, recuperar e manter o que se deu na origem, levando a tradição a prevalecer de forma inquestionável. Já o crítico parte da dúvida, mas não como desconfiança, e sim pela necessidade do discernimento, procurando reconhecer os limites e as possibilidades.” (Lorenzini, Melo e Junior, 2022, p.4)

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a seleção dos conteúdos segue alguns requisitos conforme o trato com o conhecimento: a relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos, provisoriedade dos conhecimentos.

A relevância social: implica em compreender o sentido e o significado do conteúdo, que “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para

a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (Coletivo de Autores, ano, p. 19)

A contemporaneidade do conteúdo, significa que deve-se garantir aos alunos o conhecimento atualizado do mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, do avanço da ciência e da técnica, sem perder em vista o conhecimento clássico uma vez que este, Segundo Saviani (1991, p. 21 apud Coletivo de Autores, ano, p. 20) “[...] é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

A respeito da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, conforme Coletivo de Autores (ano, p. 20) “há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico”

O princípio do confronto e contraposição de saberes significa confrontar o saber popular com o conhecimento científico universal, instigando o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (Coletivo de Autores, 1992) “[...] o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 20)

A partir da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, numa perspectiva dialética, explicitando a relação que mantêm entre si.

“Esse princípio confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos "pré requisitos" do conhecimento. A partir dessa idéia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de 'complexidade aparente'. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. [...] Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão

fragmentada da realidade.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 20-21)

E, por último, o princípio da provisoriedade dos conhecimentos, segundo Coletivo de Autores (1992), rompe-se com a ideia de terminalidade, ou seja, o conteúdo é apresentado ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, para que este se perceba enquanto sujeito histórico. “Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 21-22)

A função da educação física crítica superadora é formativa, de modo a promover “[...] a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a cultura corporal, expressando o caráter político do ato educativo”(Lorenzini, Melo e Junior, 2022, p.3).

Para os autores (2022, p.6) “[...] o conhecimento necessita da sistematização para despertar no estudante necessidades, curiosidades e desafios, elencando a aprendizagem que se inicia com a síncrese, passa pela análise e chega até a síntese.”

“[...] a aula crítico-superadora possibilita aos estudantes a apropriação do conteúdo mediante a constatação ↔ interpretação ↔ compreensão ↔ explicação das contradições presentes na realidade social, visando às superações” (Tenório et al., 2020 apud Lorenzini, Melo e Junior, 2022, p.)

Nesse sentido, são elencados por autores (2022), quatro momentos para o método pedagógico da tematização do conhecimento, os quais evidenciam a lógica dialética presente na Abordagem Crítico Superadora:

O primeiro momento é a contextualização do conhecimento, ou seja, é a transmissão, pelo professor, do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula, relacionando-os aos diferentes sentidos e significados históricos do conhecimento (cultura corporal) na prática social

O segundo momento é o confronto dos saberes/problematização do conteúdo: elenca-se por meio de questionamentos e/ou experimentações corporais os saberes dos estudantes (sincrético), relacionando-os à existência em sua realidade social.

O terceiro momento é a organização e reorganização do conhecimento: parte da recriação do conteúdo, por meio da sistematização dialética, diante do trabalho realizado, com mais problematização instrumentalização.

E por fim, o quarto momento é a síntese avaliativa: concretiza ou não os objetivos propostos, momento em que o professor faz uma reflexão seguida de novas ações em torno dos elementos didáticos de sua prática pedagógica, enquanto o estudante organiza o pensamento

sobre o conhecimento por meio das contradições, relacionando o que aprendeu com a prática social e projetando suas superações.

2.4.3 Terceiro referencial teórico: Os Jogos da Minha Escola

O livro “Os jogos de minha escola”, escrito por Lino Castellani Filho e Rafael Moreno Filho, compõe a terceira referência teórica para a se planejar uma educação física transformadora e comprometida com a classe trabalhadora, de modo a tratar o conteúdo esporte superando o discurso capitalista por trás desse fenômeno. É um relato de experiência no qual, por meio de uma narrativa, acompanha-se a história de alunos adolescentes, vivendo suas transformações e questionamentos típicos da idade, que são levados a se envolver de forma participativa e coletiva na organização dos jogos interclasse de sua escola junto ao novo professor de educação física. A obra traz um olhar diferente sobre os esportes, de modo que não se deseja excluir por completo a competitividade, visto que isso é uma característica inerente deste fenômeno, porém traz um olhar mais amplo sobre o significado de conceitos deste universo e sobre a forma de se organizar o esporte. Faz com que os alunos construam sua própria competição, mas não cega e rígida sob os moldes de megaeventos esportivos cujo único objetivo é ganhar as medalhas, mas sim de uma forma que seja prazerosa para todos, independente da vitória ou da derrota, que seja algo construído coletivamente e flexível para que se adeque a realidade do ambiente escolar.

Neste relato é possível destacar a relação entre professor e alunos enquanto agentes sociais da mesma prática. No primeiro momento, a prática social inicial, onde se tem o primeiro contato com o tema (os jogos interclasse), evidenciou-se as relações desta competição, principalmente no que diz respeito a sua organização, com a vida cotidiana dos alunos. A fala do personagem professor de educação física, “se quem participa dos jogos são vocês, é de vocês a responsabilidade pela organização deles” (Castellani Filho e Castellani, 2009, p.8) ressalta a importância de permitir que os adolescentes vivenciem uma experiência participativa na construção dos jogos.

Dessa maneira, o esporte, se torna não apenas um conteúdo no qual se aprende as técnicas de cada modalidade, mas sim que é desmistificado e cujos valores superam a competitividade e constrói um senso de coletividade, além de prepará-los para a própria vida. E para a vida política, vale ressaltar, pois para que a mudança ocorra é preciso ter luta, e para ter luta é preciso ter ação e tomar de decisão.

“Engraçado - pensavam - nos ensinaram (e até que aprendemos!) um montão de coisas

ao longo dos anos que já passamos aqui na escola, mas... tomar decisão... isso não lembraram de ter sido ensinados a eles. Sem dúvida o acesso ao conhecimento era fundamental, mas não o suficiente para se perceberem no tempo em que viviam. [...] Se tornar gente grande era muito mais difícil do que aprender português, matemática, física, química, biologia...” (Castellani Filho e Castellani, 2009, p.7)

Por isso, permitir que os adolescentes vivenciem uma experiência na qual possam aprender não só o conceito de esporte, às características de cada modalidade e as técnicas pertencentes a cada uma, mas que com a construção, organização e desenvolvimento coletivo dos jogos interclasse se tornem capazes de tomar decisão e se perceberem no tempo em que vivem e de se tornarem adultos autônomos. Em outras palavras, a construção coletiva dos jogos interclasses pode ser considerada um meio para formar pessoas autônomas e cidadãos engajados em seus direitos

O conteúdo esporte não deixa de ter seu caráter competitivo e de rendimento, todavia ele não é colocado à disposição dos interesses da classe dominante, mas sim aos da classe dominada, de modo que não se busca uma aula pautada no tecnicismo marcante que serve para a reprodução de corpos obedientes às regras impostas pelo jogo (capitalista) sem questioná-las e sem pensar na possibilidade de mudanças, mas sim em pessoas que, ao se apropriarem do conhecimento sistematizado produzido pelas pessoas ao longo da história, são capazes de agir sobre o mundo em prol de seus interesses de classe, e, pela ação, são capazes de transformá-lo. Cabe aqui citar uma famosa frase de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A obra associa a abordagem das aulas de educação física às situações da adolescência, questionando, por exemplo, o caráter de exclusão presente nas aulas tradicionais. A metodologia proposta no livro abre espaço para discussões sobre temas transversais, como inclusão no esporte, questões de gênero, raça e preconceitos, etc. É por isso que esta metodologia possui grande potencial para a discussão do tema do direito ao esporte, trazendo questionamentos sobre suas configurações socioeconômicas, sua mercantilização e espetacularização, como a escola pode ser um espaço para a garantia desse direito e a importância de ser uma pessoa ativa na luta pela garantia desse e de outros direitos.

Para que fosse possível desenvolver o trabalho pedagógico, foi necessário realizar uma

preparação prévia ao longo do ano, de modo que nos três primeiros bimestres os alunos tiveram contato com aprendizagens e situações que possibilitaram a realização e o cumprimento das metas dos jogos de nossa escola durante o quarto bimestre.

Os conteúdos julgados como de maior significância e impacto para executar os jogos foram os conhecimentos das modalidades olímpicas e paraolímpicas e o trato com conceitos como jogo, esporte, sistemas de competição, entre outros (Castellani Filho e Castellani, 2009)

São seguidos alguns passos ao longo do ano letivo para a realização dos Jogos da Minha Escola: 1) iniciando a preparação; 2) a construção da competição; 3) características das modalidades; 4) organização e desenvolvimento das competições; e 5) o encerramento.

Segundo os autores, o primeiro passo consistiu em estimular os alunos quanto à possibilidade de realizar um campeonato interclasse e a buscar a autorização, consentimento e apoio dos demais membros da instituição (professores e diretoria), o que é indispensável.

Fez-se uma preparação estimulando os alunos por meio da leitura do texto "Os jogos de minha escola", realizada duas vezes: uma exclusivamente com os alunos e outra acompanhada pelo professor, a fim de que a interpretação do texto ocorresse de forma colaborativa. Em paralelo, foi necessário obter autorização e apoio dos demais professores, coordenação e direção durante uma reunião na qual foram discutidas as pertinências, viabilidade, limitações e aspectos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, o que garantiu uma base sólida para a iniciativa.

Além disso, para identificar as dificuldades mais demonstradas pelos alunos, foi proposta a elaboração de um texto sobre os "Jogos de meus sonhos", com premiação em pontos para os quatro melhores. Esse exercício visava não apenas incentivar a expressão por escrito das vontades, desejos e fantasias dos alunos, mas também promover uma reflexão coletiva sobre o tema. Dessa maneira, o primeiro passo, desde a leitura até a escrita do texto, teve uma duração total de duas aulas, proporcionando um espaço adequado para o desenvolvimento da atividade de forma aprofundada e participativa.

Já o segundo passo do processo, focou-se na construção da competição. É um momento em que se espera haver pouca intervenção do professor, que trabalha em conjunto com os estudantes na criação das comissões. Durante esse período, temas transversais estiveram presentes, enriquecendo a abordagem.

Após a leitura e correção dos textos, o professor elencou e categorizou as sugestões, o que proporcionou uma visão mais clara das propostas de cada série. Alguns exemplos são às categorias criadas: sem discriminação, mascote, torcida, uniforme, imprensa, premiação para

todos, todos participam, boa estrutura, abertura, show de encerramento, handebol, futebol, regras, organizadores, sem briga e árbitros.

Após votação, aquelas que ganharam mais votos foram analisadas a respeito da viabilidade de implementação e deu-se início à construção coletiva dos jogos interclasse. Nessa etapa, a intervenção do professor foi mínima, exigida apenas a escolha obrigatória entre uma modalidade coletiva olímpica e outra paralímpica e na sugestão de mais duas modalidades individuais, o atletismo na prova de corrida e o jogo de damas.

A formação das equipes das modalidades esportivas representou um dos momentos que demandaram maior intervenção do professor, especialmente com os alunos mais jovens, ficando estabelecido o número de jogadores por equipe e que a participação de todos os inscritos em cada jogo era obrigatória, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos os envolvidos.

É relevante destacar que, nesse momento, foram reservados alguns minutos das aulas para reflexões sobre o significado do futebol para a sociedade brasileira e a razão por trás de sua escolha quase unânime pelos alunos. Além da relação do futebol com a sociedade, outros temas transversais foram discutidos, tornando o conteúdo mais contextualizado com a vida e os problemas sociais. Por exemplo,

“A comissão de torcida deveria apoiar sua equipe de maneira organizada e disciplinada. Coube a todos integrantes dessa comissão a criação e elaboração dos uniformes e gritos de torcida. Aqui, foi interessante a superação da ideia do grito de guerra para o de grito de torcida, que se deu a partir de boas conversas sobre a questão da violência e da violência no esporte. Para tanto, nos valem de uma matéria da Folha de S. Paulo.” (Castellani Filho e Castellani, 2009, p.64)

Após a escolha das equipes das modalidades esportivas coletivas, como futebol, vôlei sentado e golbol, juntamente com as modalidades individuais de damas e corridas, direcionou-se esforços para o terceiro passo, no qual ocorreu a elaboração das regras e características fundamentais que deveriam integrar a competição..

Nesse momento, aspectos como os horários dos jogos, o número de partidas, a duração das partidas, os espaços a serem utilizados, os sistemas de pontuação e os sistemas de competição foram cuidadosamente delineados, levando em consideração as dificuldades

presentes, bem como a disponibilidade de material, visando assegurar uma maior viabilidade para a participação de todos nos jogos.

No quarto passo do processo, direcionou-se o foco para a organização e desenvolvimento dos jogos, contemplando a escolha do sistema de competição. Após conhecer a quantidade de dias disponíveis e o número de equipes participantes, a responsabilidade recaiu sobre os alunos, com intervenções do professor, para optarem pelo sistema de competição que melhor atendesse às necessidades do evento. Essa escolha foi embasada em uma compreensão mais consciente, exigindo uma apresentação prévia dos sistemas de competição existentes, detalhando seus objetivos e características.

No primeiro dia da competição, apesar da ausência de problemas ou imprevistos, reconheceu-se que a organização ainda não alcançou o ideal almejado. Essa situação foi considerada perfeitamente aceitável, uma vez que os alunos nunca tiveram uma experiência prévia em atividades dessa natureza. Contudo, ao longo do evento, todos se habituaram rapidamente às suas funções e responsabilidades, conduzindo a competição de maneira eficaz e prazerosa. Essa adaptação destaca a capacidade dos participantes de superarem desafios e garantirem o sucesso do evento esportivo.

Por fim, o quinto passo refere-se ao encerramento, momento em que se realizam os jogos finais, às premiações e a festa de encerramento.

“O último dia de competição chegou e, como toda final, veio cheia de emoções! Os alunos estavam super empolgados com às disputas. Foi um dia atípico na competição, visto que, excepcionalmente nesse dia, todos os alunos puderam sair da sala de aula para prestigiar os jogos finais.”
(Castellani Filhos e Castellani, 2009, p.70)

A experiência relatada no livro ocorreu em escola pública na cidade de Limeira, interior de São Paulo, a qual apresenta condições de trabalho que permitem uma boa qualidade de ensino, como boa estrutura física e quantidade de materiais esportivos suficientes para a realização dos jogos (realidade que foge a regra).

Antes de tudo é necessário retratar a realidade da escola, considerando as particularidades e desafios para que seja possível fazer as adaptações mais adequadas desta proposta. Ao considerar a realidade da escola e do ambiente de trabalho, é possível identificar aspectos como as condições de infraestrutura, o acesso a recursos e materiais, entre outros fatores que influenciam diretamente a dinâmica educacional.

Um exemplo de adaptação desta proposta pedagógica para o trato do conhecimento esporte na educação física escolar é o relato de experiência de Borges e Colaboradores (2023) durante a realização de um estágio supervisionado no Centro de Ensino Fundamental (CEF) CASEB, em Brasília, Distrito Federal, onde decidiu-se realizar, inspirados na mesma obra de Castellani Filho e Castellani (2009), “minitorneios” de diferentes modalidades esportivas nas três turmas do professor, uma vez que os Jogos Interclasses e as aulas aconteciam duas vezes por semana.

“Na primeira, eram trabalhados os fundamentos técnicos e táticos da modalidade esportiva daquela semana, e na segunda, os confrontos do torneio, com duração de 10 minutos. Os esportes desenvolvidos nos minitorneios foram: basquete, futsal, handebol e vôlei.” (Borges e Colaboradores, 2023, p.2). Esta difere-se da obra original, uma vez que enquanto esta relata uma organização feita por toda a escola, aquela relata uma adaptação realizada com poucas turmas de forma independente servindo também como preparação para os jogos interclasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição da evolução histórica do esporte e suas configurações ao longo do tempo, bem como a reflexão crítica acerca do cenário contemporâneo, é possível concluir que o fenômeno esportivo não só uma manifestação cultural como também um direito social que demanda atenção especial no âmbito da educação física escolar. A trajetória do esporte, vista por uma perspectiva do materialismo-dialético, revela uma nova onda de elitização vinculada às normas de mercado, impactando diretamente o acesso e a prática do esporte, assim como a massificação desse fenômeno que busca gerar mais interesse nas pessoas, formando um público consumidor cada vez maior.

Ao interpretar o fenômeno esportivo numa relação dialética com a sociedade, pensando na questão do direito ao esporte, conclui-se que o esporte contemporâneo ao mesmo tempo em que cria políticas públicas para permitir que cada vez mais pessoas possam acessar a prática esportiva por lazer, está criando também um novo público interessado em consumir esse universo, contribuindo, assim ampliação de um mercado consumidor da indústria esportiva, a qual entrega o esporte não mais como direito, mas sim como produto. Este, no entanto, não possui o preço acessível, de modo que o esporte contemporâneo se torna elitizado e desigual. Essa mercantilização, por sua vez, influencia fortemente a própria criação das leis acerca do esporte. Esta é uma relação contraditória desse fenômeno nos dias atuais, onde uma se associa a outra.

No âmbito da legislação brasileira, como na Constituição Federal de 1988 e nas Leis Pelé e a Nova Lei Geral do Esporte, o esporte é reconhecido como direito de todos, porém, as disparidades sociais persistem, sobretudo diante da chamada Década Perdida do Esporte. Nesse período há um processo de desresponsabilização estatal e transferência dessa responsabilidade para entidades privadas, desde 2010, com a III CNE, agravando-se durante o governo Bolsonaro, cuja gestão foi marcada pela lógica de desmonte e pelo discurso de redução do Estado o qual tira-se a noção da relevância deste e das políticas públicas.

No que diz respeito à educação física escolar, revela-se que a prática do esporte muitas vezes se submete ao tecnicismo e à lógica competitiva, afastando-se do propósito original de formação humana, assim como da promoção do direito ao esporte para todos. A predominância do esporte como produto elitizado e desigual, associada à falta de reconhecimento do esporte como direito fundamental, compromete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a pesquisa proposta neste trabalho busca responder à indagação central sobre como o conhecimento do esporte, enquanto direito social, pode impactar positivamente a educação física escolar. Ao adotar uma abordagem crítica, ancorada na Pedagogia Histórico-

Crítica, na Educação Física Crítico-Superadora e no livro *Os Jogos da Minha Escola* a pesquisa objetiva compreender e transformar a prática pedagógica, destacando o esporte como um fenômeno que transcende a mera competição e o produto, englobando dimensões educacionais e sociais.

Portanto, é necessário ressignificar o papel do esporte na escola, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada do fenômeno esportivo. A hipótese sustentada sugere que ao reconhecer o esporte como um direito social, os professores de educação física podem contribuir para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora. O diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física Crítico-Superadora, aliado ao livro "*Os Jogos de Minha Escola*", emerge como um potencial referencial teórico capaz de orientar práticas pedagógicas que transcendem a reprodução de normas sociais, visando uma educação física transformadora e emancipatória.

Ressignificar o esporte a fim de superar a espetacularização e a visão de mercado, entendendo-o como direito social, aliada ao diálogo entre às abordagens pedagógicas críticas, oferece um caminho promissor para uma formação humana crítica e engajada politicamente. Por isso é importante que mais pesquisas e debates sejam feitos.

O esporte em si mesmo possui uma dimensão educacional, a qual pode se vincular tanto a uma perspectiva competitiva e de exclusão quanto a uma perspectiva de lazer e de inclusão. Se seu tratamento como conteúdo focar apenas em valores como a competição, forma-se sujeitos passivos, corpos dóceis que se preocupam mais em se adaptar ao mercado de trabalho dentro sistema capitalista, sem questionar e refletir que este sistema se baseia na exploração de sua força de trabalho. No entanto, se o tratamento se der com foco no lazer, participativo, dos seus diferentes significados e sentidos, forma-se pessoas que entendem a importância do ócio, do seu tempo livre garantido pelos direitos trabalhistas, e que é seu direito, assim como dever do estado, a garantia de praticar atividades físicas/esportivas. Isso se atrela com os direitos trabalhistas que permite, em teoria, a definição de uma jornada de trabalho menor para que se possa ter o tempo livre para praticar o esporte.

O tratamento pedagógico que se dá a esse fenômeno baseado no referencial teórico aqui exposto, seja na organização de um grande evento na escola seja nos mini-torneios, podem não só contribuir para a reflexão crítica, mas também para possibilitar um arcabouço teórico e prático (entendendo como funciona às organizações e colocando isso em prática, através de suas ações) que permite os alunos se tornarem agentes sociais, sujeitos que lutam pela garantia de seus direitos de ter acesso às práticas esportivas, que, como foi visto, é deixado de lado pela própria legislação que prioriza atender demandas mercadológicas e de espetacularização.

Portanto, o esporte, que não é em sua essência burguês, mas sim um instrumento por

meio do qual se legitima discursos que atendem os interesses burgueses, é essencial enquanto conteúdo da cultura corporal nas aulas de educação física, justamente para que, por meio da mediação do professor, os educandos possam sair da visão sincrética (que se encontra influenciada pelos interesses da ideologia dominante e não só pelos interesses do aluno concreto) e atinjam a visão sintética (uma nova compreensão da realidade mais complexa, assumindo uma nova postura). A educação física pode, assim, cumprir seu compromisso político com a classe trabalhadora e assumir efetivamente seu papel na socialização do saber sistematizado sobre a cultura corporal.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Pedro et al. Panorama sobre a constitucionalização do direito ao esporte no Brasil. *Motrivivência*, v. 28, n. 49, p. 38-53, 2016.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone; DE ARAUJO, Silvana Martins; DA SILVA PEREIRA FILHO, Ednaldo. DÉCADA PERDIDA DO ESPORTE: 10 ANOS PARA LEVAR O BRASIL AO “NÃO MAIS”!. *Corpoconsciência*, p. 110-130, 2021.

BORGES, Lucas e colaboradores. 2023. “Os Jogos da Nossa Escola: a Experiência do Estágio Supervisionado em uma Escola de Brasília”. Poster apresentado no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), Ceará, Brasil, setembro de 2023. <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3324/VF-3324-051142.pdf>

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2003

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei nº 14.597, De 14 de Junho De 2023. Institui a Lei Geral do Esporte. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

CASTELLANI FILHO, L., CASTELLANI R. *Os jogos de Minha Escola/ Lino Castellani Filho, Rafael Moreno Castellani*. 1 ed Campinas, SP: Autores Associados, 2009

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez Editora. 1992.

DE OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete. *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?*. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

LOPES, Ana Christina Brito; BERCLAZ, Márcio Soares. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, p. 1430-1460, 2019.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e011821, 2022.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues et al. Novas configurações socioeconômicas do esporte na era da globalização. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 4, p. 637-648, 2009.

PILATTI, L. A. Guttmann e o tipo ideal do esporte moderno. In: PRONI, M. W. & LUCENA, R. F. (Org). Esporte: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.