

JURACY DA SILVA GUIMARÃES

**O ESPORTE NA CULTURA
ESCOLAR – COM A PALAVRA O
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte

2002

JURACY DA SILVA GUIMARÃES

**O ESPORTE NA CULTURA
ESCOLAR – COM A PALAVRA O
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eustáquia Salvadora de Sousa e Co-orientação do Prof^o. Dr. Luís Alberto Oliveira Gonçalves.

Belo Horizonte

2002

Dissertação defendida e aprovada, em 21 de junho de 2002,
pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Eustáquia Salvadora de Sousa
Orientadora

Prof^o. Dr. Luis Alberto Oliveira Gonçalves
Co-orientador

Prof^o. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Examinador

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira
Examinadora

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
Ou nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso o amor para poder pulsar
É preciso paz para poder sorrir
É preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada
Eu vou... estrada eu sou.
Todo mundo ama um dia todo mundo chora
Um dia a gente chega e o outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua própria história
E Cada ser em si carrega do Dom
De ser capaz
De ser feliz.*

(Tocando em frente – Almir Sáter/Renato Teixeira)

AGRADECIMENTOS

1. Aos professores, funcionários e coordenadores do Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG pela inestimável colaboração durante todo o percurso deste estudo.
2. Aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas contribuições apresentadas para a conclusão do estudo.
3. À CAPES pelo subsídio financeiro em parte do percurso.
4. A todos os professores do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (Jataí e Goiânia) pela compreensão durante meus breves “afastamentos” – especialmente aos amigos Adriano, Waltinho, Almandino e Nilva.
5. Aos professores que participaram da pesquisa o reconhecimento pela disponibilidade apresentada e pela credibilidade neste trabalho, desde o início.
6. Às Unidades escolares visitadas, à Subsecretaria Regional de Ensino de Jataí pela possibilidade de aproximação com todo tipo de material solicitado.
7. Ao Grupo de Estudos sobre o Esporte Escolar da Faculdade de Educação Física da UFG – alunos e amigos – pela cobrança e incentivo para a construção de um trabalho de qualidade.
8. À professora Luciana Marcassa da FEF/UFG, pela revisão nos textos iniciais.
9. À professora Sônia Maria D’Albuquerque da UNIVERSO/Goiânia, pela criteriosa revisão deste estudo.
10. Aos colegas – que se tornaram amigos – das turmas do mestrado e do doutorado, pelo convívio e pela cumplicidade todo o tempo.
11. À minha família mineira – Dona Nilde, Seu João, Sérgio, Luís – e ao meu “amigo/irmão” Marcus Vinicius Tondato pela acolhida e condução nos primeiros momentos em Belo Horizonte.
12. Ao senhor Jarbas Valadares Santana e toda a sua família, pela acolhida carinhosa e respeitosa quando de minha integração à mesma.
1. Aos companheiros Justino, Débora e Janete, pela acolhida em BH e pelos longos papos sobre “coisa nenhuma”.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

1. Aos meus pais – Seu Nazaré (>) e Dona Rosa – pela existência, pela persistência, pela fé na vida, pela fé no homem e pela fé no que virá.
 2. Aos meus filhos – Victor e Pedro – que souberam, como ninguém, suportar minha ausência por tantos finais de semana; tomara que possamos recuperar este tempo.
 3. À minha esposa – Florence – pelo exemplo como companheira, como amiga, como crítica, como ouvinte e como mulher.
 4. Às minhas três “novas filhas” - Scarlet, Bárbara e Evellyne – pela convivência sempre renovadora em casa.
-
1. Ao professor Luís Alberto Oliveira Gonçalves, pela enorme contribuição prestada na fase final deste estudo.
 2. À professora Eustáquia, pelo incansável trabalho de orientação desempenhado. Por vezes acadêmica, por vezes pessoal; mas sempre no sentido de contribuir para meu crescimento enquanto pessoa humana.

DEDICATÓRIAS

No Campo institucional

À Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás
*Lugar de estudos, encontros e desencontros; mas, sobretudo, um
lugar um lugar de luta constante.*

No Campo acadêmico

Aos vários professores de educação física
*que, como eu, vivenciam as alegrias e tristezas do mundo do
esporte*

No Campo pessoal

À professora Florence Rodrigues Valadares
minha mais severa crítica e grande companheira

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
1. – Natureza do estudo.....	19
2. – A Caracterização da realidade pesquisa.....	20
1.3 – Critérios para escolha dos sujeitos.....	24
1.3.1 – A Formação Profissional dos professores pesquisados.....	28
1.3.2 – A experiência esportiva dos professores.....	31
1.4 - A escolha do instrumento e a coleta de dados.....	34
1.5 – Porque ouvir os professores.....	38
2 - A ESPORTE ENSINADO PELOS PROFESSORES.....	40
2.1 – Como os professores “escolhem” modalidades.....	41
2.2 – O processo de “composição” das turmas.....	49
2.2.1 – Habilidades, Gênero e Sexualidade como parâmetros..	51
2.3 – Os eventos esportivos como lugar dos esportes.....	63
2.4 – O “labirinto” dos registros das atividades.....	70
3 – AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES.....	77
3.1 – As expectativas sobre o esporte que ensinam.....	78
3.2 – As estratégias de ensino do esporte.....	84
3.3 – As representações dos professores sobre a “escola” e o esporte que ensinam.....	87
3.3.1 – De onde vem o esporte do qual falamos.....	91
3.3.2 – Classificações e Princípios do esporte.....	93
3.3.3 – A legislação sobre o esporte escolar.....	96
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
5 – LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E ESQUEMAS.....	112

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	113
--------------------------------------	-----

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral a compreensão do processo de construção das representações dos professores de educação física sobre o esporte que ensinam no ambiente escolar. Com este objetivo, foram realizadas entrevistas com professores de educação física da cidade de Jataí, no estado de Goiás, que atuam com o ensino de esporte em suas aulas e que foram selecionados a partir de critérios como sua formação inicial, tempo de carreira docente, sexo e condições de trabalho. Além de evidenciarem expectativas e objetivos bastante diferenciados em relação ao esporte que ensinam em suas aulas, o relato dos sujeitos deste estudo destacou elementos como as questões de gênero, a sexualidade e a habilidade técnica como parâmetros para a composição de suas turmas. As características locais da realidade pesquisada bem como alguns elementos do relato dos professores pesquisados apontaram, num primeiro momento, para o ensino do esporte com características de exclusão, de competitividade e com objetivos voltados para a formação de equipes com vistas à participação nos eventos esportivos escolares promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Aliás, características estas, que pareceram ser determinadas por elementos constituintes da cultura das escolas pesquisadas como o horário das aulas de educação física, o processo de composição das turmas e a impressão dos demais segmentos da escola sobre as aulas de educação física. Entretanto, ao analisar as expectativas dos professores pesquisados, em relação ao esporte que ensinam, é possível identificar um movimento na direção da construção de uma cultura esportiva escolar que buscava, mesmo na participação em eventos esportivos escolares de características meritocráticas e excludentes, “subverter” a ordem estabelecida. Por fim, é importante destacar que o processo de construção das percepções dos professores sobre o esporte que ensinam no ambiente escolar são **influenciadas e não determinadas** tanto pelos elementos da cultura da escola quanto pelos princípios do esporte institucionalizado.

ABSTRACT

The present work had as objective generality the understanding of the process of construction of the perceptions of the professors of physical education on the sport who teach in the pertaining to school environment. With this objective, interviews with professors of physical education of the city of Jataí had been carried through, in the state of Goiás, who act with the education of sport in its lessons and that they had been selected from criteria as its initial formation, time of teaching career, Sex and conditions of work. Besides evidencing expectations and objectives sufficiently differentiated in relation to the sport that teach in its lessons, the story of the citizens of this study detached elements as the questions of sort, the sexuality and the ability technique as parameters for the composition of its groups. The local characteristics of the reality searched as well as some elements of the story of the searched professors had pointed, at a first moment, with respect to the education of the sport with characteristics of exclusion, competitiveness and with objectives come back toward the formation of teams with sights to the participation in the pertaining to school sporting events promoted by the Secretariat of the Education of the State of Goiás. By the way, characteristics these, that had seemed to be determined by constituent elements of the culture of the schools searched as the schedule of the lessons of physical education, the process of composition of the groups and the impression of the too much segments of the school on the lessons of physical education. However, when analyzing the expectations of the searched professors, in relation to the sport who teach, are possible to exactly identify a movement in the direction of the construction of a pertaining to school sporting culture that it searched, in the participation in pertaining to school sporting events of merit and exculpatory characteristics, subvert the established order. Finally, it is important to detach that the process of construction of the representations of the professors on the sports who teach in the pertaining to school environment is influenced and not determined in such a way by the elements of the culture of the school how much for the principles of the institutionalized sport.

INTRODUÇÃO

...eu não vejo a educação física na escola sem o esporte não... mesmo que esteja precisando de adaptações de acordo com a unidade escolar, mesmo com todas as críticas que , até mesmo eu faço, eu acho ele fundamental para nós professores de educação física... (Relato do professor Léo, 2000)

Busquei, no relato dos professores de educação física que se dispuseram a participar comigo desta investigação sobre o esporte escolar, um pronunciamento relacionado à temática, que pudesse ilustrar o início deste estudo. Dentre os vários encontrados selecionei, intencionalmente, o citado acima em função de acreditar, como Minayo (1996), que

...nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p.90)

Nesse sentido, convém destacar que meu envolvimento com o esporte iniciou-se na adolescência e perdura até os dias atuais; num percurso que contemplou a vivência como atleta, treinador, como árbitro em várias modalidades esportivas e como professor de educação física.

Como professor de educação física – licenciado em 1986 – o envolvimento com o fenômeno esportivo tornou-se cada vez mais presente e determinante na minha conduta como profissional da área de educação física. Desenvolvia meu trabalho como professor de educação física numa escola pública de Goiânia/Goiás de forma idêntica ao de um técnico de uma escolinha de iniciação esportiva. Tal semelhança tinha como base o fato de priorizar o ensino dos gestos técnicos esportivos com objetivos voltados para a participação em competições esportivas, assim como faziam meus colegas

que atuavam como técnicos das categorias de base¹ do Goiás Esporte Clube. Acreditava que a educação física podia atingir todos os seus objetivos educacionais através da prática esportiva.

Quando do ingresso na carreira do magistério em nível superior, a partir de 1989 – coincidentemente, quando da criação do segundo curso de graduação em Educação Física do Estado, pela Universidade Federal de Goiás – senti a necessidade de me reaproximar das “leituras de caráter pedagógico” (terminologia muito utilizada no interior dos cursos de formação de professores, especialmente entre os acadêmicos, para designar as publicações não relacionadas às disciplinas técnicas) da área de educação física. Até então, julgava o suficiente para o desempenho da função de professor de educação física a experiência da prática esportiva (acumulada por vários anos!) amparada pelos vários livros/técnicos ou manuais, amplamente divulgados até então e os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação. Tal reaproximação me fez conhecer uma série de análises² sobre a educação física e o ensino do esporte no ambiente escolar que denunciavam valores como a competitividade, a seleção e a busca do rendimento na prática pedagógica do professor de educação física, no que diz respeito ao ensino do esporte no ambiente escolar.

Surgiam então meus primeiros questionamentos em relação à forma como se ensinava o esporte nas aulas de educação física. Ou seja, será que o trabalho desenvolvido com o esporte, baseado na experiência como ex-atleta e como treinador de equipes escolares, só servia para selecionar, para excluir e para competir? Será que o esporte no ambiente escolar, como eu o concebia, somente reproduzia os valores da sociedade capitalista, como afirmava Bracht (1992)? Será que existia algum aluno que não gostava de nenhuma modalidade esportiva e, por isso, estivesse sendo desrespeitado em sua liberdade de escolha?

Sem conseguir respostas para minhas indagações, preocupava-me, o fato destas análises orientarem-se por questões ou interesses da educação física, muitas delas sem a devida aproximação com o cotidiano da escola e

¹ Grupos de atletas, divididos em faixas etárias distintas para o treinamento de habilidades esportivas específicas do futebol para futuro ingresso nas equipes semiprofissionais e profissionais do referido clube.

² Dentre elas: Medina (1983), Guiraldelli Jr. (1988), Lino Castellani Filho (1988) e Bracht (1992).

com os diversos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquele espaço. Preocupava-me também o fato de, parte destas análises estabelecerem uma relação, quase que mecanicista, entre os valores do esporte ensinado nas escolas e os valores relacionados à ideologia capitalista; isto é, a competição entre os vários segmentos da sociedade em busca de um melhor resultado e a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos aptos, dentre outros.

Atualmente o esporte tem sido alvo de estudos por parte das mais variadas áreas do conhecimento humano, dentre elas a psicologia, a filosofia, a história, a antropologia, a educação física e a sociologia. Tal importância pode ser atribuída, em grande parte, ao vultuoso investimento que alguns setores da sociedade (indústria, comércio, prestação de serviços etc.) empreendem em torno de sua espetacularização e mercadorização. Para ficar com apenas um exemplo, basta citar o investimento feito pelas empresas brasileiras de telecomunicações para a transmissão dos grandes eventos esportivos. Ao comentar os preparativos para o segundo jogo da decisão do campeonato brasileiro de futebol de 2001, Armando Nogueira, em sua coluna no Jornal O Popular de 21/12/2001, aponta que *é inegável a força e o prestígio do esporte enquanto mercadoria que interessa a todas as emissoras de rádio e de televisão... mesmo quando se enfrentam equipes sem tanta tradição em decisões como o são Atlético/PR e São Caetano/SP.*

Outro fator, que parece contribuir para despertar o interesse das diversas áreas do conhecimento humano, em relação ao esporte, é o que tem a ver com a população envolvida diretamente nos eventos esportivos. Quantidades, estas, que podem variar de vinte e dois (o número mínimo para a realização de uma partida de futebol) até sessenta mil pessoas (público presente na partida final do campeonato brasileiro de futebol de 2001, entre São Caetano, de São Paulo e Atlético do Paraná)³.

Uma vez tendo atingido tamanha repercussão entre os vários segmentos e classes sociais, o esporte foi se constituindo num campo, extremamente fértil, de investigações científicas. Campo este que foi sendo ocupado em função da demanda apresentada por um grupo de profissionais com as mais variadas

³ Conforme jornal O Popular de 23/12/2001, Goiânia – Goiás.

especificidades. Segundo Bourdieu (1983), o esporte de rendimento, com o objetivo de maximizar a eficácia e minimizar os riscos dos praticantes, *acarreta a necessidade de um pessoal técnico especializado e de uma verdadeira gerência científica, capaz de organizar racionalmente o treinamento e a manutenção do capital físico dos profissionais* (p.145).

Numa outra esfera de manifestação do esporte – no ambiente escolar e durante os eventos esportivos escolares – outros “atores” desempenham os papéis de atletas e de treinadores; são os alunos e os professores de educação física. Neste contexto, algumas adaptações parecem ocorrer para atender (ou, pelo menos, para se aproximar disto!) aos objetivos de competitividade e de busca do rendimento, que são característicos do modelo de esporte que acontece e é veiculado fora do ambiente escolar.

A compreensão da escola como um espaço social permeado de disputas de poder, com ritmos, rituais e linguagens próprias de seus atores além de um sistema próprio de regulação e transgressão, nos faz superar a idéia reducionista de que a escola assume simplesmente o papel de um aparelho ideológico do estado encarregada de reproduzir as desigualdades sociais e culturais. Forquim (1993), ao discutir a questão da cultura e a escola, destaca a importância das características sociais do indivíduo como um dos fatores que podem influenciar o espaço da escola e seus sistemas. Segundo o autor:

É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e as exigências inerentes à situação de escolarização (p.167).

No âmbito da educação física, entretanto, esta “reprodução” parece vir se configurando no que diz respeito ao ensino do esporte nas aulas de educação física. Ou seja, o esporte de alto rendimento – com suas regras internacionais, gestos técnicos específicos, mecanismos de premiação e seleção – parece vir influenciando (em alguns casos, determinando!) a forma como os professores de educação física ensinam o esporte.

Bracht (1992), ao analisar a legitimidade da educação física no ambiente escolar, sugere a existência de dois tipos de “esportes” presentes no ambiente escolar. Um com subordinação aos códigos da instituição esportiva⁴, como um prolongamento desta no ambiente escolar, caracterizando o esporte NA escola. E um outro tipo de esporte que é praticado de acordo com as especificidades do ambiente escolar (locais e tempos para a prática de esportes, equipamentos disponíveis etc.) e de seus praticantes (com interesses, objetivos e níveis técnicos diferenciados em relação à prática do esporte) que pode ser denominado de esporte DA escola.

Vago (1996), ao discutir as relações da escola com as diversas práticas culturais de esporte, estabelece um “diálogo” com Bracht (*op. cit.*) e aponta para a necessidade de se pensar num processo de “tensão permanente” e não de “negação” entre os dois tipos de esporte presentes na escola; admitindo que a escola pode produzir uma *cultura escolar de esporte* que, *ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade,(...) estabeleça com elas uma relação de tensão permanente intervindo na história cultural da sociedade (p.4)*

As relações estabelecidas entre os vários atores sociais do contexto escolar entre si e com a sociedade têm servido como base para a realização de estudos etnográficos com o objetivo de desvelar as tensões existentes no cotidiano escolar bem como as relações de seus diversos atores com os demais elementos da cultura escolar (conteúdos, currículos, símbolos, ritmos e ritos).

Nesse sentido, para que pudesse delimitar meu objeto de estudo, enquanto aluno do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, senti necessidade de buscar o apoio dos estudos que buscaram, de alguma forma, compreender a manifestação do esporte no contexto escolar.

Dentre os estudos que se propuseram a analisar, *in loco*, a prática pedagógica do professor de educação física em relação ao esporte destaco os trabalhos, recentes, de Borges (1995), Assis de Oliveira (1999) e Faria

⁴ Segundo Bracht (1992), os códigos da instituição esportiva podem se resumir em princípios do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitórias e racionalização de meios e técnicas (p.22).

(2001)⁵, que serviram como antecedentes básicos para este estudo. Como identificação, preliminar, dos estudos temos os seguintes dados.

O estudo de Borges (1995) buscou compreender o processo de construção dos saberes docentes por parte dos professores de educação física que atuavam em, pelo menos, duas realidades profissionais diferenciadas (escolas públicas municipais e estaduais e escolas privadas) e abordou questões relacionadas à formação inicial, à trajetória esportiva e profissional dos dois professores de educação física da cidade de Belo Horizonte/MG, que serviram como sujeitos de pesquisa para o estudo de caso desenvolvido no início da década de 90. Após minucioso trabalho descritivo e interpretativo do processo de construção dos saberes docentes de seus sujeitos de pesquisa, a autora aponta, entre outras contribuições, para a necessidade de realização de mais estudos etnográficos no interior do cotidiano escolar ou envolvendo os vários segmentos, atores, situações, conteúdos e práticas que ali se relacionam. Estudos, estes, que deveriam *dar voz ao professor, ouvir o que este tem a dizer a respeito de seus saberes e dos saberes da formação acadêmica, retraduzidos em sua prática (p.168)*.

Assis Oliveira (1999) tem como questão central a reinvenção do esporte como possibilidade da prática pedagógica do professor de educação física. Após uma consistente revisão bibliográfica sobre estudos sociológicos e historiográficos, relacionados à área de educação física, o autor analisa os dados coletados, em um estudo de caso realizado na cidade de Recife/PE durante o ano letivo de 1997, à luz de um referencial teórico de inspiração marxista. Enquanto contribuição do seu estudo, destaco, neste momento, o aprofundamento dos estudos em relação ao esporte e à prática pedagógica do professor de educação física no sentido de construir propostas de trabalho que privilegiem a inversão da lógica presente no tratamento do esporte por parte dos professores de educação física. Isto é, sair da tematização de atividades esportivas de caráter essencialmente competitivas e eventualmente lúdicas para uma tematização essencialmente lúdica e eventualmente competitiva.

O estudo de Faria (2001) teve como foco central a identificação, análise e compreensão dos usos e significados atribuídos ao esporte, nos vários

⁵ Todos em nível de dissertação de mestrado e que, com exceção do último, tornaram-se livros.

espaços e tempos escolares, pelos diferentes atores sociais presentes no cotidiano escolar. Com este objetivo, a autora realizou um estudo etnográfico que teve os dados coletados a partir da realização de entrevistas com professores de educação física e alunos além da observação do cotidiano escolar (incluindo-se aqui não somente as aulas de educação física mas também o recreio escolar, a entrada e a saída para as aulas). Em suas análises finais a autora destaca, entre outros aspectos, o fato do professor de educação física e suas intervenções contribuírem para a construção dos significados que assumem o esporte nas aulas de educação física e no ambiente escolar como um todo.

Entre os pontos de tangência entre os estudos citados, destaco os seguintes aspectos:

1. A compreensão da escola como um espaço capaz de promover reconceituações e ressignificações dos conteúdos através das interações entre os vários atores sociais nela inseridos.
2. O reconhecimento do esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação física.
3. A preocupação com o processo de construção dos saberes docentes, essencialmente, com a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e as experiências esportivas dos professores de educação física.
4. A indicação da necessidade de estudos envolvendo os atores sociais (alunos e professores) envolvidos diretamente com a prática esportiva escolar.

Entretanto, para além das indicações feitas pelos autores citados acima, me pareceu existir, ainda, uma lacuna no que diz respeito à compreensão do processo de construção das representações que os professores têm do esporte que ensinam. Assim, desenvolvi este estudo com o objetivo de contribuir para o esclarecimento das seguintes perguntas:

1. *Que percepções os professores têm do esporte que ensinam e como as constroem?*

2. *Que objetivos defendem/expressam os professores de educação física ao incluir o esporte como conteúdo de ensino em suas aulas?*

Para tratar dessas perguntas, aproximei-me de professores de educação física e das circunstâncias que os envolvem em suas escolas. Assim, constituíram fontes privilegiadas os relatos dos professores, os seus diários de classe e as informações coletadas junto às instituições de ensino e de administração escolar da cidade de Jataí/Goiás. O estudo foi estruturado da seguinte maneira:

O Primeiro Capítulo apresenta a proposta metodológica, os procedimentos adotados na seleção dos sujeitos e uma caracterização de cada um e da realidade social onde se graduaram e onde estão inseridos atualmente. Descreve ainda o processo de definição do instrumento de coleta de dados e as condições onde ocorreu o mesmo.

Dos relatos dos sujeitos de pesquisa se destacaram a produção e/ou reprodução de percepções acerca do esporte ensinado pelos professores de educação física pesquisados.

Assim, no Segundo Capítulo, são abordados elementos como o processo de enturmação, a escolha das modalidades esportivas e a importância dos eventos esportivos escolares para a caracterização do esporte ensinado pelos professores pesquisados.

No Terceiro Capítulo, são discutidas as percepções dos professores de educação física pesquisados em relação ao esporte que ensinam a partir de aspectos relacionados às suas expectativas, estratégias de ensino e representações sobre os demais segmentos da escola. Também neste capítulo, relaciona-se o relato dos professores com as classificações e legislação existentes sobre o ensino do esporte para que se possa realizar a análise final.

Nas Considerações Finais são discutidos os aspectos evidenciados no estudo relacionando-os ao processo de construção das percepções por parte dos professores de educação física sobre o esporte que ensinam, procurando apresentar uma contribuição para sua compreensão no contexto da escola.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 – A Natureza do estudo

Ao caracterizar os estudos realizados no campo da educação, Trivinõs (1987) aponta a existência de três tipos diferenciados de acordo com sua finalidade. Segundo o autor, existem estudos exploratórios, estudos experimentais e estudos descritivos.

Num estudo do tipo exploratório o pesquisador *parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida planejar uma pesquisa descritiva ou experimental (p.109)*. Já no estudo do tipo experimental os pesquisadores *partem de uma exata formulação do problema e das hipóteses que permitem uma delimitação precisa das variáveis que atuam sobre o fenômeno, fixando com exatidão a maneira de controlá-las (p.112)*.

Por estudos do tipo descritivo Trivinõs (1987) identifica aqueles em que *o foco essencial reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho (...) os métodos de ensino etc. (grifos meus)(p.110)*.

Assim, em função dos objetivos propostos e do foco de interesse, o presente trabalho se caracteriza como um estudo do tipo descritivo.

Este estudo foi construído a partir das seguintes etapas:

- Na etapa exploratória foram feitos os levantamentos e as aproximações necessárias: para a caracterização da realidade pesquisada; para a seleção dos professores a serem pesquisados; para a definição do instrumento de coleta de dados e para a escolha da melhor maneira de realizá-la.
- Na etapa da coleta de dados foram realizadas três entrevistas com os sujeitos selecionados (uma coletiva e duas individuais), a busca de documentos referentes ao planejamento e realização de atividades (encontros, eventos, etc.) além dos diários de classe e planejamentos dos professores de educação física selecionados para a pesquisa.

- Por fim, na etapa da análise e interpretação dos dados coletados, o eixo central adotado foi o da investigação e análise das percepções, produzidas pelos professores de educação física sobre o esporte que ensinam, a partir dos fatores e situações da realidade pesquisada e dos aspectos da trajetória de vida dos sujeitos de pesquisa que se relacionam com este processo.

Todavia, convém destacar que o presente trabalho contou com uma revisão prévia da literatura sobre a educação física e o ensino dos esportes e formação de professores – que constam nas referências bibliográficas deste estudo – que contribuiu para a análise dos dados coletados.

A seguir, apresento uma caracterização da realidade social onde estão inseridos os professores de educação física pesquisados, para depois apresentar os critérios que nos levaram até eles.

1.2 – A Caracterização da realidade pesquisada

Por que a opção por uma cidade do interior do Estado de Goiás?

Vários fatores concorreram para que a escolha recaísse na cidade de Jataí como *locus* de realização da pesquisa, uma cidade do interior do Estado de Goiás, com aproximadamente 80.000 habitantes e localizada a 320 Km da capital do Estado. Dentre eles, podem ser destacados:

1. A facilidade de aproximação com os profissionais da área de educação física da cidade em função de atuar no curso de formação de professores de educação física, mantido pela Universidade Federal de Goiás naquela cidade;
2. A participação, como aluno, do convênio firmado entre a Universidade Federal de Goiás (Campus Avançado de Jataí) e a Universidade Federal de Minas Gerais, para a realização de um curso de pós-graduação, em nível de mestrado; um dos primeiros (senão o primeiro!) Programa de Mestrado Interinstitucional reconhecido pela CAPES⁶;

⁶ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

3. Conhecer as percepções que os professores têm do esporte que ensinam em uma realidade próxima da de boa parte dos municípios goianos/brasileiros; isto é, cidades de pequeno e médio porte e que não são capitais; e
- O fato de residir e trabalhar, à época da pesquisa, naquela cidade.

No que diz respeito às possibilidades de manifestação do fenômeno a ser estudado, *as percepções dos professores de educação física em relação ao esporte que ensinam*, o fato de já conhecer algumas características de trabalho dos professores de educação física da cidade – principalmente os que se envolviam com os eventos esportivos escolares do estado – foi decisivo. Isto é, diante da diversidade de comportamentos e atitudes apresentadas durante os eventos esportivos escolares (em relação aos regulamentos/regras, arbitragem, premiação, etc.), era possível supor que o estudo das representações dos professores sobre o esporte pudesse contribuir para a compreensão da prática pedagógica dos mesmos. Além disso, o conhecimento prévio de determinados aspectos do objeto a ser estudado e da realidade onde o mesmo se manifesta é condição básica para a realização de um estudo científico. Segundo Minayo (1996):

Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionamos a relevância da realidade (p.93).

Ainda sobre a cidade de Jataí, convém destacar alguns dados sobre os seus sistemas de ensino que podem contribuir para a análise dos depoimentos e impressões coletadas junto aos professores.

A Educação Básica⁷ conta com a assistência de trinta e seis escolas públicas (vinte e uma da rede municipal, quatorze da rede estadual e uma da rede federal), além de outras seis escolas particulares, configurando um

⁷ Terminologia adotada pela lei 9394/96 para designar os estudos desenvolvidos nos níveis da educação infantil (de 0 a 6 anos), do ensino fundamental (de primeira a oitava série) e do ensino médio (do primeiro ao terceiro ano) que constituem a educação básica no Brasil.

esquema de distribuição dos estabelecimentos de ensino com o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino da cidade de Jataí/Go.



Fonte: Subsecretaria Regional de Ensino de Jataí (2001)

Com relação à estrutura organizacional do sistema estadual de ensino, o governo do Estado de Goiás mantém nas cidades do interior uma estrutura, com poderes administrativos e pedagógicos restritos à cidade e/região em que se encontra, denominada Subsecretaria Regional de Ensino - SRE. No caso específico da cidade de Jataí, este órgão é responsável pelo planejamento, execução e avaliação de todas as ações desenvolvidas pelas Unidades Escolares – escolas – a ela jurisdicionada, ou seja, as escolas da rede estadual. Entretanto, convém destacar que as atividades, principalmente as que envolviam diretamente o trabalho de professores de educação física, como o planejamento dos eventos esportivos escolares proposta pela SRE, contava, à época da pesquisa, com a participação de professores das redes municipal e federal, como pude constatar nas entrevistas dos professores selecionados para participar deste estudo.

No que diz respeito à área de educação física, no sistema educacional público de Jataí, até o final do ano de 1999, não existia uma coordenação específica da área – nem no interior da SRE nem tampouco da Secretaria Municipal de Educação – o que me levou a questionar a forma como eram planejadas as atividades coletivas desenvolvidas pelos professores de educação física desta cidade. Em um levantamento realizado junto ao

Departamento Pedagógico da SRE, fui informado de que todos os professores de educação física se reuniam no início de cada ano letivo para o planejamento anual e por ocasião da realização dos eventos esportivos escolares. Embora todos os professores pesquisados tenham se referido a estes encontros em seus relatos, nenhum registro (atas, listas de presença, fotos, propostas, etc.) foi localizado dos mesmos.

Em relação à ocorrência das aulas de educação física nas escolas da cidade de Jataí, obtive a informação (preliminarmente pelo Departamento Pedagógico da SRE e depois a confirmação, por intermédio dos professores entrevistados), de que nas escolas públicas estaduais não existiam aulas de educação física nem treinamento de equipes na primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta série). Elas eram ministradas somente a partir da quinta série do ensino fundamental por professores de educação física; nas duas escolas particulares eram oferecidas aulas de educação física, desde a primeira série do ensino fundamental. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, apenas três escolas ofereciam aulas de educação física e a partir da quinta série do ensino fundamental. Por sua vez, a única escola mantida pelo governo federal – o Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET – oferecia educação física para seus alunos em todos os níveis de ensino.

No mesmo levantamento no qual obtive as informações sobre as escolas que ofereciam aulas de educação física, também fui informado de que as turmas de educação física eram divididas entre turmas masculinas e turmas femininas e as aulas aconteciam em horário diferente do das demais disciplinas do currículo escolar.

Com relação aos profissionais encarregados de ministrar aulas nas escolas, tive a informação que algumas escolas públicas estaduais contavam com professores graduados, acadêmicos e leigos em seu quadro de profissionais com tratamentos iguais em relação a salários, carga horária semanal etc. No caso dos professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, apenas dois professores possuíam o curso superior de educação física. A escola mantida pelo governo federal contava com todos os seus oito professores de educação física com curso superior na área de educação física.

As informações sobre a formação dos professores vinham ao encontro dos critérios estabelecidos para a escolha dos professores de educação física

com os quais pretendia interagir neste estudo: estar vinculado a um sistema público de ensino. Aliás, este “pré-requisito” – que se baseia no fato de ter acreditado poder estabelecer conexões entre as análises decorrentes deste estudo e a formação de professores de educação física no estado de Goiás; na qual estou inserido desde 1989.

Primeiro porque teria a possibilidade de conhecer as representações sobre o esporte dos professores de educação física da maioria das escolas da cidade; e, segundo, por acreditar que as possibilidades de uma futura proposta de intervenção ou interação com professores de escolas públicas seriam mais bem recebidas que numa escola particular.

Esclarecidos estes aspectos da estrutura organizacional da educação física na cidade de Jataí, vejamos, então, como se deu o processo de seleção dos professores que participaram deste estudo.

1.3 – Critérios para escolha dos sujeitos

Como já dito anteriormente, fiz um levantamento junto a SRE e à Secretaria Municipal de Educação de Jataí, para identificar em quais escolas aconteciam aulas de educação física, quem ministrava essas aulas, que qualificação possuíam os professores e que condições (de qualificação, atualização, de materiais, etc.) lhes eram oferecidas.

No contexto caracterizado anteriormente, a escolha dos professores que participaram deste estudo foi feita a partir dos seguintes critérios:

- Terem, no mínimo, o curso de graduação em educação física;
- Serem de sexos diferentes; e
- Terem tempos de carreira diferenciados.

Além da possibilidade de contribuir para a discussão sobre o processo de formação de professores de educação física no Estado de Goiás já citada como uma possível contribuição deste estudo, a exigência do curso de graduação em educação física, como requisito para a escolha dos sujeitos da pesquisa, teve como argumento central o fato de entender a formação em

nível superior como um importante elemento no processo de construção e mobilização dos saberes docentes. Segundo Tardif *et al* (1991, p.218 - 220), o saber que o docente mobiliza em sua prática cotidiana representa o resultado de uma mistura mais ou menos coerente de saberes provenientes de quatro fontes distintas a saber:

1. Da formação profissional - representado pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores.
1. Das disciplinas – correspondem aos saberes sociais, sistematizados sob a forma de disciplinas e transmitidos pela universidade. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
2. Dos currículos – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou para serem transmitidos.
3. Da experiência - são aqueles que os professores desenvolvem no exercício de sua função. Brotam da experiência e são validados por ela.

A opção por sujeitos de pesquisa de diferentes sexos se fundamentou, inicialmente, no fato de os alunos serem separados em turmas masculinas ou femininas para as aulas de educação física. Talvez esta separação fosse o suficiente para a construção de diferentes representações sobre o esporte a ser ensinado para os meninos e para as meninas. Entretanto, como destaca Louro, 1992 (p. 56) *é importante lembrar que quando falamos em gênero, estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade.*

Além da particularidade das aulas de educação física ocorrerem para turmas separadas entre meninos e meninas – comum a outras cidades do interior goiano até o final do ano de 2001 – merece destaque, também, o fato de alguns estudos de gênero apontarem para uma caracterização do esporte como uma prática generificada e generificadora no ambiente escolar (Sousa, 1994 e Altmann, 1998). Ou seja, a opção por determinadas modalidades esportivas pode estar sendo condicionada por questões específicas da

realidade, por sua história de vida e por suas relações com o esporte que, por sua vez, servem para construir representações acerca do esporte que ensinam.

Outro aspecto que me pareceu importante para sustentar a escolha de sujeitos de pesquisa de ambos os sexos foi o fato – conhecido previamente em função de minha proximidade com as práticas esportivas da realidade social onde ocorreu a pesquisa – de existir entre os professores de educação física da cidade um certo “receio”, um certo “constrangimento”, porque não dizer, um certo “preconceito” em relação à prática do voleibol por atletas do sexo masculino. Preconceito, este, que parece necessitar de um maior debate entre os professores de educação física e a comunidade escolar. Principalmente se levarmos em consideração, como Louro (1992) que

... é preciso entender a homossexualidade ou a heterossexualidade dominante como social e historicamente determinadas. Uma sociedade, em dado momento histórico, decide (e essa decisão dá-se usualmente através de disputas e conflitos e não de modo consensual) o que ou quem é adequado sexualmente.(p.59-60).

Finalmente, em relação ao tempo de carreira dos sujeitos, optei por professores que estavam no início, no meio e já se aproximando do final de suas carreiras docentes⁸, tendo por referência os estudos desenvolvidos por Huberman (1992). Segundo esse autor, é possível relacionar o tempo de carreira do professor com determinadas reações, atitudes e opções que o mesmo assume em seu cotidiano profissional. Mesmo advertindo para o fato de que o desenvolvimento de uma carreira constitui um processo (e não uma série de acontecimentos lineares), em que podem ocorrer progressões, regressões, “becos sem saída”, momentos de arranque e descontinuidades, o autor sugere algumas fases para a carreira docente (p.47):

1. De 1 a 3 anos de carreira – Entrada e tateamento das possibilidades
2. De 4 a 6 anos de carreira – Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico.

⁸ Considerando a legislação trabalhista brasileira que prevê a aposentadoria por tempo de serviço a partir dos vinte e cinco anos de carreira como professor.

3. De 7 a 25 anos de carreira – Diversificação e ativismo profissional, levando ao questionamento de sua situação profissional.
4. De 25 a 35 anos de carreira – Serenidade, distanciamento afetivo que pode levar ao conservantismo.
5. De 35 a 40 anos de carreira – Desinvestimento que pode ser sereno ou amargo.

No caso da realidade dos profissionais da educação no Brasil, convém destacar que as fases citadas por Huberman (1992) necessitam de uma contextualização. Isto é, os trabalhadores brasileiros aposentam-se, salvo exceções, quando completam trinta e cinco anos de contribuição previdenciária e, no mínimo, cinquenta e três anos de idade. Com base nos dados a respeito dos professores pesquisados, parece, também, que o terceiro estágio da carreira docente - o da diversificação, do ativismo e do questionamento – só dura até os vinte e cinco anos de carreira, em raríssimos casos, quando há um envolvimento com o movimento estudantil e/ou sindical.

Além do exposto, para a seleção dos sujeitos considere o fato destes professores terem aceitado, desde o primeiro contato, o convite para participar da presente pesquisa.

Foram selecionados, então, cinco docentes, sendo três professores e duas professoras, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos professores pesquisados

Nome⁹	Tempo de carreira	Nível de ensino	Tipo de escola
<i>Edson</i>	28 anos	Fundamental e Médio	Estadual
<i>Ana</i>	17 anos	Fundamental e Médio	Estadual/federal
<i>Léo</i>	14 anos	Fundamental e Médio	Municipal – convênio
<i>Carlos</i>	03 anos	Fundamental e Médio	Estadual
<i>Cássia</i>	03 anos	Fundamental	Estadual – municipal

⁹Conforme combinado com os participantes da pesquisa serão utilizadas nomes fictícios ao me referir a eles assim como não será mencionado o nome de suas escolas com o objetivo de garantir-lhes o anonimato

A seguir, apresento algumas informações sobre o processo de formação dos professores e de suas experiências no esporte.

1.3.1 – A formação profissional dos professores pesquisados

Por ter, entre os sujeitos de pesquisa selecionados, um professor cuja graduação ocorreu no início da década de 70 (1974) e por perceber, já nos primeiros contatos, que este professor exerce grande influência sobre os demais julguei necessário esclarecer alguns aspectos da formação de professores de educação física no Brasil. Nesse sentido, merece destaque o debate, nada recente na área, em relação ao perfil do profissional a ser formado pelas instituições de ensino superior. Por várias décadas, as instituições encarregadas de formar profissionais para a área de educação física estiveram sob a responsabilidade da instituição militar e com os objetivos definidos em torno do fortalecimento do estado e do aprimoramento da raça e se formavam profissionais nos níveis técnicos, especialistas, monitores e professores (*cf.* Faria Júnior, 1987). Após o golpe de 1964, as universidades brasileiras passaram por inúmeras modificações em decorrência dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e alguns organismos financeiros internacionais. Segundo Ghiraldelli Jr. (1988), a “tecnoburocracia” militar que chegou ao governo influenciou (determinou!) a ênfase na técnica, no desporto de alto nível e na competitividade presente nos currículos de formação de professores daquela época. O perfil do profissional a ser formado estava relacionado à busca de medalhas olímpicas, através de uma racionalização despolitizadora que visava o rendimento educacional e esportivo.

Depois do acirramento do debate sobre o perfil do profissional para a área de educação física a ser formado nas instituições de ensino superior, especialmente no final da década de 70 e início da década de 80, o governo federal editou uma resolução (03/87) que definiu o “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo e apresentou uma proposta de currículo mínimo para caracterizar cada um destes profissionais. A partir desta

resolução cada uma das instituições deveria dar uma forma, fazer os ajustes necessários e implantar o currículo definido pela medida.

Assim, como a prática pedagógica do professor de educação física sofre influência da formação profissional e dos saberes ali veiculados, como afirma Borges (1995), parto do pressuposto de que, esta mesma formação pode contribuir para a formação das percepções dos professores sobre o esporte.

Vejamos alguns aspectos da formação dos professores pesquisados.

O professor Edson graduou-se em educação física no início dos anos 70, pela Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO (Goiânia), quando o curso podia ser concluído em três anos e com grades curriculares distintas para homens e mulheres. A ênfase na técnica e no desporto de alto rendimento que norteava os currículos das instituições formadoras de professores de educação física naquele período (cf. Ghiraldelli Jr., 1988) parece ter exercido importante influência na construção dos saberes docentes do professor, como se pode perceber durante seu depoimento. Segundo ele próprio, especializou-se na modalidade de Natação na década de 1980, somente para obter acesso a outro nível de sua carreira como professor do sistema público estadual, uma vez que sempre preferiu trabalhar com o futebol e o futsal. Durante o seu curso de graduação, sempre que possível, participou de competições nas mais variadas modalidades esportivas. Segundo o professor, essas vivências lhe garantiram e garantem sucesso profissional.

Como egressos do curso superior na década de 80, temos os casos do professor Léo e da professora Ana.

Embora tenham se graduado, aproximadamente, na mesma época, os professores percorreram trajetórias bastante diferenciadas. O professor Léo é ex-atleta profissional de futebol, envolveu-se, tanto quanto pode, no movimento estudantil quando da realização de seu curso de graduação na Universidade Estadual de Londrina/PR e afirma, com orgulho, ter participado de várias passeatas e manifestações em favor do movimento nacional pelas “Diretas Já!”, em 1984. A professora Ana, por sua vez, afirma ter concluído seu curso de graduação em educação física na ESEFEGO, com o firme propósito de retornar para sua cidade natal (Jataí/Goiás) e constituir sua família. Em momento algum de seu relato a professora parece arrependê-la do que, ela própria, chamou de “passar pelo curso” e não ter se envolvido nos debates

que se faziam presentes no interior da área de educação física, à época. Ambos buscaram prosseguir seus estudos no nível de especialização *lato sensu* em áreas de conhecimento ligadas às disciplinas tecnico-desportivas do curso de educação física.

Atualmente, o professor Léo encontra-se vinculado a uma escola do sistema público municipal de ensino com carga horária semanal de 40 horas, e também a uma escola do sistema público estadual com carga horária de 21 horas semanais; ocupa, ainda, um cargo na diretoria do Sindicato dos Professores da cidade de Jataí. A professora Ana, por sua vez, encontra-se vinculada ao Estado de Goiás como professora de educação física, mas em função de convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e o CEFET, trabalha com alunos, turmas e todo o apoio estrutural e didático-pedagógico do CEFET/Jataí. Ou seja, mesmo estando vinculada a uma escola estadual, a professora desempenha suas atividades com seus alunos (distribuídos em turmas organizadas por modalidades esportivas, por sexo, por habilidades esportivas e no período extraturno) no interior de uma instituição com características completamente diferentes das demais escolas da rede pública estadual. Atua, também, como professora de natação em um clube da cidade.

A professora Cássia e o professor Carlos se graduaram no final do ano de 1997 pela Universidade Federal de Goiás na cidade de Jataí. Trata-se de um curso já criado e estruturado a partir das diretrizes apontadas pela Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação. Isto é, com um perfil do profissional a ser formado definido em torno do estudo da motricidade humana, na perspectiva de uma formação humanista, de desenvolvimento técnico e no aprofundamento de conhecimento de natureza teórico prático (art. 3º da Resolução 393/95 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás).

E, embora tenham se formado na mesma turma, é bastante significativa a diferença de opinião dos dois sobre o curso que fizeram.

A professora Ana, por sua vez, afirma não ter sido instrumentalizada minimamente para o desempenho de sua função como professora, especialmente no que diz respeito ao ensino dos esportes. Já o professor Carlos, talvez se apoiando em sua experiência esportiva anterior ao seu

ingresso no curso superior, afirma que seu curso de graduação lhe foi muito útil para sua prática pedagógica atual. Atualmente a professora Ana – que possui também o curso superior de Direito – ministra aulas de história e de educação física numa mesma escola da rede municipal de Jataí, enquanto que o professor Carlos coordena um projeto de iniciação esportiva mantido pela prefeitura municipal de Jataí, onde atua com as modalidades de basquete e handebol além de atuar como instrutor de musculação em uma academia da cidade.

1.3.2 – A experiência esportiva dos professores

Dentre os aspectos apontados por Borges (1995), como constitutivos da trajetória de vida dos professores de educação física¹⁰, a experiência esportiva dos professores que participaram deste estudo evidenciou-se, recorrentemente, como suporte de suas práticas pedagógicas atuais. Razão pela qual, pareceu-me importante identificar suas experiências esportivas como contribuição para o processo de identificação das representações desenvolvidas em torno do esporte.

O professor Edson foi atleta profissional da modalidade de Futebol de Campo no início da década de 70 e, após o agravamento de algumas lesões articulares e musculares mal tratadas, atuou como árbitro de futebol e futsal. O Professor Léo foi praticante amador de várias modalidades esportivas tendo acentuado suas experiências esportivas como atleta profissional da modalidade de futebol. O professor Carlos, da mesma forma que os anteriores, atuou como atleta profissional na modalidade de futebol e experimentou a prática, como atleta amador, de várias outras modalidades esportivas, concentrando suas participações amadoras nas modalidades de handebol e futsal; relatou ainda uma pequena experiência como árbitro da modalidade handebol. As professoras Ana e Cássia praticaram, no nível do amadorismo, a modalidade do handebol. Elas não relataram nenhuma experiência como atleta ou como árbitro, técnico e dirigente em qualquer outra modalidade esportiva. A

¹⁰ Segundo a autora, constituem a trajetória de vida dos professores de educação física as experiências adquiridas como praticantes/atletas, como alunos do curso de graduação e como profissional inserido no mercado de trabalho.

professora Ana afirma ter sido “obrigada” a aprender a trabalhar com as modalidades de natação e basquetebol em função de terem sido essas as opções que se apresentaram para ela no início de sua carreira docente e que, hoje, adora trabalhar com a natação.

Assim, ao relacionar o ano de formação inicial dos sujeitos com as experiências esportivas temos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Distribuição de professores segundo instituição formadora, ano de conclusão e experiência esportiva

Professor	IES/ano de formação	Experiências esportivas(*)
Edson	Esefego/ GO – 1973	Atleta – Futebol
Ana	Esefego/GO – 1982	Praticante – Natação
Léo	UEL/ PR – 1983	Praticante – Futebol
Carlos	UFG/ GO – 1997	Atleta – Futebol
Cássia	UFG/GO – 1997	Praticante– Handebol

(*) Para efeito deste estudo são considerados atletas aqueles que praticaram algum tipo de esporte profissionalmente, e praticante, os que vivenciaram esta experiência de forma amadora

Diante do exposto, pode se ver que os professores participantes deste estudo apresentam algumas características semelhantes em suas trajetórias de vida. Todos tiveram vivências práticas em determinada modalidade esportiva, alguns alcançando mais destaque que outros, o que parece ter sido fundamental para a escolha do curso de graduação em educação física. Ou seja, somente após alguma experiência esportiva é que os sujeitos deste estudo optaram pela carreira docente na área de educação física.

Ainda no âmbito da caracterização dos sujeitos de pesquisa ficou evidente que tanto os professores quanto as professoras parecem ter a experiência com o esporte (que praticaram antes e durante seus cursos de graduação) incorporada às suas trajetórias, possibilitando uma retradução dos princípios e valores do esporte que vivenciaram para o esporte que ensinam.

Com relação à avaliação que fazem da influência de seus cursos de graduação em suas carreiras, é curioso notar que o espaço de tempo de

aproximadamente vinte e cinco anos entre a formatura do mais velho e dos mais novos na profissão parece não evidenciar nenhum distanciamento em relação à orientação que cada um dá à suas práticas pedagógicas. O professor Edson, que se graduou no início da década de 70, e o professor Carlos, que se graduou no final da década de 90, por exemplo, citam suas experiências esportivas anteriores ao seu ingresso no curso superior como a base de suas práticas atuais, assim como evidenciam a importância da experiência na modalidade esportiva com a qual irá trabalhar.

No caso das professoras Ana e Cássia a avaliação que fazem da influência de seus cursos de graduação em suas práticas pedagógicas atuais, tende à rejeição dos mesmos para sustentação de suas práticas atuais. A primeira, mesmo não tendo tido boa relação com determinadas modalidades esportivas durante seu curso de graduação, lamenta o fato de ter que trabalhar, justamente, com a qual teve menor envolvimento. E a segunda, por sua vez, atribui ao seu curso de graduação sua limitada capacidade de ensino das diferentes modalidades esportivas, com exceção do handebol, praticado por ela antes de seu ingresso no curso superior de educação física.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de três dos cinco professores pesquisados terem buscado prosseguir seus estudos, em cursos de especializações *lato sensu* em áreas específicas do esporte. Isso pode, também, contribuir para a compreensão de suas concepções e percepções sobre o esporte que ensinam em suas aulas de educação física. Principalmente se levarmos em consideração o fato de que, ao ingressarem em cursos de pós-graduação, os professores evidenciaram suas intenções de se tornarem especialistas em determinada modalidade esportiva.

Em síntese, diante da caracterização apresentada, pode-se deduzir que, mesmo tendo concluído seus cursos de graduação em instituições de ensino e períodos distintos, a trajetória dos professores pesquisados aponta para um processo de construção das representações sobre o esporte com grandes aproximações. Entretanto, é necessário estar atento para a forma como cada um desses sujeitos pareceu retraduzir essas influências no seu cotidiano profissional.

A seguir, discutem-se os instrumentos e as estratégias utilizados para a coleta dos dados referentes ao processo de construção das percepções sobre o esporte, por parte dos professores selecionados.

1.4 – A escolha do instrumento e a coleta de dados

Firestone e Dawson (*apud* Lüdke e André, 1986) apontam a observação direta das atividades do grupo e as entrevistas com os informantes do grupo como métodos básicos de coleta de dados dos estudos qualitativos. No caso do presente estudo, ao me aproximar do campo de investigação bem como dos sujeitos de pesquisa e observar certo constrangimento destes últimos em ter suas aulas observadas foi possível perceber que teria grande dificuldade em adotar a observação direta como método de coleta de dados ou, o que é pior, poderia ocorrer um falseamento dos dados da realidade em função da proximidade pessoal entre observador e observados. Optei, então, pela realização de entrevistas com roteiros semi-estruturados para a coleta dos dados e para o esclarecimento de quaisquer dúvidas surgidas a partir dos mesmos.

Ao fazer opção pela entrevista, levei em consideração sua adequação aos estudos qualitativos e o fato de ser esta uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista, mais que qualquer outro de tipo de instrumento de coleta de dados, possibilita o estabelecimento de uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Segundo as autoras:

Mais que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (grifo meu) (p.33).

Assim, por atender aos requisitos básicos dos estudos qualitativos, por facilitar o acesso às informações que buscava e por possibilitar a troca de experiências durante a coleta de dados, é que optei pela entrevista.

Os roteiros das entrevistas tiveram como objetivo principal nortear a investigação no sentido de não perder de vista o objeto de estudo – a *representação do professor sobre o esporte ensinado na escola*. O que foi utilizado na primeira entrevista foi estruturado de forma a obter o maior número de informações, manifestações, atitudes e posturas que pudessem contribuir para a identificação das maneiras de representar e praticar o esporte por parte dos professores de educação física a serem entrevistados. Foram enfocados, entre outros aspectos, a trajetória de vida dos sujeitos, os planejamentos das aulas, a percepção dos demais segmentos da escola (além do próprio professor de educação física) sobre o esporte, os critérios adotados na escolha das modalidades que são ensinadas e a forma de organização das turmas e/ou equipes representativas das escolas nos jogos escolares.

Antes das entrevistas, propriamente ditas, mantive um contato inicial, realizado individualmente nos locais de trabalho de cada um dos professores, com o objetivo de esclarecer questões sobre a intenção de pesquisa e a problemática que seria abordada na entrevista, e ainda, sobre o anonimato dos participantes, de suas declarações e das escolas às quais se vinculavam.

Após várias tentativas, frustradas, de realizar as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, em função de impedimentos tais como “a semana de planejamento”, “a greve dos professores” e “as férias escolares”, agendei para os dias 10, 11 e 12 de dezembro de 1999 o primeiro contato e somente para os dias 30 e 31 de março de 2000, para o segundo contato. Entre uma entrevista e outra, ouvi a gravação das anteriores para que pudesse aproveitar as conexões e interferências feitas nas mesmas para as entrevistas subseqüentes. E, finalmente, após ouvir, transcrever as fitas e identificar algumas dúvidas nas falas dos professores, retornei aos mesmos, já no início do ano de 2001, para os esclarecimentos necessários.

Cada entrevista apresentou características próprias, que pareceram ter contribuído para que os professores pesquisados se sentissem mais à vontade. A professora Ana, por exemplo, foi entrevistada em sua própria casa, onde teve a liberdade para fazer várias pausas para um “cafezinho” e tecer comentários sobre sua história de vida e trabalhos atuais. O professor Edson escolheu a casa de sua mãe como local para nosso encontro. A professora Cássia sugeriu que ela fosse entrevistada em seu local de trabalho, no final da tarde, onde

disse sentir-se mais inspirada para falar de seu trabalho. O professor Léo, que inicialmente havia escolhido a sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás/Jataí (SINTEGO) como local da entrevista, pediu para transferi-la para um bar, nas proximidades do Sindicato. Por último, o professor Carlos foi entrevistado em sua própria casa e na companhia de sua esposa (que parecia estar tomando conhecimento, naquele encontro, da trajetória de vida de seu esposo).

Todos os professores mostraram-se bastante à vontade durante a entrevista, ressaltando que a liberdade de terem podido escolher o local e a hora em que seriam entrevistados foi muito importante para que sentissem tal sensação.

As entrevistas duraram, em média, noventa minutos, tendo sido gravadas em fita cassete. A transcrição das entrevistas foi feita associando à fala dos professores, algumas anotações sobre as circunstâncias da realização de cada uma delas, assim como os gestos e expressões usados por eles.

Busquei, também, colher a maior quantidade de informações possíveis sobre a prática pedagógica dos professores pesquisados e o esporte ensinado – vivenciado – pelos mesmos. Foram também utilizadas as informações que constavam nos diários dos professores, nos planejamentos de ensino e nos documentos/relatórios que me foram disponibilizados pelas secretarias das escolas onde os professores atuavam e pela SRE de Jataí. Convém destacar que a coleta dos documentos, citada anteriormente, teve como base o ano de 1999 por ser este o período estabelecido como básico para a coleta de dados deste estudo.

Quando da construção do relatório final deste estudo foram identificadas algumas inconsistências entre o relato dos professores e os registros contidos nos documentos coletados – existentes em pequena quantidade nas secretarias das escolas onde os sujeitos de pesquisa atuavam – que dificultariam ou fragilizariam o “processo de triangulação” (apresentado por Trivinõs, 1987, e sugerido durante o processo de orientação deste estudo). Assim, recorri, novamente, à entrevista com os professores pesquisados. Desta vez, entretanto, o roteiro semi-estruturado da entrevista foi construído com a preocupação de esclarecer pontos específicos do relato e dos diários de classe de cada um dos professores.

No caso da professora Ana, os principais pontos abordados foram: sua vinculação a uma escola estadual e atuação profissional com alunos e com o apoio pedagógico de uma escola federal; o planejamento de ensino assinado por mais de um professor e o registro dos conteúdos de ensino nos diários sob a forma de códigos. Com os professores Carlos e Edson, que atuam numa mesma escola, e os professores Léo e Cássia, que também atuam numa mesma escola, busquei esclarecer, principalmente, os registros encontrados em seus diários que indicavam conteúdos negados pelos professores em seus relatos. Também o processo de organização das turmas de educação física foi alvo de esclarecimentos nesta segunda etapa de entrevistas com todos os professores. Em relação a este assunto, embora os registros formais (diários, planejamentos, etc.) apontem a existência de turmas de educação física com a mesma organização das demais disciplinas, o relato de todos os professores apontaram para uma outra forma de organização de suas turmas, que será discutida no capítulo dois deste estudo.

O processo de triangulação, no caso do presente estudo, envolveu os seguintes elementos: 1. O relato dos professores, suas representações sobre o esporte que ensinam; 2. Os registros formais (diários, planejamentos, propostas de ensino, etc.); e 3. As informações sobre a escola e sobre a realidade social onde estavam inseridos os sujeitos de pesquisa.

De forma esquemática, a presente pesquisa apresenta o seguinte desenho, a partir da técnica de triangulação proposta por Trivínõs (1987, p.140)

Processos e produtos originados na estrutura socio-econômica e cultural dos sujeitos

Processos de generificação e seleção das modalidades esportivas a serem ensinadas na escola, formas de registro das atividades ministradas nas aulas, processo de organização das turmas de educação física, etc.

Processos e produtos centrados no sujeito, produzidos pelo pesquisador e pelo próprio sujeito

Relato dos professores sobre o esporte que ensinam, suas representações, objetivos e concepções.

Elementos produzidos pelo meio do sujeito

Documentos oficiais, diários, regulamentos de competições, listas de presença em reuniões, convocações, etc.

1.5 – Por que ouvir os professores

Antes de passar às questões referentes ao ensino dos esportes, torna-se importante esclarecer os motivos que me levaram a ouvir os professores, uma vez que a observação direta das aulas poderia ser de extrema utilidade para a análise da prática pedagógica do professor.

Na verdade, a observação foi realizada, mas os dados, dela provenientes, não foram considerados neste estudo por problemas técnico-metodológicos.

Enquanto estratégia de coleta de dados, a observação, foi pouco planejada, levando a “deformações” de dados, uma vez que grande parte do observado limitou-se a uma dimensão muito pequena da prática dos professores. Em geral, buscou-se observar uma ou outra aula ministrada, sem que isto se constituísse em um verdadeiro “mergulhar” em sua prática, com o intuito de compreender o sentido e significado de suas ações cotidianas.

Compreendeu-se que, para efeito do presente estudo, a observação deveria integrar um processo de pesquisa etnográfica que exigiria mais tempo de imersão no campo por parte do pesquisador.

Para Goodson (1992), as análises educacionais não podem prescindir do ponto de vista dos sujeitos que praticam a educação, no caso desse

trabalho, os professores de educação física. Para o autor não existe justificativa consistente para a não utilização dos dados coletados através da fala dos professores como fonte de pesquisa. Para o autor:

...uma das razões por que estes dados não têm sido utilizados devem-se ao fato de os investigadores os rotularem de demasiados “pessoais” ou “inflexíveis” em suma, mais um exemplo da utilização seletiva da “voz” do professor. Ou seja, o investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica (p. 70).

É evidente que os dados pessoais coletados nas entrevistas podem parecer irrelevantes e redundantes em suas essências. Mas, o que importa num estudo, como o presente, é ouvir o que o professor tem para dizer, respeitar e analisar cuidadosamente os dados que forem introduzidos por ele, em seu depoimento.

Esclarecido o caminho metodológico, seguido neste estudo, apresento, nos dois capítulos seguintes, os depoimentos dos professores, destacando como categorias centrais os aspectos que contribuíram para a caracterização do esporte ensinado e para o processo de construção das percepções dos professores sobre o mesmo.

2 – O ESPORTE ENSINADO PELOS PROFESSORES

2.1 – Como os professores “escolhem” as modalidades

Ainda na fase exploratória deste estudo, fui informado de que todos os professores de educação física da cidade organizavam suas aulas em torno das modalidades esportivas de quadra (basquete, futsal, handebol e voleibol), assim como planejavam suas atividades a partir do calendário dos eventos esportivos escolares do estado de Goiás. Mais tarde, após a realização das entrevistas com os professores, percebi que as informações iniciais se confirmavam, quase que totalmente, entre os professores pesquisados; ou seja, as aulas de educação física escolar eram organizadas a partir das várias manifestações do esporte (grandes jogos, jogos de iniciação desportiva, torneios entre as turmas de educação física, etc.), assim como preparação para os eventos esportivos escolares. Em função desta situação pensei, numa primeira avaliação, que o processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados pela área de educação física não fosse relevante para este estudo uma vez que todos os professores declararam suas preocupações com os eventos esportivos escolares e suas práticas docentes.

Entretanto, no depoimento dos professores, pude perceber que tal seleção parecia estar relacionada a um conjunto de circunstâncias que variavam de professor para professor e que extrapolavam o círculo de interesses nos eventos esportivos escolares. Busquei, então, compreender melhor este processo; perguntando-lhes como definiam os conteúdos (modalidades esportivas!) que abordavam durante o ano letivo.

O fato de os professores, espontaneamente, terem se preocupado em justificar suas preferências, fez com que este dado fosse tratado com mais atenção. Ao agirem desta forma, os professores evidenciaram suas preferências pessoais como um dos principais critérios observados na definição das modalidades oferecidas.

Começamos pelo depoimento da professora Ana. Segundo ela:

...se for para trabalhar eu trabalho de tudo (iniciação ou treinamento) não tem problema. Mas se for para escolher eu prefiro a iniciação esportiva ... é ótimo ver os meninos que não sabiam nada no início chegarem ao final do ano eles darem conta de fazer as coisas. Eu sempre achei que nunca iria trabalhar com nenhuma dessas duas modalidades (basquete e natação), no entanto as primeiras opções de trabalho que surgiram foi nessas duas áreas. Eu tinha antipatia delas (as modalidades esportivas) por causa dos professores que eu tive na graduação. Desde o estágio essas duas matérias me perseguem.

Em seu relato, a professora deixa claro as modalidades esportivas com as quais prefere não trabalhar (embora declare ter tido que trabalhar com outras modalidades no início de sua carreira). Sua opção por determinadas modalidades esportivas apoiou-se em decisões de caráter pessoal e, sobretudo, de caráter profissional.

Neste caso, pode se ver que a influência do curso de graduação e de sua trajetória esportiva anterior ao mesmo não determinou sua opção por esta ou aquela modalidade esportiva. Outrossim, sua preferência pela iniciação esportiva na modalidade do handebol – sustentada no argumento de poder perceber ao final de cada ano o progresso de seus alunos – possibilita à professora uma avaliação mais imediata entre os processos de ensino e aprendizagem deles derivada. Talvez seja, esta situação, um dos exemplos em que se vê, com maior clareza, como se processam as modificações no comportamento do educando, a partir de uma ação concreta, proposta pelo professor. Isto é, a professora parece estabelecer uma relação direta entre a aprendizagem dos gestos técnicos básicos da modalidade de handebol com sua prática avaliativa.

Ainda sobre a forma como escolhe as modalidades com as quais vai trabalhar durante o ano, é importante destacar, em relação à professora Ana, que os documentos que registram as atividades docentes da professora Ana (plano de curso, diários, etc.) dos anos de 1998 e 1999, indicaram a existência de uma estrutura de ensino em sua escola, que lhe possibilita o trabalho específico com uma modalidade esportiva durante todo o ano letivo. No caso da professora, ainda que tenha vinculação empregatícia com o governo

estadual, o regime de organização do trabalho pedagógico que segue é o do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/Jataí. Ou seja, os alunos são agrupados – após uma consulta realizada no início de cada ano letivo – em turmas separadas por sexo, por habilidade específica, por faixa etária e buscam o aprendizado e aprimoramento técnico em uma modalidade esportiva. Fator, este, que serve para evidenciar uma série de diferenciações entre a representação da professora e dos demais professores pesquisados sobre o esporte que ensina em suas aulas de educação física.

Enquanto os demais professores de educação física da rede pública estadual que atuam na cidade de Jataí convivem com dificuldades com seu local de aula (quadras de esportes sucateadas e, por vezes, até mesmo a ausência delas), a professora tem à sua disposição um ginásio poliesportivo com cobertura, além de uma sala de musculação e outra de ginástica equipada com espelhos, barras e aparelhagem de som. Ou, ainda, enquanto os demais professores são levados a criar estratégias de ensino que lhes possibilite despertar o interesse de uma turma com até quarenta (40) alunos e uma única bola a professora Ana dispõe de uma bola para cada grupo de dois ou três alunos.

Ainda que não seja um fator determinante para que o professor de educação física ministre uma boa aula, ou escolha determinada modalidade esportiva, não se pode deixar de considerar que as “facilidades” advindas da existência do material pedagógico adequado (em quantidade e qualidade!) exerce importante influência na prática docente. Torna-se compreensível, no caso da professora, o fato de existir no planejamento de suas atividades anuais uma extensa relação de conteúdos de uma única modalidade (basquetebol!), a serem abordados com seus alunos durante o ano letivo. Além das turmas de educação física com as quais atua serem organizadas por modalidades esportivas, a proposta de trabalho da equipe de professores de educação física de sua escola pressupõe a “iniciação” – no sentido de apresentação/aprendizagem das habilidades motoras básicas de determinada modalidade esportiva – e o “treinamento” – no sentido de aprimoramento das habilidades motoras adquiridas no nível de iniciação – esportivo como etapas a serem oportunizadas aos alunos.

Entre outros aspectos, o estudo de Gariglio (1997), sobre a educação física no interior de um Centro Federal de Ensino Tecnológico – CEFET (Belo Horizonte/MG), identificou uma perspectiva de ensino relacionada diretamente com a busca do rendimento e da técnica esportiva, como o apontado no relato da professora Ana. Convém destacar, entretanto, o fato de que a professora “estende” essa mesma forma de seleção dos conteúdos adotada no CEFET bem como os “benefícios” advindos da existência do material pedagógico, aos alunos da escola estadual para os quais ministra aulas no interior da instituição federal. E, ao fazê-lo, parece estender também a concepção de educação física e de esportes presentes no interior de instituições de ensino como o CEFET aos alunos inseridos, apenas em termos legais, em uma outra realidade escolar.

Por sua vez, o professor Edson também fez um breve relato de sua trajetória esportiva, como se buscasse justificativa para a utilização da mesma enquanto sustentação de suas escolhas atuais, segundo ele:

não sei se é por causa da formação que eu tive com os "grandes" professores Tomazinho e Paulo Ventura e colegas como o Ademir Marinho¹¹, eu sempre gostei de ensinar futebol. No início eu "apanhei" (no sentido de perder os jogos que realizava contra outras equipes) demais dos professores mais experientes... eu tive que dar aula de basquete, e não jogava nada desse esporte...sem contar que na faculdade meus professores não tinham a menor paciência com quem não jogava – acho que tomei birra desse esporte por causa deles.

Como se pode ver, o professor Edson também estabelece uma relação direta entre sua experiência esportiva no curso de graduação e a modalidade esportiva que prefere ensinar. A influência dos professores do curso de graduação do professor Edson pode ser observada como advinda de dois grupos distintos. O primeiro deles tem a ver com os professores que conseguiram conquistar sua simpatia, que lecionavam disciplinas com as quais tinha afinidade (dentre elas o futebol) e o segundo, dos professores que

¹¹ Todos eles, treinadores de futebol e futsal, com atuação destacada nas décadas de 70 e 80 no estado de Goiás.

lecionaram disciplinas com as quais ele não tinha a menor afinidade (no caso do professor, o basquete).

O fato de os professores do curso de graduação do professor Edson *não terem a menor paciência com quem não jogava* indica uma valorização dos melhores e de uma exclusão dos menos habilidosos, estabelecendo uma relação direta com princípios como a competitividade, a exclusão e a busca do rendimento¹² por parte destes professores.

Se considerarmos, como Tardif *et al* (1991), o *habitus* como *um dispositivo adquirido na e pela prática real, com capacidade de fixar-se em um estilo, em “macetes”, em traços da personalidade profissional, expressando um saber fazer e um saber ser, validados pelo trabalho cotidiano* (apud Borges, 1998, p. 111) e a noção de *transposição didática* de Perrenoud (1993), enquanto o conjunto de transformações que recebem os saberes para se tornarem ensináveis, talvez se possa compreender melhor o relato do professor Edson. Isto é, o fato de este professor trabalhar com uma única modalidade esportiva em suas aulas de educação física (o futsal!) e o nível de treinamento de equipes da escola se apoia no fato desta modalidade esportiva, em forma de competições esportivas (escolares e profissionais) ter estado presente em todas as etapas de sua trajetória de vida e, em determinados momentos, se confundindo com a mesma. A transposição didática, neste caso, parece se evidenciar na prioridade dada à “especialização” aos elementos básicos do futebol na prática pedagógica do professor.

A professora Cássia, em seu relato sobre a escolha dos conteúdos/modalidades esportivas a serem trabalhados durante o ano, fala da sua opção pelo trabalho com iniciação esportiva do handebol por não se achar competente para trabalhar com treinamento de equipes da escola. Para esta professora, a sustentação de sua prática pedagógica está associada à sua trajetória esportiva anterior ao seu ingresso no curso de graduação. Segundo a professora, os alunos, através dos meios de comunicação (principalmente a televisão!), têm adquirido conhecimentos sobre as inovações das várias modalidades esportivas numa velocidade bem superior àquela que a professora necessita para se apropriar, assimilar e transpor didaticamente

¹² Citados por Bracht (1997), como princípios básicos do esporte moderno de alto rendimento ou espetáculo.

estas mesmas informações. Isto parece servir como argumento para a professora evitar o trabalho com equipes de treinamento em sua escola. Segundo ela:

...Todo dia eles vêm um jogo de futsal ou de futebol pela televisão e já chegam na aula “achando” que sabem de tudo e é por isso que eu gosto de trabalhar com a iniciação esportiva... se tiver que trabalhar nas equipes de treinamento a gente tem que estudar demais para dar conta...eu priorizo o handebol, porque eu joguei muito tempo, tenho mais facilidade. Os outros esportes eu só vi na faculdade e eu acho que na faculdade eu não tive tanta base assim para ensinar. Você sabe, eu sou da primeira turma daqui de Jataí, né?

Ao relacionar seu “passado esportivo” com sua prática pedagógica atual, a professora Cássia difere do professor Edson por não incluir suas experiências durante o curso de graduação entre os elementos que dão sustentação à sua prática pedagógica. O argumento, apresentado no final de seu depoimento, de que, por fazer parte da primeira turma do curso de graduação em educação física da Universidade Federal de Goiás, na cidade de Jataí, não se sente capacitada para ensinar outro esporte que não seja o handebol poderia ser analisado sob dois aspectos: o primeiro como uma crítica em relação à qualidade de seu curso de graduação e o segundo como uma forma de reação frente às dificuldades encontradas quando de seu ingresso no mercado de trabalho.¹³

O aspecto da “crítica”, no caso da professora, está relacionado às condições precárias às quais tiveram que se submeter em função de serem, estas, as únicas condições disponíveis para a realização do curso de graduação em educação física na cidade de Jataí. Segundo a professora, a infra-estrutura para o funcionamento do curso (laboratórios, quadras, piscinas, campos etc.), os materiais pedagógicos (bolas, suportes, redes, aros etc.) foram adquiridos durante o transcorrer do curso e na proporção de um (01) para cada grupo de dez (10) alunos; e, até mesmo, os professores do curso

¹³ Sobre este assunto, ver o estudo da professora Renata Machado de Assis GORI (2000) sobre as dificuldades do professor de educação física iniciante.

que passaram por um complicado processo de adaptação ao curso que estava sendo implantado em uma realidade social desconhecida para sua grande maioria.

Ocorre, porém, que as dificuldades, apresentadas pela professora, pareceram não influenciar tanto na sua prática docente quanto sua experiência esportiva anterior à sua entrada na carreira docente como profissional de educação física. Ou seja, a professora opta pela modalidade do handebol por tê-la praticado por muito tempo e por acreditar, baseando-se nisso, que tem mais “facilidade” de trabalhar com a mesma, desconsiderando, quase que totalmente, as experiências vivenciadas durante seu curso de graduação. Isso parece caracterizar certa negação de sua formação inicial.

Tardif *et al* (*apud* Borges,1998) apontam tal negação, como uma característica apresentada pelos professores que encontram as primeiras dificuldades em sua prática pedagógica. Segundo os autores:

...quando os professores percebem os limites dos seus saberes pedagógicos, são levados a criticar sua formação pedagógica, podendo decorrer daí, entre outras reações, uma rejeição completa à formação anterior e uma supervalorização dos aprendizados da prática – reafirmando a presença de uma dicotomia na relação teoria e prática nos cursos de formação...(p.60-61)

Em se tratando da professora pesquisada, a rejeição à formação inicial evidencia sua preferência pelos conhecimentos adquiridos quando de sua experiência como praticante da modalidade do handebol em detrimento dos conhecimentos de seu próprio curso de graduação como espaço “significativo” de formação profissional.

Neste sentido, a rejeição da professora parece indicar a necessidade de reflexão sobre a questão do esporte no processo de formação do professor de educação física. Ou seja, que papel o esporte tem desempenhado na formação do profissional de educação física? Que competências o profissional de educação física deve obter/adquirir em relação ao ensino do esporte durante o seu curso de formação?

Legalmente, de acordo com a proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física (1999), tem-se que o esporte

deveria ser tematizado, nestes cursos, de forma a instrumentalizar o futuro profissional no sentido de torná-lo capaz de identificar os princípios, métodos e técnicas das modalidades esportivas/manifestações da cultura corporal de movimento dentro de uma perspectiva crítica de formação do indivíduo.

No caso da professora Cássia, a tematização, oferecida ao esporte durante seu curso de graduação, parece não ter sido suficiente para qualificá-la para tanto. O que a faz recorrer aos seus pré-conhecimentos (adquiridos antes de seu ingresso no curso de graduação) sobre a modalidade de handebol para escolher a modalidade com a qual prefere trabalhar como professora de educação física em sua escola.

Ainda que o depoimento da professora, tomado de forma isolada e referindo-se à sua prática pedagógica atual, não deva servir como ponto de partida para a indicação de uma análise do currículo do curso de formação de professores de educação física, convém salientá-lo como um dos aspectos a serem observados com mais detalhes em relação ao seu curso.

Já o professor Léo, por sua vez, não opta claramente por um ou outro nível técnico (iniciação ou treinamento) para a definição de suas turmas, mas deixa claro qual a modalidade que gosta de trabalhar durante o ano. Ao apontar suas preferências o professor relata:

eu trabalho com voleibol, futsal, handebol e só fica de fora o basquete porque eu não tenho nenhuma habilidade e nem tampouco material específico para essa prática...

Destaca-se no depoimento do professor, o argumento, apresentado também por outro professor pesquisado, sobre a necessidade de uma experiência prática na modalidade com a qual irá atuar e o fato de associar a tematização da modalidade de basquetebol à necessidade de existência de material e instalações específicas para esta modalidade.

Os dois argumentos apresentados pelo professor parecem indicar para uma concepção de educação física e esportes, centrada na busca do rendimento dos alunos a partir de métodos e técnicas de treinamento das competências que são exigidas dos alunos. Aponta, preliminarmente, para o

reconhecimento da escola como um lugar de “transmissão” de conhecimentos e um processo de ensino-aprendizagem que coloca o professor como grande responsável e centro das atenções no processo.

Em se tratando do único professor em uma instituição de ensino superior de outro Estado e em época diferente dos demais (década de 80), é interessante observar que suas escolhas, no âmbito das modalidades esportivas, obedecem à mesma lógica presente no relato dos demais professores pesquisados; ou seja, somente as modalidades esportivas com as quais se tem ou teve-se alguma experiência prática e aquelas em que se dispõe de material didático pedagógico oficial, devem ser tematizadas em suas aulas. O que nos leva a concluir, no âmbito deste estudo, que a opção por trabalhar com modalidades esportivas com as quais se tem vivência prática, não constitui uma característica exclusiva dos profissionais graduados no estado de Goiás nem tampouco em uma determinada época. Ao contrário, parece constituir uma “regra geral” entre os professores pesquisados.

A “escolha” dos conteúdos/modalidades esportiva com as quais se irá trabalhar durante o ano letivo, na realidade pesquisada, tem relação direta com a experiência esportiva acumulada do professor (quer tenha sido ela antes ou durante o curso de graduação) e vem sendo condicionada pelos materiais/equipamentos didático-pedagógicos disponíveis em cada escola onde atuam os professores. Novamente, apontando para uma concepção de esporte baseada na busca do rendimento ou do aprimoramento técnico de seus alunos, por parte dos professores pesquisados.

Analisando sob o enfoque da especificidade e seletividade da cultura escolar, apresentado por Forquin (1993), é possível dizer que as práticas esportivas selecionadas pelos professores, que são submetidas à transposição didática e ao *habitus* dos mesmos, constituem apenas uma “parte” extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Parte que parece sofrer influências de alguns elementos de uma cultura da escola que apresenta *características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua língua, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos* (p. 167).

Vejam, então, como a organização das aulas de educação física (horários, processos de enturmação, etc.), inserida na cultura da escola se relaciona com a percepção dos professores sobre o esporte que ensinam.

2.2 – O processo de composição das turmas

Como já dito neste estudo, até o final do ano 2000 na cidade de Jataí, as aulas de educação física não eram oferecidas no mesmo turno em que são ministradas as demais aulas, ou seja, quem estava matriculado no turno vespertino fazia aula de educação física pela manhã e vice-versa. Aliás, tal sistemática estava amparada na proposta de matriz curricular construída pela própria SRE/Jataí, da seguinte forma:

A proposta da matriz curricular feita pela Subsecretaria de Educação de Jataí/Go estabelece que a Educação Física deverá ser praticada em turno que não seja aquele no qual ocorrem as aulas teóricas (Documento-Justificativa SRE/Jataí, 2000, p.1).

Não bastasse a separação/exclusão da educação física do horário das demais disciplinas (o que, por si só, já mereceria uma análise crítica, no sentido de sua marginalidade enquanto área de conhecimento ou componente curricular da educação básica) do contexto educacional de Jataí, o documento argumenta ainda que

...a Educação Física em horário diferente do período das aulas teóricas já é prática antiga e bem aceita pelos alunos, pais e professores (...) quando a prática da Educação Física ocorre no mesmo período das aulas teóricas, os alunos tendem a ficar ansiosos à espera da mesma (...) caso a Educação Física ocorra em período anterior ao das aulas teóricas, tem-se depois, em sala, alunos cansados, suados, excitados pelos acontecimentos durante a Educação Física (ibidem, 2000, p.1)

Ao observar o referido documento, para além da tentativa de manter o modelo de educação física já legitimado histórica e socialmente na cidade e

região, pode se perceber que as atividades desenvolvidas pelos profissionais da área de educação física são analisadas a partir dos “transtornos” que podem causar para as demais áreas de conhecimento no cotidiano escolar. Desconhece, o referido documento, a educação física enquanto área de conhecimento capaz de promover ou realizar atividades que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, condenando-a a permanecer como uma atividade para a educação do corpo, dissociada das atividades de educação para a “mente” ; o que caracteriza uma visão dualista e restrita do processo educativo e do próprio conhecimento humano, construída histórica e socialmente.

O apelo para a tradição que as aulas de educação física construíram em horários distintos das demais disciplinas, entre alunos, pais e professores, contidos no documento, parece necessitar de uma análise mais aprofundada e de alguns questionamentos. Isto é, será que existe ou existiu uma consulta aos três segmentos citados no documento, com relação ao horário das aulas de educação física? Será que foi oferecida a opção de os alunos poderem fazer suas aulas de educação física em outro horário que não fosse o já existente? E, por último mas não menos importante, até quando o sistema público de ensino – especialmente no caso da cidade de Jataí – deixará de considerar o fato de que a grande maioria de seus alunos é “obrigada” a contribuir, quando não estão na escola, para o seu próprio sustento e o de sua família, quer seja na execução de pequenas tarefas domésticas, quer seja com o trabalho assalariado?

Talvez este último questionamento, associado ao fato de que a população brasileira – em quase todas as classes sociais – passa por um processo de “proletarização” sem precedentes, possa servir para sensibilizar o sistema público de ensino, para a questão da inserção da educação física no horário das demais disciplinas, numa proporção bem maior que os apelos pedagógicos da área.

É importante destacar, ainda em relação ao processo de composição das turmas de educação física, o fato de que as faixas etárias em que eram organizadas as referidas turmas guardava estreita relação com as faixas de idade em que são disputadas as competições esportivas escolares no estado

de Goiás. É do professor Edson o relato mais contundente em relação a esta separação. Segundo ele:

...dependia do biotipo e da capacidade do aluno – por que às vezes tinha um aluno novo mais “fortinho”, mais “parrudão”, e aí a gente aproveitava ele nas turmas de outras faixas etárias; assim como tinha outros de idade mais avançada que era muito pequeno e aí a gente aproveitava ele nas categorias dos “baixinhos” ... mas mesmo assim eu sempre tinha alunos nas diversas categorias de 10 e 11 anos, de 12 a 14 anos, de 15 a 16 anos e acima de 16 anos.

As faixas etárias citadas pelo professor são as mesmas em que são disputadas as competições esportivas escolares oficiais do Estado de Goiás (de acordo com o artigo 5º do Regulamento Geral dos Jogos Escolares do Estado de Goiás, 1999). O que parece indicar uma profunda ligação entre seu planejamento, a divisão de suas turmas e a participação nos eventos esportivos escolares.

Nenhum outro professor estabeleceu, explicitamente, como parâmetros para a composição de suas turmas de educação física características físicas dos alunos. Entretanto, apontaram para critérios como a habilidade técnica, o gênero e a orientação sexual como fatores delimitadores dos componentes de suas turmas. Vejamos, a seguir, como estes critérios pareceram influenciar na construção das percepções dos professores sobre o esporte escolar.

2.2.1 – Habilidades, Gênero e Sexualidade como parâmetros

Através do relato do professor Carlos, pode se perceber a existência de testes para a escolha dos alunos que comporão cada uma de suas turmas. Segundo o professor

...comigo as turmas são de iniciantes e de treinamento; eu pego os alunos no começo do ano e faço um teste, daí quem passar vai fazer parte da

equipe da escola e fica comigo, quem não passar vai fazer aula com outro professor

Quando questionado, durante a segunda entrevista, sobre o tipo de teste que era aplicado aos alunos o professor esclareceu que não existe um tipo “padrão” de teste a ser realizado para a definição dos níveis dos alunos e que cada professor estabelece seus próprios critérios e seus próprios patamares de exigência para a inclusão ou não dos alunos em suas turmas.

É importante destacar, entretanto, que, mesmo sendo adepto da realização de testes de habilidades específicas para a aceitação nos diversos níveis de turmas a serem organizadas, o professor estipula tempos diferenciados de observação da performance para alunos que julga ter “potencial para se desenvolver”. Para ele:

Às vezes eu coloco os meninos para jogarem e observo a execução dos fundamentos e a malícia de cada um. E é assim que eu monto minhas turmas... às vezes aparece um menino que a gente percebe que ele tem potencial aí eu deixo ele junto com a turma por pelo menos um mês para observar ele direito... Ainda que o professor relate algumas variações em sua forma de avaliar os alunos que se submetem aos testes, fica evidente a observância de princípios como o rendimento e a exclusão dos menos habilidosos em favor dos mais habilidosos. A variação do tempo de duração do teste de aptidão física/técnica para a modalidade ensinada pelo professor parece representar uma preocupação de não aproveitar um aluno com “talento” para a referida modalidade esportiva, posição, esta, que vai ao encontro da perspectiva de ensino da educação física baseada na descoberta de talentos esportivos nos vários níveis da educação física escolar, expressada no Decreto 69.450/71.

Além disso, o fato de o professor prorrogar o tempo de observação de alguns dos alunos que estão sendo testados representa uma insegurança em relação a validade do processo avaliativo adotado para este fim.

Permeando ainda o relato do professor, outro aspecto se evidencia como uma variável importante na escolha da modalidade para as aulas de

educação física trata-se da homossexualidade e a modalidade voleibol. Para o professor:

...algumas modalidades esportivas daqui da cidade, conseguem mais apoio do que outras....só os de quadra. Menos o voleibol masculino que de uns 4 anos pra cá não se consegue formar equipe.... por causa daquele bando de “boiolas” que dominam essa modalidade aqui na cidade de Jataí.... eu acho que os meninos até hoje correm dessa modalidade por causa do tanto de veado mesmo nesse esporte...eu, por exemplo, só trabalho com basquete e handebol..

Quando relata a existência do que representam como um *bando de boiolas que dominam essa modalidade* (o voleibol), o professor refere-se a uma equipe de voleibol masculino da categoria adulta que representou, em várias competições e com relativo sucesso no estado de Goiás, a cidade de Jataí. Segundo o próprio professor Carlos, esta equipe era constituída por atletas “declaradamente homossexuais”.

Com relação à questão da homossexualidade e a não opção pela modalidade voleibol na escola onde trabalha, o professor demonstra uma forte tendência à legitimação do preconceito, que diz existir, por parte da sociedade jataiense. Sua atitude, de evitar o trabalho com a modalidade, reforça o referido preconceito e impede seus alunos de terem acesso à modalidade do voleibol.

Segundo Louro (1992), tanto a homossexualidade como a heterossexualidade, devem ser compreendidas como social e historicamente determinadas. Para a autora:

Uma sociedade, em dado momento histórico, decide (e essa decisão dá-se usualmente através de disputas e conflitos e não de modo consensual) o quê ou quem é adequado sexualmente (grifos meus); quais os sujeitos possíveis de eleição sexual, quais as formas de aproximação e de realização da conjunção sexual, qual o momento da vida de seus membros em que essa aproximação deve acontecer, etc. (p. 60).

No caso da realidade onde estão inseridos os sujeitos deste estudo, a existência de uma equipe de voleibol constituída por atletas considerados

homossexuais (pelos professores entrevistados e, segundo eles, por toda a sociedade jataiense), parece continuar a determinar e a reproduzir um preconceito sexual em relação aos praticantes desta modalidade.

Se observarmos a história do esporte moderno e a diferenciação hierarquizada entre os sexos, talvez possamos compreender a origem do preconceito que parece se evidenciar da atitude/postura do professor. Sousa (1994), ao analisar as relações de gênero na história do ensino de educação física e esportes em Belo Horizonte¹⁴, observou que

*na hierarquia esportiva, a mulher manteve-se como perdedora, porque era um corpo frágil diante do homem.(...) O corpo da mulher era, assim, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela natureza. Preconizou-se para os homens o futebol e o judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e os movimentos violentos; para as mulheres, os esforços moderados, a suavidade de gestos e a distância de outros corpos, garantidos pela ginástica rítmica e pelo **voleibol** (p.33).*

No caso da modalidade do voleibol, é importante destacar que, no contexto cultural brasileiro, ele foi se legitimando como um esporte feminino. Entretanto, após o destaque da equipe de voleibol masculino do Brasil nas competições internacionais (especialmente nos campeonatos e ligas mundiais, além dos jogos olímpicos realizados no final da década de 80 e início da década de 90), ele deixou, em muitos lugares, de ser considerado um esporte apenas feminino. Contudo, esta idéia parece manter-se em evidência na cidade de Jataí - ou pelo menos no âmbito de atuação dos professores pesquisados.

Com uma visão muito próxima à do professor Carlos, o professor Edson indica a homossexualidade como fator determinante na escolha das modalidades de esportes que são ensinadas na escola onde atua. Segundo o professor:

...o voleibol masculino eu abandonei há algum tempo, por não aceitar a infiltração de alguns elementos “perniciosos” no meio dos meninos mais

¹⁴ Evidenciadas em sua pesquisa de doutoramento, concluído em 1994.

sérios ...ultimamente eu não tenho visto os esportes de quadra com bons olhos....

Ao declararem seus preconceitos e deixar que os mesmos interfiram na escolha das modalidades a serem ensinadas nas aulas de educação física, os professores Edson e Carlos parecem querer evitar que seus alunos sejam influenciados pelo que chamaram de *bando de boiolas e/ou elementos perniciosos*.

Num outro foco de análise, o da legislação, a atitude dos professores pesquisados e de suas escolas de não oportunizarem a prática de voleibol entre seus alunos, parece ir de encontro ao previsto no artigo 3, inciso II das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1998), que diz:

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

Além disso, se reconhecemos que as aprendizagens são constituídas pela *interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado*, como prevê o inciso III do documento citado anteriormente, novamente a atitude do professor representa um cerceamento dos direitos de seus alunos.

A professora Cássia também inclui no processo de escolha da modalidade a ser ensinada, a preocupação com a homossexualidade e com a generificação imposta por algumas modalidades esportivas. Segundo ela:

...o handebol para as meninas e o futsal para os meninos... “eles” (os meninos!) acham que handebol é esporte de mulherzinha e voleibol é coisa de “veado”. No caso do voleibol então... por causa de algumas “figuras” daqui ... os meninos odeiam...Eu conheço alguns pais de alunos que vão até a escola e pedem que seus filhos não sejam obrigados a jogar voleibol.

Além de reforçar os depoimentos dos professores Edson e Carlos em relação à questão da homossexualidade, o relato da professora Cássia traz as questões de gênero interferindo na escolha das modalidades de esporte a serem ensinadas em suas turmas. Neste caso, uma influência declarada e aceita pela professora de forma bastante clara. Ou seja, os “meninos” e as “meninas” da cidade de Jataí – segundo o relato da professora – parecem ter “assimilado” que a prática de algumas modalidades esportivas pode servir para identificar, no âmbito de suas relações, seu sexo e numa análise mais detalhada, sua opção sexual.

Outro aspecto que se destaca no depoimento da professora é o fato de seus alunos classificarem a prática da modalidade handebol como coisa de “mulherzinha” – no sentido de ser uma prática com características consideradas delicadas. No entanto, entre os profissionais do meio esportivo, o handebol é tido como um dos esportes mais violentos. Tal fato nos leva a deduzir que o depoimento da professora quanto à impressão de seus alunos, sobre as modalidades de voleibol e handebol parece estar alicerçado mais em suas representações sobre os referidos esportes no contexto sociocultural em que está inserida sua escola e seus alunos do que em dados concretos dessa mesma realidade.

A professora Ana, por sua vez, ao falar do processo de composição de suas turmas prefere relacionar a aplicação dos “testes” – realizados também em sua escola no início do ano letivo – como um artifício para manter, sempre elevado, o nível de participação de seus alunos em suas aulas. Para ela:

De acordo com as capacidades ou desejos do aluno é que a gente “monta” a grade de opções das modalidades a serem oferecidas tanto para iniciação quanto para treinamento...eu não acho muito legal essa coisa de fazer só um teste no começo do ano; o aluno evolui muito durante um ano... eu falo sempre para os meus alunos que só depende deles a promoção para a seleção da escola...

Do depoimento da professora Ana, embora declare não aceitá-las, percebe-se a existência de duas estratégias de seleção de alunos para a composição das turmas. Uma, quando realizam os testes no início de cada

ano, e outra, quando a professora "promove" algum de seus alunos para a seleção da escola. Nesta última estratégia convém salientar que nem sempre esta "promoção" depende apenas do esforço do aluno, pois, envolvidos neste processo, existem outros sujeitos (o professor da turma e o professor da equipe) que podem avaliar de formas diferenciadas o "esforço" do aluno. Ou seja, ao colocar a possibilidade de ascensão à equipe da escola como algo atingível, simplesmente, pelo próprio esforço do aluno, a professora pode estar gerando em seus alunos uma expectativa que pode vir a não se concretizar.

Com relação ao teste realizado no início de cada ano letivo, também em encontro posterior, a professora esclareceu que os professores responsáveis pelas equipes de sua escola reúnem os interessados e interessados numa data previamente estipulada e faz um único teste com os mesmos. Segundo a professora:

... como eu já disse, eu não concordo com essa forma de testar os alunos... as vezes, o aluno pode não estar bem naquele dia e aí é reprovado... ainda mais que eles são colocados para jogar com uns meninos que eles nunca jogaram juntos e são avaliados a partir do que eles conseguem jogar... não acho justo.

Como acontece com as turmas na escola onde atua o professor Carlos, o teste realizado na escola da professora Ana aponta para a adoção de uma concepção de educação física/esportes voltada para a descoberta de talentos esportivos e a observância de valores como o da seleção, o da competitividade e o da busca do rendimento. Aliás, num outro momento da entrevista da professora, quando questionada sobre a separação entre meninos e meninas nas turmas de educação física, pode se perceber a ratificação da concepção de ensino voltada para a busca da homogeneidade entre os alunos das turmas como forma de se obter o melhor rendimento esportivo. Segundo a professora:

Às vezes pode até ter mistura nas turmas de iniciação esportiva que não tem problema não; mas nas de treinamento não. Atualmente não tem nenhuma não (...)na verdade não é problemas não é só a questão do rendimento dos alunos que cai muito né?

Outro aspecto que deve ser destacado é o fato de os professores, da escola onde a professora Ana atua, oferecerem uma "grade de opções de modalidades esportivas" a serem escolhidas pelos alunos e colocar tal oferta como o atendimento dos desejos do aluno. Neste caso, os desejos dos alunos somente são atendidos se estiverem relacionados à prática de alguma modalidade esportiva e na qual consiga aprovação no teste ao qual é submetido.

Dentre os professores pesquisados, apenas o professor Léo não mencionou existência de nenhum tipo de seleção de alunos para a composição de suas turmas. Entretanto, ao rever os dados de identificação dos sujeitos pesquisados e constatar que este professor desempenha suas atividades docentes na mesma escola da professora Cássia, pude perceber, que na composição das turmas do professor também havia um tipo de escolha. Escolha esta feita pela professora Cássia que selecionava - através de consulta verbal - os alunos de menor capacidade técnica para suas turmas e "deixava" para as turmas do professor Léo os alunos de melhor nível técnico; agrupando-os da forma mais homogênea possível. Ao ser questionada sobre os possíveis equívocos que uma consulta verbal poderia acarretar para o processo de composição das turmas a professora colocou a "proximidade" entre os alunos e os professores de educação física como um mecanismo capaz de garantir uma relação mais verdadeira. Segundo a professora...*lá na escola todo mundo conhece todo mundo, eles não vão mentir para a gente sobre isso não.*

Assim, a escolha das modalidades esportivas por parte dos professores pesquisados e o processo de composição das turmas vêm sofrendo influências significativas de fatores como a experiência prática do professor com a modalidade, a realização de testes específicos e a questão do gênero e da sexualidade.

Em relação à experiência prática com a modalidade, os professores pesquisados confirmaram sua necessidade, como requisito básico para o exercício do magistério. Ainda que tenham reconhecido (em alguns casos!) a contribuição da experiência adquirida durante o curso de graduação, os professores apontaram sua experiência esportiva anterior, como a base de sustentação de suas práticas docentes. Ao agirem desta forma, os professores

pesquisados confirmaram o que Borges (1998) destaca como importante fonte de conhecimentos para a construção dos saberes docentes dos professores de educação física – a experiência esportiva. Ou seja, os professores tendem a organizar suas turmas e selecionar os conteúdos com os quais irão trabalhar, a partir das experiências que já vivenciaram praticamente, preferindo sempre começar o ano letivo a partir daquelas com as quais tenha tido mais contato.

No caso da realização de teste de aptidão específica, para a “escolha” dos alunos, os professores pesquisados pareceram entendê-lo com algo necessário para a organização de suas turmas. O que vai ao encontro do princípio básico da educação nacional (expresso no item I do artigo 3º da lei 9394/96) de liberdade e igualdade de acesso e permanência à escola e suas atividades; uma vez que o referido teste, segundo os professores pesquisados, “possibilita” a todo aluno a chance de participar das equipes representativas de suas escolas.

Parece, entretanto, neste caso, que o princípio expresso na lei precisa ser mais bem compreendido. Isto é, se o esporte é uma atividade/conteúdo da educação básica (e, como tal, com acesso e permanência garantidos pela lei), então não deveria existir nenhum tipo de teste (qualquer que seja!), aos quais os alunos tenham que se submeter para ter acesso ao mesmo.

Além disso, o fato de os professores realizarem testes de aptidão específica como estratégia para a composição de suas turmas parece indicar, também, que os mesmos continuam trabalhando dentro da perspectiva de que a formação de atletas é tarefa da escola e que esta instituição representa a base da pirâmide do esporte de alto rendimento. Esta perspectiva de trabalho se aproxima das diretrizes do decreto 69.450/71 que indicava o ensino dos esportes a partir da 5ª série do ensino fundamental até o nível superior. Mas os distancia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) - que indicam o aprendizado de todas as formas de manifestação da cultura corporal de movimento, e, não apenas o esporte.

As questões relativas ao gênero, por sua vez, apresentaram-se sob dois aspectos distintos. Primeiro, em relação à opção declarada das duas professoras pesquisadas pelo nível de iniciação esportiva, enquanto que os três professores, também declaradamente, preferiram o nível de treinamento de equipes. E, segundo, se refere à opção dos alunos pelas modalidades

esportivas (em alguns casos o futebol para os meninos e o handebol para as meninas).

Com base nos estudos de Sousa (1994) e Altmann (1998), que abordaram a questão do gênero na educação física escolar, entendendo que a opção das professoras pelo nível de iniciação em detrimento do nível de treinamento (escolhido pelos professores) caracteriza uma forma de legitimação da construção histórica e social do masculino e do feminino no que diz respeito à formação e atuação do professor e da professora de educação física: os homens se encarregariam das tarefas “supostamente” mais difíceis, de “treinar” equipes, enquanto que as mulheres se encarregariam das tarefas “supostamente” mais amenas, de “iniciar” equipes.

No caso da professora Ana, esta opção pode ter tido sua origem no fato de a mesma ter sido formada em um curso superior de educação física que separava suas turmas e grades curriculares por sexo. No entanto, a professora Cássia, que se graduou em um curso com grade curricular única para homens e mulheres e, cerca de 15 anos depois, apresenta a opção de trabalhar com o nível de iniciação esportiva. Isto leva a deduzir que, pelo menos no âmbito das professoras pesquisadas e em função das características culturais do contexto em que vive, a categoria gênero influencia diretamente na opção pelo nível de trabalho.

No que diz respeito à opção dos alunos e alunas por determinadas modalidades esportivas, merece destaque a interferência de algumas características da realidade pesquisada. Por se tratar de uma cidade do interior do estado de Goiás – onde a estrutura e o comportamento das famílias tradicionais determinam os de toda a sociedade – era de se esperar que as opções fossem as mais tradicionais possíveis, ou seja, as modalidades escolhidas seriam o futebol para os meninos e qualquer outra modalidade para as meninas. Ocorre, porém, que mesmo se tratando de uma cidade interiorana, existe um aumento considerável (segundo relato do professor Edson) dos praticantes da modalidade de futsal entre as alunas, o que parece representar um movimento “inovador” entre as preferências esportivas, já consagradas, das alunas da cidade de Jataí. O que nos leva a crer que as opções dos alunos dependem mais da liberdade de escolha que lhes é

facultada pelos professores do que de preconceitos em relação a determinadas modalidades esportivas.

Com relação à homossexualidade e a modalidade de voleibol nas escolas de Jataí, me parece correto supor que as circunstâncias históricas e sociais, de determinada época, contribuíram para destacar e relacionar ao homossexualismo, algumas características, do grupo de atletas citado pelos professores. Tal fato não deveria servir para “alimentar” qualquer preconceito (como parece ocorrer com os professores pesquisados) e, sim, para contribuir para a compreensão e reflexão sobre este tema.

A relação, estabelecida pelos professores pesquisados, entre e os praticantes do voleibol e o homossexualismo, parece contribuir para a construção de uma determinada percepção sobre estes praticantes.

Segundo Alves-Mazzoti (1994) é nas conversações diárias, em casa e no trabalho que somos levados a construir conceitos e consensos que nos orientam frente as várias situações que vivemos e nos fazem integrantes de um determinado grupo. Para a autora:

...estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objetivo, facilitar a comunicação e orientar condutas. Estas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.(p.61)

Neste sentido, os professores pesquisados parecem orientar suas condutas e práticas, em relação ao homossexualismo e à prática do voleibol, a partir de conceitos (preconceitos!) que parecem ser consensuais e indicadores de uma mesma percepção sobre o ensino do voleibol para seus alunos.

Até aqui – após a caracterização do processo de enturmação nas aulas de educação física e os parâmetros observados para a escolha dos participantes de cada uma destas turmas – parece correto supor que as representações dos professores sobre o esporte que ensinam estão sendo

condicionadas pelos valores, princípios e significados da cultura da escola. Isto é:

1. As aulas de educação física devem ocorrer em horário diferente do das demais disciplinas e em turmas separadas por sexo e com características corporais e técnicas, mais homogênea possível, para que se possam manter os espaços e tempos escolares já consagrados por professores e alunos;
2. O conteúdo central das aulas de educação física deve continuar a ser o esporte em função de os professores terem sido preparados (terem experiências práticas anteriores) através da prática esportiva; e
3. Os meninos podem praticar todas as modalidades esportivas com exceção do voleibol e as meninas devem praticar, preferencialmente, as modalidades com características femininas (voleibol, basquete e handebol), em função de serem estas as modalidades esportivas que são legitimadas pela sociedade para ambos os sexos.

Por outro lado, em alguns outros momentos do cotidiano dos professores entrevistados, o tratamento dos conteúdos (cognitivos e simbólicos) que foram selecionados e organizados de forma a serem transmitidos pareceu apresentar certo “movimento” na direção da ressignificação de princípios como a busca do rendimento e a competitividade no esporte ensinado nas escolas. Até porque não se pode deixar de considerar o fato de que a cultura da área de educação física e a própria cultura do professor “imprime” marcas no esporte que vem sendo ensinado nas escolas.

Assim, destaco a seguir, a forma como os professores vêem os eventos esportivos escolares e suas contribuições para o processo de construção da identidade do esporte que ensinam.

2.3 – Os eventos esportivos como lugar dos esportes

Antes de analisar o depoimento dos professores pesquisados sobre a participação de seus alunos nos eventos esportivos escolares e a influência dos mesmos em suas práticas pedagógicas, torna-se necessário esclarecer que tipos de eventos esportivos escolares ocorrem na realidade onde atuam os sujeitos desta pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação realiza anualmente uma competição, envolvendo, obrigatoriamente, todas as escolas públicas do estado de Goiás sendo facultativa a participação das escolas particulares. Para a organização desta competição, o Programa de Desporto Educacional da referida Secretaria divide todo o estado em nove (09) regiões, formadas pela união de quatro (04) Subsecretarias Regionais de Ensino, dentre as trinta e seis (36) existentes em todo o estado, sendo que cada uma destas instituições busca reunir em seus eventos internos, todas as unidades escolares de aproximadamente dez (10) cidades circunvizinhas.

O sistema de disputa da referida competição é o de classificação dos melhores de cada modalidade esportiva de uma fase, para a fase imediatamente posterior, podendo haver diferença entre os sistemas de disputa das fases municipais para o sistema adotado a partir da fase regional. Ou seja, cada município tem a liberdade de poder criar seu próprio sistema de classificação de seus representantes na primeira fase (entre as turmas das escolas) e na segunda fase (entre as escolas do município), **desde que observe o critério de classificar apenas um representante em cada modalidade esportiva para a fase “Delegacional”** (a terceira fase da competição). A partir daí, todas as cidades devem seguir o regulamento geral das competições promovidas pelo Programa de Desporto Educacional. No caso da cidade de Jataí, a partir do momento em que cada escola define seus representantes (ao final de suas competições internas), são obedecidas as regras e regulamentações da fase final da competição estadual.

Neste sentido, para que a equipe, representativa de uma unidade escolar, possa participar da fase estadual – fase final da competição – é necessário que ela percorra o seguinte caminho:

1. organize primeiro sua competição interna (os jogos interclasses ou interturmas) e **selecione** as equipes campeãs;
2. **vença** os jogos escolares no âmbito de sua cidade;
3. **vença** os jogos escolares envolvendo todas as cidades jurisdicionadas à sua Subsecretaria de Ensino; e
4. **vença** os jogos escolares envolvendo todas as cidades de sua região.

Ainda sobre estes eventos, é importante destacar, que a faixa de idade dos participantes varia de 13 a 17 anos, tendo sofrido alterações nas últimas seis edições de acordo com os interesses econômicos e de publicidade da empresa que assume o patrocínio financeiro dos mesmos¹⁵.

Com relação ao número de participantes, a fase final/estadual desta competição reúne cerca de dois mil e quinhentos (2.500) atletas de ambos os sexos nas modalidades de basquete, voleibol, futsal, handebol, capoeira, natação, tênis de mesa, xadrez e atletismo.

Além deste evento oficial, acontecem jogos isolados (de uma ou outra modalidade esportiva) entre as equipes representativas das escolas com o objetivo de prepará-las para as competições que forem participar; organizadas pelos próprios professores interessados.

Dos cinco professores pesquisados, quatro sugeriram a formação de equipes e a conseqüente participação destas nos eventos esportivos escolares oficiais como um dos principais objetivos de suas aulas. Começamos pelo professor Carlos, para ele

...o engraçado é que a gente trabalha com o objetivo de vencer as competições (que participamos) mas morremos de medo de classificar e ter que viajar para outra cidade... porque aí nem a escola nem os pais dos alunos dão apoio para a gente ir...

No relato do professor destacam-se duas situações. Uma caracterizada pelo apoio aos princípios norteadores dos eventos esportivos quando monta

¹⁵ Em 1998, por exemplo, ano de eleições estaduais e de início do processo de privatização dos Bancos Estaduais, o governo do Estado de Goiás assumiu o patrocínio total do evento e determinou que a idade limite dos participantes deveria ser alterada para 18 anos e teriam direito, como premiação, a abrir contas correntes e cadernetas de poupança, isentas de qualquer taxa de serviço.

suas equipes, compete e busca a vitória. A outra situação revela a indignação do professor com a falta de apoio da escola e dos pais caso sua equipe vença e tenha se deslocar para outras cidades para continuar participando das competições. Neste caso, a competição ou a seleção entre seus alunos parece não representar nenhum problema. Ao contrário, o problema começa quando a participação na competição tiver que ser interrompida; mais grave ainda se esta interrupção não for motivada pela derrota de sua equipe e sim pela falta de apoio da escola e dos pais. Ou seja, o sentido que o professor dá à participação nos eventos esportivos é coerente com os princípios do mesmo - vencer, continuar competindo e vencer e assim por diante; e qualquer interrupção neste processo faz com que o professor "morra de medo".

Já o professor Léo considera a participação de seus alunos nos eventos esportivos como um momento de avaliação. Segundo ele:

as competições internas ou os jogos interclasses são organizados pelos alunos e partindo da vontade deles.... eu acho muito proveitosos esses jogos...a gente vê o resultado do nosso trabalho nos jogos, né? A gente vê se eles estão aprendendo ou não o que a gente tem ensinado durante as aulas

No caso do professor Léo, as competições esportivas escolares – com seus princípios e regulamentos – servem como uma espécie de espelho que reflete, de forma direta, as imagens que ele próprio acredita ser um bom resultado; aquilo que ensinou e esperava que seus alunos tivessem aprendido. O ganhar e o perder - resultados possíveis numa competição esportiva - servem como critérios de avaliação do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos. O que evidencia uma concepção de avaliação que parece priorizar apenas o resultado final, em detrimento do processo.

Ainda na fala do professor Léo, destaca-se o fato de o mesmo ver a iniciativa dos alunos em organizar os eventos esportivos da escola como algo ligado à própria natureza dos alunos. Como se não existisse nenhum estímulo externo - da mídia, das outras escolas da cidade e até mesmo das experiências anteriores na própria escola - que os levassem a encarar a competitividade e o rendimento esportivo como algo a ser alcançado nas aulas de educação física.

É claro que tanto as abordagens oferecidas pelo professor aos eventos esportivos, quanto as influências externas contribuem para a legitimação do modelo de evento esportivo “escolhido” pelos alunos.

O professor Edson, por sua vez, utiliza como argumento em favor da participação nos eventos esportivos o efeito “integrador” do esporte. Segundo ele:

...Acho que essa é a importância de se treinar, de fazer equipes na escola... acho que deveria ter uns dois jogos internos pelo menos por ano pois isso ajuda muito o aluno a se integrar e também no aprendizado dele... é um momento de conagração, de integração dos alunos entre eles mesmos e com a sociedade. E é bom ver aquelas rixas – no sentido de disputas acirradas – entre as escolas.

Ao argumentar em favor da realização e participação de seus alunos em eventos esportivos escolares, o professor amplia o sentido atribuído à integração ao retomar o ideal olímpico de "conagração dos povos através do esporte", dando um significado diferenciado para o mesmo. Em outras palavras, apesar das disputas acirradas, os jogos servem para integrar os alunos no interior de suas equipes com as outras equipes e com os demais participantes dos eventos esportivos; tais como torcida, dirigentes, árbitros etc.

O relato do professor nos leva a repensar algumas posições teóricas que vêem as competições esportivas escolares, prioritariamente, como momentos de exclusão e de seletividade, onde participam os "melhores" em detrimento dos "piores". Ainda que persista a exclusão dos perdedores para as fases subsequentes da competição, o fato de terem se “encontrado” e disputado uma partida seguindo as mesmas regras e com os mesmos objetivos, é possível dizer que ocorreu um tipo de integração, um tipo de socialização. Uma integração por se encontrarem num mesmo espaço e participando de um evento onde todos se enfrentam seguindo as mesmas regras e uma socialização no sentido de todos “terem “ que se adaptar às condições exigidas para a prática do esporte em questão.

Prosseguindo na tentativa de compreender a participação nos eventos esportivos escolares, vejamos o depoimento da professora Ana. Para ela:

os alunos (que compõem as turmas de educação física) chegam logo num estágio onde, se não competirem, eles não vão se sentir motivados a continuar treinando; e eu acho que o aluno tem que ser incentivado, motivado pelo professor. Não é só fundamentação. Eles precisam de situações concretas de táticas e técnicas de jogos.

Logo no início de seu relato, Ana admite que, na prática esportiva escolar existem etapas a serem cumpridas e, em uma delas, a competição se faz necessária. Ou seja, a competitividade não predomina em todas as etapas do aprendizado de seus alunos. E ainda, a professora deixa claro que uma parte do conteúdo, e não todas elas precisam de situações de competição. O que nos leva a deduzir que, princípios como a busca do rendimento ou da competitividade¹⁶ são observados, apenas parcialmente, na prática da professora. O significado atribuído às competições esportivas pela professora, portanto, tem um sentido prático; isto é, são momentos nos quais os alunos vão experimentar/praticar aquilo que aprenderam durante as aulas.

Quando questionada sobre a participação de seus alunos nos eventos esportivos escolares, a professora Cássia apresentou o seguinte depoimento:

Nós já tentamos uma vez mudar o regulamento geral uma vez; mas quase nos “bateram”. Então a gente tenta fazer os alunos todos jogarem o máximo, nas nossas próprias aulas de educação física. A gente faz eles jogarem “Dez ou Dois”¹⁷ e tenta por todo mundo para jogar... mesmo assim eles (os alunos!) ainda tentam enganar a gente para jogar mais...

Antes de analisarmos o depoimento da professora convém esclarecer a qual regulamento a professora se refere assim como as alterações que foram propostas e os autores dessas propostas.

¹⁶ Citados por Bracht (1997).

¹⁷ Atividade recreativa da modalidade futebol de salão onde duas equipes se enfrentam pelo tempo máximo de dez minutos, ou até que uma delas sofra dois gols, quando a perdedora deixa a quadra.

Num segundo encontro, realizado com o objetivo de esclarecer alguns aspectos da primeira entrevista, como a tentativa de alteração no regulamento dos jogos, a professora apresentou três propostas básicas

... eu acho muito pouco o número de alunos que pode participar destes jogos, deveria ser pelo menos uns 15 atletas em cada modalidade e cada escola deveria poder inscrever quantas equipes quisesse (...) acho também que todo mundo deveria receber uma premiação, ainda que fosse simbólica (quem sabe até um certificado de participação) e o sistema de disputa tinha que ser mudado também (...) acho que todo mundo deveria jogar com todo mundo que se inscrevesse neles

Ela não explicita a autoria de tais idéias, informando apenas que o diretor de sua escola estava de acordo com as mesmas.

É interessante notar, pela primeira vez entre os professores pesquisados, uma iniciativa de se tentar mudar o regulamento geral dos eventos esportivos.

Quando a professora relata que **quase nos bateram** quando da apresentação das sugestões de mudanças no regulamento geral dos jogos (entre os anos de 1996 e 1998 – não se recorda exatamente o período), ela refere-se à reprovação, quase que unânime, dos demais professores de educação física da cidade de Jataí e região, que participavam das reuniões de planejamento dos referidos jogos.

Por não ter conseguido a aprovação das propostas de alteração no regulamento geral, que possibilitaria uma maior participação de seus alunos nos eventos esportivos, a professora parece tentar minimizar os efeitos “excludentes” do referido regulamento com a inclusão de algumas atividades adaptadas em suas aulas. Um exemplo desta tentativa pode ser identificado no próprio depoimento da professora, quando coloca que **a gente tenta fazer os alunos todos jogarem o máximo, nas nossas próprias aulas de educação física. A gente faz eles jogarem “dez ou dois”**.

Mais uma vez, se evidencia a estreita relação entre as práticas cotidianas dos professores pesquisados e a participação nos eventos

esportivos escolares promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Para os professores que atuam com o treinamento de equipes representativas de suas escolas (caso dos professores Edson, Carlos e Léo), suas aulas de educação física devem servir para a especialização dos gestos técnicos e movimentações táticas das modalidades com as quais trabalha. Neste mesmo sentido, os que atuam com o nível de iniciação esportiva (caso das professoras Ana e Cássia) utilizam seus tempos pedagógicos para a preparação de seus alunos no sentido de atingirem os níveis técnicos exigidos para que ingressem nas referidas equipes e, conseqüentemente, participem das referidas competições.

A associação entre a prática pedagógica dos professores pesquisados e a realização dos eventos esportivos escolares, no que diz respeito ao tratamento dado aos conteúdos de ensino, leva a deduzir que eles continuam tematizando o esporte em suas aulas dentro da perspectiva da formação de equipes e da descoberta de talentos, como determinava o Decreto Lei 69.450/71. Entretanto, mesmo tematizando o esporte dentro de uma perspectiva considerada tradicional, os professores apresentaram em seus depoimentos, a preocupação com valores e comportamentos por parte de seus alunos, que apontam na direção de uma prática pedagógica voltada para a superação ou resignificação de alguns dos princípios do esporte que ensinam em suas escolas. Princípios como a busca do rendimento e a competitividade são redefinidos de acordo com as possibilidades de cada escola, de cada grupo de alunos e não somente de acordo com o regulamento geral das competições esportivas escolares.

Ainda em relação a identidade do esporte que os professores ensinam em suas aulas, a questão do registro das atividades se evidenciou como um dado importante para a compreensão do processo de construção da mesma. Vejamos, a seguir, que registros foram esses.

2.4 – O “labirinto” dos registros das atividades

Ainda que tenha optado pela entrevista como fonte privilegiada de coleta dos dados que sustentariam empiricamente este estudo, durante o percurso de construção desta Dissertação, observei que havia a necessidade de estar relacionando os dados coletados junto aos sujeitos de pesquisa com algo mais que apenas os pressupostos teóricos defendidos pelos vários autores que abordaram a temática. Neste sentido, busquei – depois de mais de um ano da realização da primeira entrevista – todos registros que os professores pesquisados pudessem ter de sua prática docente nos anos de 1999 e 2000 (referências deste estudo). Busca esta que suscitou uma nova entrevista com os professores pesquisados para o esclarecimento de alguns aspectos conflitantes entre o registro encontrado e os relatos anteriores dos professores.

O primeiro deles diz respeito ao documento de registro dos conteúdos trabalhados pelos professores. Neste caso, embora os professores tenham relatado que o processo de enturmação ocorria a partir de parâmetros como tamanho, idade, sexo, nível técnico e modalidades esportivas, verifiquei que o registro das atividades era feito em diários semelhantes ao das demais disciplinas do currículo escolar. Ou seja, em diários com turmas mistas e separadas apenas pela estrutura de seriação anual do sistema escolar.

Ao retornar ao campo para um novo contato com os professores pesquisados e perguntar-lhes sobre os diários de classe, os professores apontaram para este “instrumento” como uma formalidade a ser cumprida. A professora Cássia, por exemplo, diz apenas cumprir uma formalidade. Segundo ela:

...já sei, já sei; tá todo mundo num diário só né? Aquilo lá é só para cumprir a formalidade legal mesmo... na verdade as turmas são separadas entre meninos e meninas que tenham o mesmo tamanho, o mesmo desenvolvimento e idades mais ou menos iguais para facilitar o nosso trabalho.

Além de confirmar o registro “falacioso” das atividades desenvolvidas em um documento que não retrata o resultado do processo de enturmação que ocorreu, a professora aponta em seu relato para uma forma de organização de

turmas que busca a homogeneidade entre os participantes das mesmas. Forma esta que, além de demonstrar sua convivência com a atual situação de registro de suas atividades, se relaciona diretamente com uma concepção de educação física escolar e esportes baseada na busca da aptidão física para os esportes nos vários níveis de ensino, como preconizava o decreto 69.450/71.

O professor Léo responsabiliza a estrutura burocrática da Secretaria Municipal de Educação como a principal responsável pelos registros apenas “parcialmente” verdadeiros de suas atividades. Segundo o professor:

... sabe o que acontece, a secretaria da escola estava tendo muitas dificuldades em ter listas separadas de acordo com as turmas de educação física, não se conseguiu um acerto sobre isso nas secretarias... por causa desse desacerto é que nós registramos assim... um dia para os meninos e outro dia para as meninas, tudo obedecendo a uma sequência lógica... foi o único jeito de a gente não ser tão incoerente assim com o conteúdo que a gente trabalha

Ao relacionar as atividades desenvolvidas, separando-as em aulas masculinas e femininas, o professor transmite uma idéia de organização de turmas que se aproxima um pouco mais da realidade que ocorre em suas aulas do que o registro realizado pela professora Cássia. Entretanto, ao registrar suas atividades em dias alternados para meninos e meninas o professor relaciona conteúdos que não foram abordados para, pelo menos, metade de seus alunos.

Para além dos problemas burocráticos, que podem advir no caso de uma fiscalização por parte dos órgãos competentes, o registro do professor aponta para a convivência com a atual situação “marginal” da educação física no contexto escolar.

Para o professor Edson, que atua na mesma escola que o professor Carlos, o sistema adotado anteriormente atendia melhor às necessidades da área e se aproximava mais da realidade do que o atual. Segundo ele:

A gente fazia os diários da modalidade, a gente pegava os alunos de 6ª a 8ª séries e colocava eles num diário só. A gente anotava o nome, a idade, a turma e ele fazia três aulas por semana com a gente... Cada professor fazia os diários depois de escolher os alunos dele, aí ele colocava o nome deles e avaliava cada um deles. Antes tinha tudo organizado em diários separados e todo mundo sabia quem jogava o quê... mas hoje...

Também por parte do professor Edson, parece ficar caracterizada a perspectiva da aptidão física para os esportes como eixo norteador de sua prática pedagógica, principalmente quando se refere à importância de saber *quem jogava o quê* nas aulas de educação física.

Fazendo coro com seu colega de escola, o professor Carlos não concorda com a atual forma de registro de suas atividades e aponta para o sistema anterior de controle das atividades como mais eficiente para a área. Para ele:

Eu era responsável pelas turmas das quintas séries e tinha aluno meu que fazia modalidades com outros professores e aí a gente pegava o nome deles, a turma e ia procurar as notas e as frequências deles com outros professores do colégio inteiro... a gente tinha que reunir os professores de educação física e passar a nota para os diários de cada um... só para ficar bonitinho.... antigamente eu tinha meus alunos, minha lista de chamada, independente de ser de uma série ou de outra e a gente tinha um dia coletivo para fechar os diários da área de educação física....

Talvez o posicionamento dos professores Carlos e Edson de apontar o sistema antigo de registro das atividades desenvolvidas como mais funcional se deva simplesmente ao fato de ainda não ter se acostumado ao novo sistema. Por outro lado, o posicionamento dos professores indica também que os mesmos continuam preferindo orientar, prioritariamente, suas atividades para o ensino de esportes em suas aulas de educação física; o que nos remete, novamente, para a perspectiva da aptidão física para os esportes, preconizada pelo decreto 69.450/71.

A professora Ana, que atua com alunos de uma escola estadual e outra federal, dentro de uma mesma turma e tem o apoio didático pedagógico da estrutura federal de ensino, registra suas atividades sob a forma de códigos que correspondem ao conteúdo relacionado no plano de ensino apresentado do início de cada ano. Porém, a professora também registra as notas e freqüências nos mesmos diários de classe das demais disciplinas cursadas pelos alunos; ou seja, turmas mistas e separadas apenas pelo nível definido pelo sistema de seriação anual de ensino adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

O registro das atividades da professora Ana difere dos demais professores pesquisados pelo fato de a mesma apresentar, no início do ano letivo, um planejamento de atividades por modalidades esportivas que pode ser utilizado desde o nível de iniciação esportiva até o nível de treinamento. Ao explicar a forma de registro de suas atividades a professora coloca que

a gente trabalha com uma papeleta onde a gente faz todas as anotações da freqüência e das notas dos alunos e passa para a coordenação. Ele (o coordenador) recolhe todo o material dos professores e passa para o diário que vai para o arquivo. Nós temos um plano de curso com todo o conteúdo que a gente vai trabalhar e também o código desses conteúdos e o tempo que a gente vai gastar com cada um deles... tem turmas que eu tenho dois alunos, outras eu tenho cinco, seis; nem sempre são alunos de uma turma só.

Conforme já colocado anteriormente, o documento de registro das atividades dos professores pesquisados representa um dado importantíssimo para a construção da identidade do esporte que vem sendo ensinado pelos professores, se observarmos o mesmo para além das complicações burocráticas do sistema escolar.

Se tomarmos, por exemplo, exclusivamente os registros contidos nos diários dos professores, é possível concluir que o esporte é o conteúdo central das aulas de educação física e que é tematizado, durante todo o ano letivo, sob a forma de modalidades esportivas juntamente com uma série de outros conteúdos como os exercícios de ginástica de solo, de alongamento, de

marcha, de “ordem unida” etc. Entretanto, o relato dos professores aponta para a diferenciação deste esporte para cada turma de meninos e de meninas.

Associando os apontamentos contidos nos diários de classe dos professores pesquisados¹⁸ ao depoimento dos mesmos é possível identificar, portanto, um grande distanciamento entre o que se registra e o que se faz efetivamente.

Mas por que os professores pesquisados registravam em seus diários atividades diferentes das que realmente desenvolviam? Por que registravam conteúdos diferentes dos que realmente ensinam?

Segundo os professores pesquisados:

...isso aí é tudo mentira. Trabalhava era fundamento mesmo; pura formalidade, banalidade... só para encher lingüiça para fichar um programa bonito...igual a proposta do estado (Profº. Carlos)

...não tenta entender isso não professor, isso tudo era ajeitamento que a gente tinha que fazer para atender à burocracia ou “burrocracia” da escola a gente tinha que lançar conteúdos diferentes para o ano todo (Profº. Edson).

É uma adequação que tem lá na escola. Todo mundo coloca as notas na papeleta e repassa para o coordenador (Profª. Ana)

Você sabe é aquele “caderninho” de conteúdos do Estado que a gente seguia... ele já vem com os conteúdos para a gente trabalhar (Profª. Cássia)

Ainda que tenha indicado o preenchimento dos diários como o cumprimento de uma formalidade, os professores pesquisados evidenciaram através dos conteúdos registrados uma concepção de educação física e esportes. Isto é, ao relacionar (prioritariamente) os fundamentos técnicos, os exercícios/ jogos introdutórios das várias modalidades esportivas como conteúdos de suas aulas, os professores apontam para a perspectiva de

¹⁸ Foram localizados, nas secretarias das escolas onde atuam os professores pesquisados, apenas os diários de classe de parte das turmas de educação física dos professores pesquisados e referentes aos anos de 1999 e 2000.

ensino voltada para a aprendizagem através do esporte, como eixo norteador de sua prática pedagógica.

Isto, por sua vez, serve para indicar o tipo de **representação coletiva** – entendida aqui como um conjunto muito genérico de conceitos, mitos e ideologias – que os professores pesquisados têm do esporte que ensinam em suas aulas; uma espécie de “senso comum coletivo” característico do grupo de professores pesquisados, que me atrevo a organizar nos seguintes tópicos:

1. Todos os alunos devem praticar algum tipo de esporte na escola;
2. O esporte deve ser o conteúdo central das aulas de educação física;
3. Os objetivos das aulas de educação física são os mesmos do esporte; e
4. Os jogos ou exercícios executados fora da prática esportiva devem se relacionar com o aprendizado dos esportes.

Por outro lado, é importante destacar que o fato de se preocupar com a inclusão de alguns conteúdos (mesmo não tendo sido abordados durante as aulas), sob o pretexto de tornar seus diários *mais bonitos* ou *para o atendimento da burocracia escolar*; parece reforçar o “sentimento de pertencimento” a um grupo de professores que têm representações coletivas semelhantes sobre a importância do esporte na educação física escolar. Ou seja, mesmo que “tenham” que registrar em seus diários alguns conteúdos que figuram na proposta de educação física da Secretaria Estadual da Educação (1992), o “caderninho”, os professores pesquisados mantiveram o registro, em seus diários de classe, de atividades voltadas para o ensino do esporte, tais como: fundamentos táticos e técnicos das modalidades esportivas, jogos pré-desportivos, histórico e regras oficiais etc.

Tais registros, entretanto, não permitem deduzir que os professores pesquisados têm a mesma percepção sobre o esporte que ensinam. É preciso, ainda, o suporte de informações sobre as impressões e expectativas dos professores em relação ao esporte que ensinam para a compreensão do complexo processo de construção de suas percepções.

O próximo capítulo tratará, então, das expectativas, das estratégias e das impressões dos professores sobre o esporte que ensinam.

3 – AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

3.1 – As expectativas sobre o esporte que ensinam

A socialização de comportamentos, hábitos e valores considerados recomendáveis para os alunos, se evidenciou recorrentemente no depoimento dos professores como uma expectativa para o esporte que ensinam em suas aulas. Para a professora Ana, por exemplo, o envolvimento com o esporte é considerado algo capaz de solucionar grande parte dos males sociais. Segundo ela:

A partir do momento que você coloca o adolescente envolvido mais com o esporte, você tira ele da rua. Mostrando para ele as vantagens de se praticar o esporte, você evita que ele se envolva com outras coisas que a sociedade mostra de tudo que é jeito e a toda hora para eles...

Neste caso, ao considerar o esporte como atividade capaz de tirar o adolescente das ruas, merece destaque a compreensão do termo **rua** e como essa unidade sociológica estabelece e controla seus padrões de comportamento e relacionamento.

Para Freyre (1985), a rua, ainda que represente um espaço coletivo, é onde os indivíduos estabelecem relações impessoais e tendem a desenvolver comportamentos mais voltados para sua individualidade. Existem também os códigos e as normas de caráter impessoal e coletivo a serem seguidas, como no caso de locais e equipamentos públicos (banheiros coletivos, praças e telefones públicos). E como responsáveis pelo controle das relações que ocorrem nestes espaços, estão os sistemas de segurança pública e/ou a polícia. Por outro lado, a casa representa o local das relações e controles pessoais, dos valores éticos e restritos pelos laços familiares.

Se tomarmos o termo *rua*, citado pela professora Ana, dentro da perspectiva acima citada, temos que proceder algumas adaptações e contextualizações. No caso da cidade de Jataí, as manifestações de violência urbana (assaltos, acidentes de trânsito, seqüestros, assassinatos, etc.), em

função de suas características de uma cidade do interior do estado, ocorrem numa proporção bem inferior às que ocorrem nos grandes centros urbanos do país o que, por sua vez, determina ações de controle por parte das instituições responsáveis, também mais amenas que nos grandes centros urbanos.

Neste sentido, a preocupação da professora parece estar relacionada com uma tentativa de evitar o contato de seus alunos com qualquer manifestação que tem lugar na rua que possa influenciar o seu comportamento; o que não ocorreria, segundo a professora, se estivesse praticando esportes na escola. Tal visão da prática esportiva escolar desconsidera o fato de que também no interior da escola ocorrem interações entre os próprios alunos que podem levá-los à legitimação dos valores e códigos da rua.

Também preocupado com a socialização de “bons hábitos” e com a influência de “más companhias” o professor Edson colocou que

o esporte serve para tirar nossos alunos dos vícios, do mau caminho..., desde novinhos os alunos aí estão se enveredando por caminhos errados... com drogas, álcool, más companhias e praticando outras coisas que não o esporte.

Aqui, o professor ratifica a percepção do esporte como uma prática capaz de retirar os alunos do meio em que, provavelmente, teriam contato com situações e práticas indesejáveis socialmente. Novamente, a intervenção do esporte se dá no nível do indivíduo e, com características de prevenção, em relação a multiplicidade de influências do meio em que vivem os alunos.

Parece-me, entretanto, que as preocupações dos professores Edson e Ana extrapolam os limites de possibilidades de influências de fatores como a violência urbana, consumo de drogas e de álcool na realidade social em que estão inseridos seus alunos. Talvez, pelo fato de se encontrarem “alarmados” pela grande quantidade de informações veiculadas, diariamente, sobre a crescente marginalidade dos grandes centros urbanos do país, os professores indiquem tais preocupações em seus depoimentos. Não se pode dizer, entretanto, que a cidade de Jataí represente uma “cidade sem problemas” em relação à educação, segurança, delinqüência juvenil e o consumo de drogas e

álcool com sua população jovem. Entretanto, pode se dizer, sim, que a incidência destes problemas é bem menor que nos grandes centros urbanos.

Desta forma, a socialização, a ser desenvolvida pelo esporte – de acordo com os professores Ana e Edson – esta diretamente relacionada à aquisição de uma forma de comportamento social aprovado pelo grupo social ao qual pertencem. E, neste sentido, o esporte que ensinam em suas aulas parece servir como elemento de adaptação às regras e normas impostas pelo sistema de ensino e pelo esporte de alto rendimento; o que nos parece traduzir uma visão restrita de socialização e das possibilidades de socialização do esporte que tem lugar na escola.

Mudando um pouco o “foco” no que diz respeito à expectativa sobre esporte ensinado na escola, a professora Cássia destaca o uso político e ideológico do esporte por parte dos dirigentes, ressaltando ainda a capacidade alienadora do esporte. Segundo a professora:

...eu acho que o esporte é uma coisa muito importante no “mundo atual”... só que anda meio deturpado. Tem uma política dos romanos usada antigamente – você conhece né? – que era de oferecer para acalmar o povo “o pão e o circo”. Hoje “eles” fazem a mesma coisa; cesta básica + futebol = felicidade. É uma forma alienante de dominar o povo....

Para que pudesse compreender o relato da professora – e a partir daí analisá-lo – surgiu a necessidade de esclarecer alguns detalhes sobre o mesmo. Para isso, foram utilizados os esclarecimentos prestados pela própria professora quando da realização de sua segunda entrevista.

Quando a professora utiliza o termo “mundo atual”, ela se refere às várias esferas onde se manifesta o esporte (incluindo aí suas aulas de educação física); quando cita a política romana do “pão e circo”, utiliza uma metáfora, para relacionar a prática de oferecimento de grandes espetáculos associada a uma pequena quantidade de alimentos (utilizada por alguns imperadores romanos para conseguir o apoio popular para suas medidas) com

as políticas públicas brasileiras atuais de apoio ao esporte e aos menos favorecidos economicamente.

Analisando o relato, para além das críticas embutidas nas metáforas, entendo que a professora aponta para um posicionamento de reflexão em relação ao esporte e a forma “deturpada” como tem sido ensinado na escola. Ocorre, porém, que a consideração do esporte como uma deturpação pressupõe a compreensão de outros aspectos do depoimento da professora. O primeiro deles tem relação com o modelo de esporte que a professora admite como legítimo em sua prática pedagógica. Ou seja, que esporte é esse que a professora afirma estar sendo deturpado?

Através do depoimento da professora pode se perceber que ela se refere ao modelo de esporte de rendimento ou espetáculo. Especialmente os que se relacionam aos grandes eventos internacionais, e não apenas ao esporte praticado no contexto de sua escola.

Recorrendo novamente ao conceito de “cultura escolar de esporte” de Vago (1996), parece equivocado o posicionamento da professora no que diz respeito ao esporte que ensina e suas influências no cotidiano escolar. Isto é, o esporte que ela ensina em suas aulas pode não estar sendo tão alienante quanto os grandes eventos internacionais de esporte podem ser na vida de seus alunos. Nas palavras de Vago (1996):

... a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht (1992), estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (p. 4)

Outro aspecto que chama atenção no relato da professora é o fato de a mesma considerar o esporte como uma forma alienante de dominar o povo. O destaque para tal análise da professora justifica-se pelo fato de entendermos (apoiado nos estudos de Elias, 1998) dominação e alienação como situações – individuais ou coletivas – que podem se relacionar a vários aspectos da vida humana. Um indivíduo pode ser alienado no aspecto político e não o ser socialmente; assim como pode ser alienado socialmente e não o ser esportivamente falando. Portanto, conceber o esporte como algo com **a**

capacidade alienante de dominar o povo pode representar uma análise que ultrapassa os limites de intervenção do mesmo, que dá mais importância do que realmente tem o esporte na vida dos indivíduos.

Assim, e mesmo com toda a importância do fenômeno esportivo nas sociedades modernas, o esporte não pode ser analisado (isoladamente!) como um fenômeno que leva a alienação de um povo. Pode, sim, ser analisado como um fenômeno capaz de contribuir para o processo de alienação parcial de um determinado segmento da sociedade, quando utilizado como meio de divulgação de ideologias, produtos, políticas, marcas etc. Como no caso citado pela própria professora, por exemplo.

O professor Léo, ao ser argüido com relação a sua expectativa sobre o esporte que ensina em sua escola, declara percebê-lo como uma prática capaz de promover uma maior aproximação entre alunos e professores. Neste sentido, ele coloca que

Eu trabalho com crianças carentes; lá na minha escola todos eles são muito carentes... de uma classe social menos favorecida em termos de grana, então a gente tem que criar, que adaptar o esporte para as condições deles. Às vezes até a gente se aproxima mais dos alunos por causa disso.

Para que pudesse realizar uma análise mais detalhada sobre a expectativa do professor Léo em relação ao esporte que ensina foi necessário retornar ao professor e questionar-lhe sobre as “adaptações” que eram feitas. Neste sentido, o professor relacionou, entre outras, *a confecção e utilização de materiais alternativos (bolas de meia, bambolês com mangueiras, redes de voleibol improvisadas a partir de cordas amarradas entre dois postes e traves de gol representadas por tijolos ou garrafas descartáveis de refrigerante cheias de água) e a mudança das regras.*

Segundo o professor, o fato de proceder adaptações no esporte que ensina deveria ser o suficiente para promover uma maior integração entre os alunos e, destes com os professores. Ainda sobre essas adaptações, é importante destacar os seguintes questionamentos:

1. Será que todos os alunos do professor têm necessidade de praticar o mesmo esporte que os demais alunos das outras escolas da cidade?

Penso que não!

2. Será que os alunos do professor poderiam praticar outro tipo de esporte?

Penso que sim!

Mesmo que estejam, os alunos e os professores submetidos à lógica do esporte de competição (em função da realização periódica de eventos esportivos escolares baseados neste princípio) me parece, como para Bracht (2000), acertado acreditar na possibilidade da prática *de um esporte escolar que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição* (p.19).

Antes de passar adiante, me parece ser importante esclarecer que tipo de socialização estão falando todos os professores pesquisados.

Revendo alguns conceitos básicos sobre socialização, temos que:

1. Para os estudiosos da psicologia social, a socialização pode ser entendida como o processo pelo qual um indivíduo aprende a adaptar-se ao grupo pela aquisição de comportamento social aprovado pelo grupo (Dicionário de Sociologia, 1980, p.1138).
2. Para sociólogos e estudiosos do desenvolvimento, todas as crianças, cujas capacidades não são severamente limitadas, participam da interação social e ao fazê-lo adquirem comportamentos sociais, o processo é essencialmente de aprendizagem (Newcomb,1950, p.51).

No caso dos professores de educação física pesquisados, a concepção de socialização a ser desenvolvida pelo esporte em suas aulas tem relação direta com a internalização de condutas e hábitos considerados “aceitáveis” pela sociedade em que estão inseridos os seus alunos. Segundo Bracht (1992) a socialização através do esporte pode ser considerada uma das mais severas formas de controle social, pois passa pela adaptação dos praticantes aos códigos e valores pré estabelecidos para aquela prática esportiva e ainda os

leva a aceitar, passiva e naturalmente seu fracasso ou sua derrota. Segundo o autor

um dos papéis que cumpre o esporte escolar em 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 assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural (p.61).

Numa primeira análise, a socialização, esperada e incentivada pelos professores pesquisados, em relação ao esporte que ensinam em suas aulas parece assumir características de conformação e não de questionamento e inquietação. O respeito às regras, aos regulamentos e, até mesmo, a exclusão das equipes representativas de sua escola (em favor dos mais aptos!) representam os mecanismos que são utilizados pelos professores para ofuscar os conflitos que poderiam advir destas (ou nestas!) situações.

Ao relacionar a caracterização das expectativas em relação ao esporte com as representações sobre os eventos esportivos escolares, entretanto, outra forma de socialização se evidenciou. Trata-se da integração, ainda que para pequenos grupos de alunos, que ocorre quando da disputa de alguma partida ou competição. Como já foi dito neste estudo, os alunos, que são envolvidos na disputa de uma partida, estabelecem relações (de amizade, de admiração, de inveja, etc.) com seus companheiros de equipe e com seus adversários. Relações, estas, que podem proporcionar aprendizagens, desencadear conflitos e gerar questionamentos que podem se estender ao espaço das aulas de educação física e aos demais alunos das turmas que fazem parte.

Diante disso, é importante perguntar se os professores de educação física pesquisados têm consciência deste “emaranhado de socializações” que são possíveis através do esporte que ensinam?

Novamente, é provável que não!

Imagino que os professores pesquisados proporcionam a seus alunos uma oportunidade para uma socialização com “características críticas”, sob o argumento de uma socialização do “tipo funcional”. Entretanto, esta análise será retomada nas considerações finais deste estudo. Vejamos, antes, que

estratégia os professores utilizam para o ensino do esporte em suas aulas de educação física.

3.2 – As estratégias de ensino do esporte

Ainda tentando identificar os objetivos do esporte, ensinado pelos professores, foi-lhes perguntado sobre as estratégias que utilizavam para atingir seus objetivos. É interessante notar a relação entre os objetivos propostos pelos professores e as estratégias utilizadas pelos mesmos.

Vejamos o relato da professora Cássia sobre suas aulas:

... a gente tenta fazer os alunos jogarem nas nossas próprias aulas de educação física. A gente faz eles jogarem “dez minutos ou dois gols” e tenta por todo mundo para jogar... a gente tem que dar um jeito de todo mundo jogar (pelo menos aqui dentro da escola). Os meus horários estão quase todos cheios de alunos por causa disso...

O fato de tentar colocar todos os seus alunos para jogarem o maior tempo possível durante suas aulas significa que a professora admite o esporte como o principal (senão o único!) conteúdo a ser tematizado em suas aulas e que, quanto mais seus alunos vivenciarem esta experiência, será melhor para todos. Significa, também, que a professora – mesmo tendo “liderado” um movimento em favor da mudança no regulamento geral dos jogos escolares – trabalha no sentido de legitimar o modelo de evento esportivo (excludente e competitivista, segundo a professora) que é realizado pelas secretarias municipal e estadual de educação. Por outro lado, o fato de a professora Cássia “criar” situações onde o maior número de alunos possa participar das atividades desenvolvidas em suas aulas evidencia uma preocupação com o princípio da inclusão e participação (apontados pela 1ª Conferência Brasileira de Esporte Educacional, 1996, como princípios básicos do desporto-educação).

Ainda que pareça paradoxal o posicionamento da professora no que diz respeito à tentativa de mudança no regulamento geral dos eventos esportivos e a tematização, quase que exclusiva, dos elementos do esporte em suas aulas, acredito que a preocupação com a inclusão de seus alunos e com a

aceitação de suas aulas sejam os eixos norteadores de sua prática. Ou seja, a professora parece preocupar-se com a inclusão dos alunos como forma de legitimar sua prática pedagógica no contexto escolar da cidade de Jataí que, conforme já colocado neste estudo, caracteriza-se por apresentar uma cultura escolar de educação física voltada para o ensino dos elementos do esporte.

O professor Edson, por sua vez, ao defender a participação de seus alunos nas competições escolares (mesmo em modalidades nas quais a escola não possui equipes de treinamento) também parece contribuir para a legitimação do modelo de eventos esportivos que são realizados normalmente pelos órgãos já identificados neste estudo. Além disso, diferentes formas de trabalho foram citadas pelo professor, como “artifícios” para se evitar uma decepção no campo esportivo. Segundo o professor:

É uma questão de consenso já entre a gente, professor... a gente treina umas 2 ou 3 semanas antes da competição para os meninos não entrarem nas competições sem uma base... eu particularmente acho bom que eles participem... é melhor que ficar só treinando, treinando....

Neste caso, a intenção primeira do professor parece ser tentar “amenizar”, com atividades aparentemente estranhas ao seu cotidiano, os efeitos negativos de uma participação de sua escola – sem a devida preparação – nos referidos eventos esportivos.

Por outro lado, ainda que tenha colocado como *uma questão de consenso* entre os professores, o fato de alterarem suas rotinas de trabalho, nas duas ou três semanas que antecedem as competições esportivas, me permite deduzir que durante o restante do ano letivo a perspectiva de trabalho do professor pode não estar direcionada somente para a participação nos eventos esportivos escolares.

Situação semelhante é apresentada pelo professor Léo ao relatar que

...quando chega a época da competição a gente separa o grupo e treina mais específico ... normalmente a gente separa dentro da turma mesmo... agora quando precisa mesmo a gente treina em outro horário.. a gente ainda acompanha e

treina os meninos é porque a gente gosta mesmo....os alunos de lá são animados demais e muito carentes para a gente deixar eles na mão.

Além da separação já existente durante as aulas de educação física com turmas de iniciação e treinamento desportivo, o professor relata outra separação dentro no interior do grupo de alunos que orienta; separando, entre os já separados por terem mais habilidade que os demais, apenas os que poderão participar da referida competição. Também no caso deste professor, suas estratégias de ação parecem relacionar-se diretamente com o objetivo de participação nos eventos esportivos escolares que são promovidos pelos órgãos oficiais do Estado de Goiás.

Além disso, o relato do professor Léo alerta, também, para o fato de que seus alunos parecem se motivar mais em função da participação nas competições esportivas, dispendo-se, inclusive, a se submeterem a treinamentos em horários extra-curriculares com vistas à uma melhor preparação. Fatos, estes, que contribuíram para aguçar a tentativa de compreensão de tal motivação.

Assim, que motivos estariam levando os alunos, e até mesmo o professor, a se empolgarem com a participação de sua escola em um evento esportivo onde somente um pequeno grupo¹⁹ poderá participar?

Se observarmos que a motivação dos alunos para as aulas de educação física e/ou treinamentos acentua-se com a aproximação do período de competições, podemos deduzir que esta forma de tematizar o esporte – através da competição – pode servir não apenas, para o acirramento de princípios como o da busca do rendimento, competitividade e seleção (como sugerem Bracht, 1997 e Oliveira, 1999) mas, também, como um importante elemento motivador de alunos e professores. Capaz, até, de alterar a rotina escolar; de romper com algumas estruturas de aula e de horários já consagrados pelo cotidiano da escola.

O relato dos professores pesquisados, no que diz respeito à sua forma de ensinar o esporte, sugere uma estreita relação com os objetivos de participação nos eventos esportivos escolares. Mas, propõem, também, para

¹⁹ De acordo com o artigo 32 do Regulamento Geral dos Jogos Escolares Goianos/2001 cada escola poderá inscrever apenas uma equipe com, no máximo, 16 atletas em cada modalidade.

uma resignificação de alguns princípios do esporte moderno, apontados por Bracht (1997). Ou seja, por terem como objetivo a constituição de equipes em suas escolas e a socialização de determinados valores, os professores tentam oportunizar a seus alunos, em suas aulas/treinamentos, a maior quantidade possível de experiências com o modelo de esporte praticado nos eventos esportivos escolares; mas reconhecem o esforço e a motivação de seus alunos em participar dos referidos eventos.

Outro aspecto, que pareceu relacionar-se diretamente com a prática dos professores pesquisados, diz respeito à impressão que estes sujeitos têm sobre os demais segmentos da escola e o esporte que ensinam.

Vejamos, então, como os professores pesquisados vêem estes “outros segmentos” em relação ao esporte que ensinam.

3.3 – As percepções dos professores sobre a “escola” e o esporte que ensinam

É importante destacar, em princípio, que a visão que os professores têm da escola e, desta, sobre o esporte que ensinam, será apresentada e analisada a partir do relato dos professores, mesmo correndo o risco de analisar este aspecto a partir da impressão de um único segmento. Esclareço também que, em função destes mesmos depoimentos, a identificação, ainda que parcial, da visão que os demais segmentos da escola têm do esporte, constituiu importante aspecto para a compreensão das representações dos professores sobre o esporte que ensinam.

Assim, começemos pelo depoimento do professor Carlos, que coloca seu alto grau de exigência com seus alunos como consequência da cobrança que sofre (ou pode vir a sofrer!) institucionalmente. Segundo o professor:

...eu exijo muito de meus alunos mesmo... eu faço de tudo para eles ganharem as competições que participamos. Além de achar que eles devem se sair bem eu ajo assim porque sei que a direção, os pais deles vão vir me cobrar depois...às vezes a gente participa, mas me dá até vontade de perder porque

se nós ganharmos a fase daqui da cidade a gente vai continuar sem apoio e aí como é que nós fazemos para viajar para outras cidades?

Ao colocar a possibilidade de uma derrota em função da falta de apoio, o professor parece tentar justificar, previamente, qualquer insucesso que venha a ocorrer com seus alunos no decorrer das competições que participa. Ou seja, se por acaso, alguma de suas equipes não conseguir obter êxito nas competições, o professor poderá atribuir tal fracasso à “falta de apoio”²⁰ da Direção da escola e dos pais de seus alunos, ao invés de ver imputado aos seus métodos de treinamento – e por conseguinte, à sua competência – o desempenho insatisfatório da equipe.

Numa análise textual do relato, o posicionamento do professor parece contraditório quando coloca que ***às vezes a gente participa, mas dá até vontade de perder*** após ter afirmado que... ***eu exijo muito de meus alunos mesmo eu faço de tudo para eles ganharem***. Para que pudesse compreender melhor o relato do professor, retornei aos dados referentes à caracterização dos sujeitos deste estudo e pude perceber que a atitude do professor de exigir o máximo rendimento de seus alunos vai ao encontro das experiências que tem acumulado em sua trajetória esportiva. Uma vez que esteve sempre envolvido com a rotina das competições esportivas e da preparação para elas, o que, certamente, tem contribuído, para a construção de sua prática docente (*cf.* Borges, 1998). É como se o professor buscasse reproduzir para (em) seus alunos os valores e significados do esporte que vivenciou.

Também o professor Edson aponta a interferência, no sentido de cobrança por melhores resultados e participação, dos demais segmentos da escola em sua prática pedagógica. Para ele:

A direção não tem muito embasamento na área de esporte e com a saída de alguns colegas eu perdi a vontade de brigar... o pessoal da direção e da secretaria municipal só quer saber de cobrar da

²⁰ Ao serem questionados sobre o que significaria “apoio” para a área, os professores pesquisados relacionaram uma série de itens; dentre eles: aquisição e renovação de materiais pedagógicos (bolas, redes, etc.) e de jogo (uniformes, bolas, etc.), dispensa das demais aulas quando da participação nos eventos oficiais e apoio financeiro para a realização de viagens de intercâmbio e competição.

gente mas na hora de ajudar... ninguém tá nem aí para nós...

Assim como no caso do posicionamento do professor Carlos, a “falta de apoio” e a cobrança por parte da direção da escola e da própria Secretaria Municipal parecem estar sendo apresentada como uma “justificativa prévia” para os eventuais fracassos que possam advir. Merece destaque, entretanto, a afirmação do professor em relação ao embasamento da direção da escola sobre a área dos esportes. Neste caso, o depoimento do professor extrapola os limites de sua área de atuação, para estabelecer um julgamento, à revelia²¹, de outro segmento da escola; o que, cremos, se assemelha ao posicionamento que o professor diz adotar os outros segmentos da escola em relação à sua área.

O professor Léo, por sua vez, também não esconde sua insatisfação com a atual situação do esporte em sua escola. Segundo o professor:

... quando a gente ganha alguma coisa a direção fica contente e às vezes faz até festa, mesmo assim eles não incentivam a gente a participar de nada.

Ao observar o relato dos professores Carlos, Edson e Léo pude perceber que os três apontam a “falta de apoio” da direção e dos pais de alunos como fator interveniente em suas práticas docentes. Por outro lado, ao recuperar os dados referentes às experiências esportivas contidas em suas trajetórias, pude perceber que, ainda assim, o apego aos princípios e valores do esporte moderno, que praticaram naquele período, fazem com que os professores busquem meios de superar esta carência de apoio. Ou seja, os professores tendem a exigir de seus alunos a mesma competitividade e o mesmo compromisso com a vitória – custe o que custar – que orientaram suas experiências esportivas anteriores.

É importante, também, destacar a forma como estes professores parecem assimilar as cobranças e as “pressões” da direção da escola e dos pais dos alunos em relação ao rendimento esportivo/atlético.

²¹ Termo jurídico que indica a ausência ou a falta de conhecimento de uma das partes.

A avaliação dos pais e da direção parece significar mais para os professores do que a própria avaliação de seus alunos. Aliás, uma forma de “controle externo” da relação professor-aluno, a qual, nenhum dos professores mostrou-se satisfeito em ser submetido a ela, buscando, inclusive, formas de se isentar da mesma. Ou seja, não podem nem os pais dos alunos nem a direção da escola, exigir um bom rendimento dos alunos nas atividades relacionadas à área da educação física/esportes uma vez que não dão o “devido apoio” para a mesma.

Contudo, esta forma de controle externo nos remete a outros dois questionamentos. Primeiro, se existe esta forma de controle externo em relação ao desempenho dos alunos em relação às demais áreas de conhecimento abordadas pela escola? E, segundo, como os professores destas áreas, assimilam tal controle?

É sabido que o controle dos pais e direção da escola em relação ao desempenho dos alunos nas demais áreas do conhecimento ocorre através da verificação dos conceitos/notas obtidos nas avaliações periódicas. Entretanto, nesta forma de controle, apenas o resultado obtido pelo aluno é observado diretamente e o trabalho desenvolvido pelo professor, dificilmente, é questionado em função dos resultados insatisfatórios nas avaliações – principalmente se houver casos de bons resultados na turma²². Ao passo que, na avaliação da participação de uma equipe num evento esportivo, o resultado coletivo (vitória ou derrota!) é que determinará o “conceito” do aluno e do trabalho desenvolvido pelo professor. Diante disso, talvez fosse interessante a realização de estudos que buscassem compreender melhor a relação dos mecanismos externos de controle e a prática dos professores.

Todavia, é importante salientar que o argumento, apresentado, com muita habilidade, pelos professores pesquisados, não pode servir como justificativa para o “insucesso” – no sentido de não vencer as competições que participam – de seus alunos, nem tampouco para reforçar a adoção de princípios como a exclusão e a competitividade em suas aulas. Ao contrário, deve servir como mais um ponto de apoio para a análise do esporte que vem sendo praticado e ensinado em suas escolas.

²² Enquanto professor da rede pública no estado de Goiás, no período de 1992 a 1996, tal situação se verificava sempre quando da realização dos momentos de avaliação coletiva e encontros de planejamento.

Diante do exposto neste capítulo, poder-se-ia deduzir, de acordo com o depoimento dos professores, que os objetivos do esporte que ensinam estão voltados para a socialização de princípios e valores que julgam legítimos para seus alunos; e que, para atingir esses objetivos, utilizam atividades e situações voltadas para a competição esportiva, sendo avaliados e controlados (também) por segmentos externos à relação aluno-professor.

Entretanto, será necessário, para a análise final, a recuperação de alguns aspectos da realidade social concreta onde se desenvolveu a pesquisa.

Antes de se fazer qualquer análise, por exemplo, em relação à prática dos professores e os princípios do esporte moderno – aparentemente, presentes no esporte que ensinam em suas aulas – é necessário, primeiro, destacar a origem do esporte do qual estamos falando, que princípios norteiam sua prática e em que bases legais estão assentados os mesmos para que possamos compreender a “retradução”²³ que parece ser feita pelos professores.

3.3.1 – De onde vem o esporte do qual falamos

Ao analisar a gênese do esporte, Elias (1992) localiza, na Inglaterra do final do século XVIII, as primeiras manifestações do que hoje conhecemos por esporte moderno. Segundo este autor, o declínio dos jogos populares da nobreza inglesa, em função do avanço dos processos de industrialização e urbanização e o caráter de complementariedade do processo de autopacificação, desencadeado na Inglaterra do Século XVIII, fez com que vários destes jogos se tornassem práticas comuns também entre os integrantes das classes populares. Isto é, o esporte deveria servir para canalizar a necessidade de exercer uma “violência sob controle”. Para o autor

O desporto, tal como outras atividades de lazer, no seu quadro específico, pode evocar através dos seus desígnios, um tipo especial de tensão, um excitamento agradável e, assim, autorizar os sentimentos a fluírem mais livremente (...) destina-se a movimentar, a estimular

²³ No sentido de conhecer o tratamento dado ao esporte, independente das considerações de Bracht (1997) sobre os princípios norteadores do esporte moderno.

as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada. (p.79)

Sobre o processo de declínio dos jogos populares da nobreza inglesa, Bourdieu (1983) observa que a “distinção”, conferida aos praticantes de alguns esportes, foi desaparecendo em função de sua popularização. E a perda deste “valor de distinção” dos jogos praticados pela nobreza inglesa acelerou o processo de popularização e esportivização dos mesmos. Além disso, destaca o autor,

Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas grandes escolas reservadas às elites da sociedade inglesa...onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns jogos populares, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de significado e de função (p.139).

Em um estudo introdutório sobre sociologia dos esportes, Bracht (1997), apoiando-se nos estudos de Elias (1992) e Guttmann (1979), identifica cinco características básicas do esporte moderno, que são: a competição, o rendimento físico técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento. Características, estas, que foram se constituindo em princípios básicos a serem observados pelos professores de educação física que atuam com o ensino do mesmo. Também neste estudo, o autor contrapõe a teoria da origem do esporte moderno a partir de um processo de desenvolvimento linear dos jogos gregos, com uma teoria que enfatiza a descontinuidade, a ruptura representada por esta forma cultural do movimentar-se humano (o esporte). O que, segundo o autor, não representa uma ausência de continuidade, e sim que aspectos centrais desta prática são novos.

Oliveira (1999), num esforço para retrair a gênese do esporte moderno, adverte para o fato de que não se deve considerar o esporte como o resultado de um processo linear de desenvolvimento desta ou daquela manifestação cultural, nem tampouco como uma instituição completamente autônoma. O esporte, neste sentido, deve ser considerado e analisado como uma produção humana que foi produzida num dado momento histórico, localizada num contexto social e que, como tal, pode ser modificada,

ressignificada e revalorizada. Segundo este autor existe alguns pontos consensuais nos vários textos e estudos que abordam a questão do surgimento do esporte moderno. São eles:

1. O esporte moderno surge na Inglaterra a partir do século XVIII;
2. Surge da transformação de alguns jogos populares;
3. As *public schools* têm um papel fundamental nesse processo; e
4. Da Inglaterra, o esporte se espalha por todo o mundo e torna-se a principal expressão da cultura corporal e das ocupações de lazer.

Na antigüidade clássica, as manifestações esportivas ocorriam tanto para celebrar uma boa colheita quanto para lembrar a morte de um imperador ou governante, sendo conceituados, de acordo com os objetivos que atendiam, como jogos festivos, jogos fúnebres etc.

Enquanto fenômeno moderno, o esporte iniciou sua história como uma atividade voltada para o lazer das classes dominantes e atingiu o *status* de prática corporal hegemônica.

Neste percurso, mais especificamente no interior da história da educação física brasileira, o esporte tem sido alvo de inúmeras diferenciações que são traduzidas sob a forma de classificações distintas que trazem consigo princípios e particularidades específicas de cada um deles. Vejamos que princípios são esses.

3.3.2 – Classificações e Princípios do esporte

Entre os estudiosos brasileiros, mesmo reconhecendo a multifacetude do fenômeno esportivo, parece existir um consenso no que diz respeito à classificação apresentada, entre outros autores, por Bracht (1997), para o fenômeno esportivo, é a seguinte:

1. *Esporte de alto rendimento ou espetáculo;*
2. *Esporte enquanto atividade de lazer.*

Ainda segundo o autor (*op. cit.*), toda prática esportiva assume características educacionais ao se inserir no âmbito da instituição educacional, independente da concepção de ensino que adote o professor de educação física ao tematizá-lo. A simples adjetivação do fenômeno esportivo, que se manifesta na escola, de *esporte educacional*, é, portanto, redundante e falaciosa. Tende a encobrir a vinculação do modelo de esporte ensinado nas aulas de educação física ao esporte de alto rendimento. Para o autor :

não existe uma forma específica de esporte que seja educativa. O esporte praticado no âmbito da instituição educacional pode, na verdade, vincular a uma das duas perspectivas citadas anteriormente (p. 16).

Em outro texto, Bracht (2000) busca esclarecer o que chamou de *equivocos e mal entendidos* no âmbito da relação entre o esporte na escola e o esporte de rendimento e suas classificações. Segundo o autor, numa análise mais detalhada do fenômeno esportivo e a escola, a oposição entre *os do rendimento x os do lúdico (os do formal x os do informal; os do alto nível x os do EPT)* constitui uma forma equivocada de entendimento do esporte. Para ele

a crítica é à hegemonia da razão técnico-instrumental; que numa determinada perspectiva marxista, significa a coisificação de todas as relações sociais-humanas. Parece-me que a contraposição a esta tendência não deveria se fazer pela afirmação de seu contrário (...) e sim, pela mediação, pelo reconhecimento da ambigüidade de nosso ser/estar (n)no mundo, pela superação qualitativa da razão instrumental e não pelo “retorno” ao sensível original (p. XVII).

Assim, parece correto, do ponto de vista teórico e para efeito deste estudo, entender o esporte como uma construção histórico-social humana em constante transformação e que pode sofrer várias “determinações” em função do contexto onde estiver sendo observado/analísado (escola, clubes, praças etc.).

No âmbito do desporto-educação (ou esporte educacional) o governo brasileiro realizou, em parceria com a Universidade Gama Filho, em 1996 a primeira (1ª) Conferência Brasileira de Esporte Educacional e apresentou uma sistematização dos seguintes princípios para o ensino do esporte escolar: o princípio da totalidade; o princípio da co-educação; o princípio da cooperação; o princípio da participação; o princípio da emancipação e o princípio do regionalismo.

Com a finalidade de sintetizar as principais diferenças entre os princípios gerais do esporte de rendimento e os do esporte educacional, apresento o quadro a seguir:

Quadro 3 - Comparação entre os princípios do esporte de rendimento e do esporte escolar.

Esporte de rendimento	Esporte Educacional
Seletividade	Participação de todos
Competitividade	Cooperação
Busca do rendimento	Co-educação e participação
Cientificização do treinamento	Totalidade e Regionalismo
Busca do Record	Totalidade e Participação

Fonte: Conferência Nacional de Esporte Educacional (1996)

Ainda que pudessem ser feitas críticas a cada um dos princípios, apresentados pelo programa citado anteriormente, destaque, intencionalmente, os princípios da totalidade e do regionalismo.

No caso do Princípio da Totalidade é importante destacar que o esporte é apontado como “antídoto” para algumas mazelas da sociedade brasileira (consumo de drogas e álcool, comportamentos desajustados, etc.) e não como um conteúdo pedagógico da educação física escolar, que pode ser tematizado de forma crítica, com objetivos e finalidades próprias. O que evidencia uma forma de legitimação heterônoma²⁴ do esporte a ser ensinado pelo professor.

²⁴ Cf. Bracht (1992) e Vago (*in: Sousa e Vago, 1997*) quando a importância pedagógica da atividade depende diretamente de sua repercussão social, esta atividade não constitui uma prática legítima por si própria.

Com relação ao princípio do Regionalismo, a principal crítica recai sobre o fato de se utilizar o processo de esportivização pelo qual tem passado determinadas manifestações corporais com significados sociais, culturais e históricos (entre elas a Capoeira!) como justificativa para o referido princípio no esporte educacional. Ao contrário, penso que o processo de descaracterização (em função de sua tematização restrita ao âmbito do esporte) da Capoeira é que deveria ser alvo de maiores e melhores abordagens nas aulas de educação física.

Depois de identificar a origem do fenômeno esportivo que se manifesta na escola e de explicitar as diversas classificações que lhe são atribuídas, percebo que a revisão de alguns aspectos da legislação sobre a educação física e o esporte se impõe para a consolidação do quadro teórico deste estudo. Isto, principalmente, se considerar o fato de que alguns dispositivos legais da área de educação física parece refletir/normatizar os usos e costumes que são legitimados pelos professores em suas práticas cotidianas, que, por sua vez, são frutos de suas representações sobre as mesmas.

3.3.3 – A legislação sobre o esporte escolar

Convém destacar que opto, intencionalmente, por abordar a legislação e as iniciativas governamentais que tiveram lugar no Brasil, a partir da década de 40, em função de representar, este período, um importante marco histórico da institucionalização do esporte brasileiro. Segundo Oliveira (1983), foi a partir deste período que se registrou a expansão do Método Desportivo Generalizado – uma das bases da educação física escolar brasileira até os dias atuais.

Segundo Linhales (1996), a emergência dos conflitos de grupos organizados em torno das instituições desportivas serviu de motivo para o Estado brasileiro intervir no setor esportivo – com destaque para o período em que ocorreu a intervenção do Estado Novo, através do Decreto Lei nº 3199/41. Segundo a autora, o modelo de institucionalização do esporte brasileiro, decorrente desta intervenção, perdurou por cinquenta anos, resistindo, inclusive, às diferentes variações ocorridas no período democrático pós-45, na ditadura militar pós 64 e adentrando na Nova República. Neste período a

história da educação física parece confundir-se com a das várias formas de manifestação do fenômeno esportivo.

Neste sentido, levada pela popularidade e pela recorrência com que se apresentou o esporte nas várias tendências de ensino da educação física, a legislação brasileira assim como alguns programas institucionais se encarregaram de legitimá-lo enquanto conteúdo básico da área; vejamos alguns exemplos disso.

Como legislação superior brasileira, a Constituição Federal de 1988²⁵, levando em consideração alguns dos itens da proposta da Comissão de Reformulação do Desporto Brasileiro, além de agrupar todas as formas de prática esportiva em Esporte Formal e não Formal, determina a liberdade de expressão e o respeito às manifestações regionais como princípios norteadores da prática esportiva em todo o território nacional. Até hoje, alguns aspectos desta lei, como a implantação dos conselhos estaduais e municipais de desporto²⁶, carecem de aprovação de leis complementares para seu perfeito funcionamento. No Estado de Goiás, por exemplo, o Conselho Estadual de Esportes e Lazer – CEDEL somente foi criado no ano de 1998; portanto, dez anos depois da promulgação da Constituição Federal do Brasil.

Para o âmbito escolar é importante destacar a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), e sua legislação específica para a área de educação física (Decreto 69.450/71), uma vez que estabelecia objetivos e conteúdo da educação física para os diferentes níveis de ensino com estreita relação com o ensino dos esportes. Aliás, orientações estas, que pareceram sobreviver nas representações dos professores de educação física pesquisados, no que diz respeito ao esporte que ensinam atualmente.

Segundo o Decreto 69.450/71, no “ensino primário” – hoje denominado de 1ª fase do ensino fundamental – o aluno deveria ser apresentado às diferentes formas de movimentos naturais, que em sua essência corresponde ao preparo para o aprendizado do esporte. Na etapa seguinte da trajetória escolar, quando o aluno ingressava no “ginásio” – hoje denominado de 2ª fase do ensino fundamental – este deveria ter acesso aos movimentos básicos dos vários esportes, o que constituiria uma espécie de fase pré-desportiva. O

²⁵ Em seu artigo 217.

²⁶ Condição essencial para o recebimento de verbas e subvenções do governo federal.

terceiro momento da trajetória escolar, quando o aluno atingia o “científico” – hoje denominado de ensino médio – devia ser orientado no sentido de especialização dos movimentos pré-desportivos entrando, assim, em uma fase desportiva. E, finalmente, quando chegava ao ensino superior, a educação física – hoje oferecida e cursada facultativamente neste nível de ensino – deveria ser orientada no sentido de incentivar os alunos a participarem das equipes e seleções esportivas universitárias.

Depreende-se, portanto, deste dispositivo legal, a concepção de educação física e esportes vinculados à descoberta e desenvolvimento dos talentos esportivos com vistas à competitividade e à seleção dos melhores e mais aptos para representarem melhor o país. Isto representava, salvo raras exceções, a síntese do pensamento pedagógico dos professores de educação física da época.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) parece ter sintetizado, de uma outra forma, o pensamento e as propostas existentes no interior da área de educação física para a reformulação e reestruturação do ensino da educação física e do esporte no ambiente escolar.²⁷ Ao observar, por exemplo, os princípios indicados para a educação nacional percebe-se nitidamente a influência dos pressupostos teóricos defendidos pelos autores vinculados à perspectiva crítica de educação e de sociedade. Em seu artigo 3º a lei sugere, entre outros, os seguintes princípios para a educação nacional:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- X – valorização da experiência extra-escolar*

Ao refletir sobre a aplicação dos princípios citados anteriormente e a prática do esporte no ambiente escolar, pode-se deduzir que todo aluno deverá poder participar de todas as atividades oferecidas pela instituição escolar e não

²⁷ Castellani Filho (1998) procede criteriosa revisão das tendências de ensino de educação física/esportes que tiveram lugar na história da educação física brasileira; classificando-as em não propositivas e propositivas, sendo que estas últimas podem se apresentar de forma sistematizada e não sistematizada.

somente os melhores ou os mais aptos, devendo ainda ser respeitada sua cultura esportiva anterior ao ingresso na escola; o que vai de encontro aos testes realizados pelos professores pesquisados no processo enturmação.

Por outro lado, ao indicar em seu artigo 27, item IV, como diretriz para os conteúdos curriculares da educação básica a *promoção do desporto educacional e apoio às práticas esportivas não formais*, a nova LDB ratifica o esporte como importante manifestação da cultura corporal de movimento no ambiente escolar e o coloca novamente em evidência, possibilitando sua permanência como eixo norteador da definição dos conteúdos curriculares da educação básica. Desta forma, esta diretriz possibilita aos professores de educação física continuar a organizar seus conteúdos curriculares em torno do esporte ou da aptidão física para os esportes, bastando para isso, que tal proposta esteja “integrada a proposta pedagógica da escola”.

Outro dispositivo legal, de abrangência nacional sobre o sistema de ensino brasileiro, é representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's (1998) do ensino fundamental²⁸, que representam o conjunto das definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem adotados na educação básica e, portanto, de relevância acentuada para o processo de compreensão do fenômeno esportivo no ambiente escolar.

Ao abordarem a questão da organização curricular das unidades escolares, as diretrizes curriculares nacionais mantêm a orientação voltada para o respeito à ética, para a formação crítica, para o exercício da cidadania, para o respeito à diversidade cultural e para a igualdade de chances de acesso e permanência no sistema de ensino brasileiro, instituindo, ainda, em seu artigo 3º, item IV, a educação física como uma das áreas de conhecimento que integram a base comum nacional.

Assim, na perspectiva apontada pelas DCN's (1998), a educação física e o esporte no ambiente escolar se aproximam de uma perspectiva crítica de educação e os distanciam das perspectivas tradicionais.

Mesmo sem a força de um dispositivo legal, o programa curricular mínimo para o ensino fundamental (1992) e o programa de atividades extracurriculares do Programa de Desporto Educacional (2000), ambos da

²⁸ Refere-se, neste estudo, às DCN's do Ensino Fundamental em função de ser o nível onde os professores pesquisados afirmaram ter a maior parte de seus alunos.

Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, que foram citados pelos professores de educação física pesquisados como referências para sua prática pedagógica, são apresentados a seguir.

Citada recorrentemente pelos professores pesquisados, a proposta de ensino para a área de educação física foi sistematizada durante todo o ano de 1991 e publicada pelo Governo do Estado de Goiás em 1992. Nela existe uma relação de conteúdos específicos para cada grupo de duas séries anuais do ensino fundamental (1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries), o que parece apontar para uma organização do tempo pedagógico que se aproxima da proposta de ciclos de desenvolvimento, sistematizada para a área de educação física pelo Coletivo de Autores (1992).

Enquanto justificativa de sua implantação, a proposta critica com veemência o tradicionalismo pedagógico e o espontaneísmo como práticas que pareciam obstruir a construção de uma nova perspectiva de educação física no Estado de Goiás. Segundo os autores da proposta²⁹:

...estas práticas pedagógicas, a grosso modo, estão de imediato, comprometendo um novo projeto pedagógico. A realidade social distanciou-se da ação educativa, o saber pedagógico escolar, além de fragmentado, esvaziou-se de conteúdos de formação globalizadora e o espaço educativo afastou-se de sua prática social e da própria emancipação do homem (p.24)

Com relação à avaliação, a proposta aponta para uma forma de avaliar contínua como a única solução para o problema da avaliação em educação física. Uma avaliação que contemplasse os domínios motor, afetivo, cognitivo e social, e que não priorizasse os desempenhos físicos, desportivos ou não, do aluno.

No detalhamento dos conteúdos a serem abordados, entretanto, a proposta sugere os mesmos conteúdos desportivos que o decreto 69.450/71.

²⁹ Um coletivo de professores de educação física e pedagogos da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Isto é, dentro do conteúdo esporte escolar³⁰ são sugeridas atividades práticas voltadas para a aprendizagem de modalidades esportivas como o atletismo, a ginástica artística, o handebol, o futebol de salão e o voleibol (para os alunos que estiverem cursando as 5ª e 6ª séries) e de handebol, basquete, voleibol e futebol de salão (para os alunos que estiverem cursando as 7ª e 8ª séries).

No que diz respeito aos objetivos a serem alcançados, a proposta do Estado de Goiás mantém o elemento “esporte” no interior dos mesmos. Para os conteúdos de 5ª e 6ª séries temos, na proposta, que os professores deverão

dinamizar práticas que orientem os alunos a conhecerem o próprio corpo, analisando e refletindo sobre a pedagogia escolar e esportiva e sua influência social e cultural (p.51)

Já em relação aos conteúdos das 6ª e 7ª séries, o objetivo do professor deve ser

Oportunizar práticas educativas que levem o aluno a concretizar conhecimentos e vivências, analisando a complexidade do seu corpo, em relação ao mundo que o cerca, e ainda, desenvolvendo a criatividade e o gosto pela prática esportiva (p.59)

Ao rever os diários de classe dos professores pesquisados (os que foram disponibilizados), pude perceber que o “elencado” de conteúdos, que consta da proposta do governo do Estado de Goiás, constitui a referência seguida pelos mesmos. Ou seja, ao relacionarem os conteúdos de cada uma das séries com as quais trabalham, os professores parecem copiar (na mesma ordem inclusive) os que constam na referida proposta.

Como os professores, que participaram como sujeitos deste estudo, citaram o preenchimento dos diários como sendo uma formalidade a ser cumprida, não considero tais conteúdos como a fiel expressão dos conteúdos que foram trabalhados com os alunos. Longe disso, mais parece um artifício utilizado pelos professores para atenderem (pelo menos no que diz respeito ao

³⁰ Entendido pela proposta como uma função pedagógica socio-cultural de especial significância, no desenvolvimento orgânico, na formação motora e corporal, da personalidade e da ludicidade inerente ao ser humano (p.52)

registro dos conteúdos) a proposta do governo estadual.

Destaco, ainda, enquanto contribuição para a análise final dos dados coletados, uma iniciativa do governo do Estado de Goiás que se relaciona diretamente com o ensino do esporte no ambiente escolar. Trata-se do Programa de Desporto Educacional.

Com a atual denominação e estrutura, o Programa de Desporto Educacional foi criado em 1998 com o objetivo geral de incentivar, organizar e promover o desporto educacional. Antes disso existia, também no interior da Secretaria da Educação, uma Superintendência do Desporto Escolar.

A partir do mês de março de 2001, através da Portaria 2098, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás instituiu o programa de atividades extra-curriculares e incumbiu o Programa de Desporto Educacional de coordená-lo.

Este programa tem como ponto central o incentivo da prática esportiva por parte dos alunos da rede pública estadual através do “financiamento” de projetos específicos de treinamento desportivo. Para que possam receber (sob a forma de acréscimo em sua carga horária de até 12 horas/aula por semana) o apoio para o treinamento, em horário distinto do das aulas de educação física das equipes representativas de suas escolas, os professores devem construir, apresentar e conseguir a aprovação dos referidos projetos. Por caracterizar uma prática que possibilita ao professor de educação física reunir um grupo de alunos com interesses específicos no treinamento de uma única modalidade esportiva,³¹ o referido programa tem recebido uma grande aceitação desde a sua implantação.

Tal aceitação tem refletido diretamente no aumento do número de escolas participantes nas duas últimas edições dos Jogos Escolares do Estado de Goiás³². Entretanto, é importante destacar que o referido programa, embora tenha conseguido aumentar o número de participantes nos eventos esportivos escolares oficiais do governo do Estado de Goiás, pode estar contribuindo para o processo de “re-marginalização” – no sentido de colocar novamente à

³¹ O que vai ao encontro da perspectiva de enturmação desenvolvida pelos professores pesquisados.

³² Cf. Relatório geral de atividades do Grupo de Estudos sobre o esporte escolar da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (2001).

margem – ou até mesmo de exclusão das aulas de educação física do contexto escolar.

Dito de outra maneira, o Programa de Atividades extra-curriculares da Secretaria da Educação do Estado de Goiás pode vir a se constituir na maior e melhor justificativa para que os professores de educação física tematizem apenas o esporte em suas aulas; até porque tal tematização pode lhes garantir um maior número de alunos (atletas!) interessados em participar das atividades de treinamento desportivo que ocorrem no horário extra-turno. Além disso, é importante destacar que, também no contexto escolar de todo o Estado de Goiás, o conteúdo “esporte” goza de um grau de prestígio e legitimidade que, nenhum outro conteúdo da cultura corporal de movimento alcançou até o momento atual, não podendo ser negligenciado ou desprezado no universo de conteúdos a serem tematizados pelos professores de educação física. Motivos estes que devem servir como ponto de partida para outros estudos em relação ao ensino do esporte no ambiente escolar.

Retomando a intenção inicial deste estudo, que é a de analisar as percepções dos professores sobre o esporte que ensinam e levando em consideração o relato dos sujeitos envolvidos no mesmo, é possível fazer as seguintes análises.

Quando os professores Edson, Carlos e Cássia apontam os princípios da seleção e da busca do rendimento, como base do trabalho desenvolvido com seus alunos, é importante destacar que tais princípios podem ter outro significado em suas aulas. Podem significar, por exemplo, a preocupação dos professores em fazer com que seus alunos não sejam expostos a situações que lhes pareçam estranhas. Ou, ainda, significar a preocupação dos professores com relação à preparação de seus alunos para a competição – cada vez mais acirrada – das práticas esportivas. Em outras palavras, numa visão menos pessimista da situação, a preocupação dos professores pode representar, também, a melhor/única contribuição que conseguem oferecer aos seus alunos.

Em outra situação, o caso da professora Ana, a “tradução” do princípio da competitividade assume um significado diferenciado. Ao relacionar a experiência em situações de competição, como elemento motivador de suas

aulas, a professora parece acreditar que a experimentação cotidiana seja capaz de promover a desmistificação do princípio da competitividade em suas aulas.

A Professora Cássia que, em dado momento de sua entrevista, sugere uma série de mudanças no regulamento geral dos eventos esportivos como alternativa para obter uma maior participação de seus alunos nos referidos eventos, se destaca dos demais professores por apresentar uma preocupação com a inclusão em sua prática pedagógica. Ainda assim, além de não retirar os alunos de suas turmas dos referidos eventos, a professora consente na participação dos que se encontram minimamente preparados e tenta possibilitar uma vivência esportiva semelhante à dos eventos esportivos para os demais alunos de suas turmas.

Embora pareça contraditória, entendo que a postura, “flexível” e por vezes ambígua, da professora Cássia pretende minimizar os efeitos excludentes de um modelo de evento esportivo, com o qual não concorda assim como tenta atender aos anseios dos alunos em relação à participação nos mesmos. Talvez a “flexibilidade” adotada pela professora tenha sido a única estratégia capaz de garantir alguns avanços em relação à situação atual do esporte que tem lugar na escola.

Situação semelhante parece ocorrer no caso do professor Léo, que diz adotar uma perspectiva de ensino que busca a inclusão de todos os alunos nas várias modalidades esportivas até o surgimento dos eventos esportivos escolares. A partir daí, suas aulas assumem características de um treinamento específico e seu grupo de alunos é reduzido a uma equipe representativa da escola.

Assim, feitas estas considerações sobre o ensino do esporte e sobre a realidade do mesmo no Estado de Goiás, vejamos que síntese se pode extrair do presente estudo.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais deste estudo, penso ser adequado resgatar as perguntas que deram origem e sustentaram a investigação que foi desenvolvida. Primeiro, para orientar a construção desta parte do estudo e segundo, para perceber as limitações que o mesmo ainda apresenta. Assim:

1. *Que percepções os professores têm do esporte que ensinam e como as constroem?*
2. *Que objetivos defendem/expressam os professores de educação física ao incluírem o esporte como conteúdo de ensino em suas aulas?*

Em função destas perguntas priorizei a fala dos professores em relação ao esporte que ensinam em suas aulas, mas buscou-se também a identificação dos fatores que poderiam estar influenciando a construção das representações que, inevitavelmente, emergiriam dos relatos dos sujeitos de pesquisa.

Ao empreender tal investigação, busquei o preenchimento de uma lacuna, que julguei existir na produção teórica da área de educação física, especialmente no que diz respeito à voz do professor e suas representações em relação ao esporte que ensinam. Isto é, os estudos que buscaram analisar a prática pedagógica dos professores de educação física (alguns deles citados neste estudo) identificaram, sem exceção, a necessidade de se repensar o ensino do esporte enquanto conteúdo da educação física escolar. Alguns propuseram sua ressignificação (Coletivo de Autores, 1992), outros, sua transformação (Kunz, 1994) e outro grupo de estudos, sua reinvenção (Bourdieu, 1983; Castellani Filho, 1998 e Oliveira, 1999). Entretanto, mesmo reconhecendo a importância destas análises e propostas para a área de educação física, percebi que faltava um estudo que desse centralidade à voz do professor. Um estudo que buscasse compreender como este importante ator social, o professor de educação física, constrói suas percepções sobre os vários conteúdos que ensina, especialmente sobre o mais criticado e mais popular entre eles – o esporte. Foi o que busquei neste estudo.

Como suporte teórico para a análise dos dados coletados, buscou-se identificar as principais produções teóricas sobre o fenômeno esportivo dentro e fora do ambiente escolar, destacando as que abordavam o fenômeno esportivo de forma crítica. Revisitei, também, os dispositivos legais que orientaram (e orientam!) o ensino do esporte no país e as publicações do governo brasileiro (programas, projetos, iniciativas, etc.) sobre o assunto.

Após ouvir os professores pesquisados, em três momentos distintos, selecionei como categoria central de análise, as percepções que os mesmos têm do esporte que ensinam. Evidenciaram-se dados relacionados à: 1) escolha das modalidades esportivas a serem ensinadas, 2) o processo de composição das turmas (seus parâmetros) e 3) os eventos esportivos, enquanto lugar do esporte. Já em relação aos objetivos do esporte, ensinado pelos professores pesquisados, evidenciaram-se alguns aspectos sobre as expectativas, as estratégias de ensino e as representações que têm dos demais segmentos da escola em relação ao esporte que ensinam.

Para os professores Edson e Carlos, o esporte que ensinam em suas aulas de educação física se identifica como uma prática que deve buscar o rendimento máximo de seus alunos, que deve ser praticada por um grupo homogêneo (também no que diz respeito à preferência sexual) e no interior da qual, a exclusão é fruto da própria incompetência individual do aluno. Com esta identidade, o esporte ensinado pelo professor Edson tem como objetivo principal a participação nos eventos esportivos escolares. Além disso, o esporte deve ser capaz de evitar o envolvimento com drogas, com “más” companhias e de se tornarem homossexuais.

As professoras Ana e Cássia também identificam o esporte que ensinam em suas aulas como uma prática que deve se basear na busca do rendimento de seus alunos e que deve ser praticada por um grupo homogêneo de alunos. Entretanto, as professoras preferem não admitir a exclusão como uma responsabilidade exclusiva do aluno. Talvez a opção por trabalhar com o nível de iniciação esportiva sirva como uma forma de reação contra a estrutura das turmas/equipes existente nas escolas onde atuam. A professora Cássia tentou, inclusive, alterar um dos elementos constitutivos e legitimadores desta estrutura ao propor alterações no regulamento geral dos eventos esportivos escolares. Enquanto objetivos para o esporte que ensinam, as professoras

referendam todos os objetivos apresentados pelos professores Carlos e Edson e acrescentam a preocupação com a ascensão de seus alunos às equipes representativas como um de seus principais objetivos pedagógicos.

O professor Léo distancia-se um pouco de seus colegas, pois identifica o esporte que ensina como uma atividade que pode ser praticada, em momentos específicos do ano letivo, por grupos heterogêneos (somente em relação ao nível de habilidade) e que pode apresentar rendimentos diferenciados numa mesma turma. Como objetivos para o esporte que ensina, o professor Léo confirma todos os apresentados por seus colegas e relaciona-os ao que chamou de “educação integral” de seus alunos.

No campo dos objetivos, citados pelos professores pesquisados para o esporte que ensinam, é importante destacar a questão da socialização. Bracht (1992) define a socialização empreendida pelo esporte como uma socialização voltada para a adaptação e para o conformismo em relação aos determinismos impostos pela instituição esportiva, tais como, as regras oficiais e únicas, a exclusão, a derrota etc. No caso dos professores pesquisados, porém, a noção de socialização parece se ancorar na internalização, por parte dos alunos, de valores e comportamentos que são legitimados pela sociedade e defendidos por um de seus representantes no processo – o professor. Ainda assim, distante de uma socialização crítica, que busque o questionamento, a ressignificação e a superação dos limites individuais e coletivos.

Além disso, é importante notar que os sujeitos de pesquisa atribuíram ao esporte que ensinam a capacidade de solucionar problemas de ordem social, tais como: o consumo de drogas e álcool ou o envolvimento em brigas, pequenos furtos etc. como se o esporte fosse capaz de resolver todos os problemas sociais dos jovens e adolescentes da cidade de Jataí.

Em síntese, a noção de socialização dos professores pesquisados, extremamente funcionalista e distante de uma socialização crítica, sustenta-se numa perspectiva de valores e atitudes que são (ou foram!) legitimados histórica e socialmente no contexto da realidade onde foi desenvolvida a presente pesquisa.

Talvez fosse suficiente, para a compreensão do processo de construção das percepções que os professores pesquisados têm do esporte que ensinam, a identificação das expectativas e dos objetivos deste esporte. Entretanto,

algumas particularidades da realidade social onde foi desenvolvida a presente pesquisa evidenciaram-se como determinantes neste processo. São elas:

1. O processo de enturmação nas aulas de educação física – O fato das turmas de educação física serem organizadas a partir de critérios como a habilidade técnica, a idade e sexo, faz com que os professores não oportunizem aos seus alunos, outras práticas que não sejam ligadas ao ensino de modalidades esportivas. Mais do que isso, tal estrutura, associada aos conservadorismo e tradicionalismo característicos da cidade de Jataí, faz com que se estabeleçam posições preconceituosas também em relação ao esporte praticado no interior das escolas. Como exemplo destas posições tem o preconceito em relação ao homossexualismo e a prática do voleibol e a generificação de modalidades esportivas (na maioria dos casos, o futsal para os meninos e o handebol para as meninas).

2. O registro “falacioso” das atividades desenvolvidas pelos professores – O fato de serem “obrigados” a registrar suas atividades, num documento que não corresponde à realidade profissional, parece servir como argumento para que esse registro seja feito de qualquer maneira, sem a preocupação de relacionar, realmente, o conteúdo que foi ensinado.

3. As políticas públicas de incentivo ao esporte escolar, tanto no âmbito do governo federal quanto do governo estadual, continuam priorizando a realização de eventos esportivos escolares e a implantação de projetos específicos de treinamento de pequenos grupos de alunos no interior das escolas. E, enquanto medidas legitimadas pelo sistema no qual estão inseridos os professores pesquisados, tais iniciativas vêm influenciando significativamente a prática pedagógica dos professores pesquisados uma vez que se vêm “obrigados” a participar de determinados eventos, mesmo sem o devido apoio da própria escola.

Os aspectos destacados acima têm relação direta com a segunda pergunta norteadora deste estudo qual seja: será que, num contexto como o descrito, os professores estão mesmo reproduzindo os princípios do capitalismo ao ensinarem o esporte? Será que os professores procuram

inculcar em seus alunos a busca dos melhores resultados e a exclusão dos mais fracos em nome de uma ideologia?

Acredito que não!

Acredito que os professores pesquisados buscam, sim, fazer com que seus alunos obtenham os melhores resultados possíveis em todas as atividades, nas quais venham participar, como uma forma de levá-los à superação de seus próprios limites e possibilidades.

Penso, também, que os professores pesquisados parecem ter consciência de que o esporte, como é apresentado socialmente, deve ser submetido a uma transposição didática para se tornarem ensináveis e assimiláveis no ambiente escolar. Mesmo que estejam submetidos a horários de aulas, processos de enturmação e sistemas de registro de atividades³³ é preciso destacar a preocupação que alguns professores apresentaram no sentido estar procedendo a adaptações e criando situações, onde o esporte parecia ser ressignificado; especialmente no caso das professoras Ana e Cássia e do professor Léo. E, no interior deste “movimento”, que parece buscar a superação da “estagnação” imposta por algumas características da cultura da escola, acredito ser possível vislumbrar a existência do que Vago (1996) chamou de cultura escolar de esporte. Isto é, o esporte ensinado pelos professores em suas escolas não reproduz, pura e simplesmente, os princípios e valores do esporte de alto rendimento ou da instituição esportiva de maneira geral. Numa direção um pouco diferente desta, os professores têm buscado fazer adaptações e “subversões” em relação à ordem estabelecida.

Finalmente, como os professores de educação física constroem suas representações sobre o esporte que ensinam e que percepções são essas?

Assim, diante dos dados apresentados e numa direção parcialmente contrária à apontada por grande parte das publicações que trataram do ensino do esporte no ambiente escolar, percebo que os professores de educação física pesquisados norteiam sua prática pedagógica a partir de uma representação social sobre o esporte que

³³ Que parecem constituir, para efeito deste estudo, o que Forquin (1993), chamou de cultura da escola.

1. Entende-o como a principal manifestação da cultura corporal de movimento³⁴, que deve ter lugar em suas práticas pedagógicas.
2. Como uma prática que é capaz de solucionar problemas, de inculcar valores, incentivar atitudes e premiar esforços individuais e coletivos.
3. Como um conteúdo que sofre influências significativas (em alguns casos, determinantes!) de vários elementos da cultura da escola e da realidade social em que estão inseridos os sujeitos.

Falta compreender, entretanto, como estes professores constroem estas percepções sobre o esporte.

Reportando-me aos dados coletados sobre a trajetória de vida dos sujeitos³⁵ e sobre a realidade social onde foi realizada a pesquisa, pude perceber que os professores pesquisados constroem suas percepções sobre o esporte que ensinam em suas aulas de educação física a partir de três aspectos básicos:

1. A experiência esportiva que tiveram antes (em alguns casos, durante!) do ingresso no curso de graduação em educação física;
2. As experiências que tiveram durante sua formação inicial; e
3. Os fatores condicionantes da realidade social onde desenvolvem suas atividades docentes.

Ainda que apresentem em suas práticas pedagógicas um certo “movimento” em relação ao distanciamento dos aspectos citados acima, é importante destacar que as representações sempre se constroem sobre um “já pensado” objeto ou fenômeno. No caso do presente estudo, esta “familiarização” com alguns dados da realidade parece favorecer um quadro de posições preestabelecidas que utilizam mecanismos de classificação, de

³⁴ Conceito introduzido por Kunz (1994) para representar o universo de conhecimentos de que se ocupa a educação física.

³⁵ Na concepção de Borges (1995), que entende a trajetória de vida dos professores de educação física como o resultado das experiências vivenciadas no campo esportivo, no campo acadêmico e no campo profissional.

categorização e de rotulação, tanto do esporte que ensinam quanto das propostas de inovação do mesmo.

Faria (2001) conclui *que cada cultura escolar, numa mescla de reprodução, apropriação e produção, é capaz de produzir significados que tensionam os padrões culturais, os modelos esportivos (p.156-157)*. Neste sentido e até para reforçar tal conclusão, compreendo que os trabalhos realizados no interior desta mesma cultura escolar devem ouvir, mais, o que têm a dizer os atores sociais envolvidos neste processo para saber deles, que percepções têm dos conteúdos, do sistema de ensino, da sociedade, dos alunos/professores.

Nesta perspectiva, foi o que busquei fazer neste estudo no que diz respeito ao professor de educação física. Penso que outras pesquisas poderiam contribuir para a compreensão do esporte no ambiente escolar se buscassem compreender, primeiro, como os demais atores do contexto escolar (alunos, funcionários e professores de outras disciplinas) constróem suas representações sobre o esporte que vêm, praticam e/ou rejeitam.

Penso que muito tem ainda a ser feito!

Muito tem a ser esclarecido ainda sobre o ensino do esporte no ambiente escolar; *oxalá*, o presente trabalho tenha servido como uma contribuição para este fim.

5 – LISTAS DE QUADROS, GRÁFICOS E ESQUEMAS

Quadro 1 – Caracterização dos professores pesquisados.....27

Quadro 2 – Distribuição de professores segundo instituição formadora, ano de conclusão e experiência esportiva.....32

Quadro 3 – Comparação entre os princípios do esporte de rendimento e do esporte escolar.....95

Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino da cidade de Jataí/Goiás.....22

Esquema 1 – Triangulação dos dados coletados.....38

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTMANN, Helena. Rompendo as fronteiras de gênero: Maria e homens na educação física. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.
2. ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 77, São Paulo, SP. Maio, 1991. p.25-31
3. ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais : aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, ano 14, nº 61, Brasília, 1994.
4. APPLE, Michael W. Educação e Poder - Trad. de Maria Cristina Monteiro - Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
5. BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo, SP: Movimento, 1991.
6. _____. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em educação física*. – v. 3, n.2 – Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro, 1996 (p. 73 – 121)
7. _____. A janela de vidro. Campinas, SP : Papyrus, 1998.
8. BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

9. _____ . O professor de Educação Física e a construção do saber docente. Campinas: Papirus, 1998.
10. BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro : Ed. Marco Zero Ltda. 1983.
11. BRACHT, Valter. *Epistemologia da Educação Física: um diálogo com Mauro Betti. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Volume I, Goiânia: CBCE, 1997.p.70-79.
12. _____. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
13. _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES, ano XIX, nº 48, agosto, São Paulo, SP. 1999. P. 69-88.
14. _____. Sociologia crítica do esporte: uma introdução - Vitória : UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
15. _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. Revista Movimento. Porto Alegre. Ano VI, nº 12, 2000/1, p. XIV – XXIV.
16. BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 215*. Brasília : Documenta, 1987.p.104-113.
17. _____. *Resolução n. 03/87*. Brasília: Documenta, 1987.p.74
18. _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF – 1996.
19. _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998.

20. _____. *Resolução 02/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, DF, 1999.
21. _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 03/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 1999.
22. CAPARROZ, F. E. *A educação física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
23. CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil* – a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
24. _____. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
25. CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares*: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 02, p.177 – 229, 1990.
26. COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs*: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses - Ijuí : Sedigraf, 1997.
27. COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
28. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O Princípio da Emancipação*. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.

29. CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática - 6ª. ed. - Campinas/SP : Papyrus, 1996.
30. DAÓLIO, Jocimar. Educação física brasileira: seus autores e atores. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
31. ELIAS, Norbert. Envolvimento e alienação; editor alemão Michael Schröter; traduzido do inglês por Álvaro de Sá. – Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.
32. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
33. FARIA, Eliene Lopes. O esporte na cultura escolar : Usos e significados. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
34. FERREIRA NETO, Amarílio(Org.) Educação física: ensino & realidade - Vitória: UFES / Centro de Educação Física e Desportos, 1994.
35. FREYRE, Roberto. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. – 7ª edição – Rio de Janeiro : José Olympio, 1985.
36. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo : Cortez, 1990.
37. _____. Educação física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

38. GOIÁS. Secretaria Estadual da Educação. Programa Curricular Mínimo para o ensino fundamental. Pré a 8ª séries. 2ª edição : Secretaria Estadual da Educação. Goiânia, 1992.
39. _____ . _____ . Portaria 2098/2001. Secretaria Estadual da Educação. Goiânia, 2001.
40. GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Tempo/Espaço dos sujeitos socioculturais na educação física/ciências do esporte: uma perspectiva sociológica. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, volume 21, número 1, p. 92 – 99, Ijuí/RS : SEDIGRAF, 1999.
41. GORI, Renata Machado de Assis. As dificuldades de inserção do professor de educação física iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2000.
42. GUIMARÃES, Juracy da Silva. Programa de atividades extra-curriculares do estado de Goiás e o ensino dos esportes no ambiente escolar. In: Revista de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Ano III nº 2, p. 18 – 21, Goiânia/Goiás : PROEC/UFG, 2002.
43. GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O ESPORTE ESCOLAR. Relatório final de atividades/2000. V. 1, número 1, Goiânia/Go, 2000.
44. HETMANEK, Rogério. O princípio da Totalidade. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.
45. HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto : Porto, 1992.
46. KUNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

47. _____. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.
48. LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
49. LOVISOLO, H. Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.
50. _____. O Princípio da Cooperação. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.
51. LOPES, Ney. O Princípio do Regionalismo. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.
52. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.
53. MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física. cuida do corpo... e "mente". 11 ed., Campinas: Papirus, 1983.
54. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5ª ed. São Paulo : Hucitec, 1996.
55. MOREIRA, Wagner. (Org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP : Papirus, 1994.
56. NOVAES, Washington. O Princípio da Participação. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.

57. OLIVEIRA, Sávio Assis. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pernambuco. 1999.
58. OLIVEIRA, Vítor Marinho de. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas : Papyrus, 1994.
59. _____. Educação física humanista .Série Fundamentação; v. 5. São Paulo: Ao livro técnico, 1983.
60. PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A legitimidade do moderno sentido de esporte: um olhar sobre a história do esporte no Brasil. Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação / Marilita Aparecida Arantes Rodrigues *et al* (Orgs.) - Belo Horizonte : UFMG/EEF, 1996.
61. SANTIN, Silvino. O Princípio da Co-educação. In: Conferência Nacional de Esporte Educacional. Rio de Janeiro : Editora da UGF, 1996.
62. SAVIANI, Demerval.. Educação – Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.
63. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico .São Paulo:Cortez,1996.
64. SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte. Campinas : UNICAMP, 1994, 265p., tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.
65. SOUSA, Eustáquia Salvadora & VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais - Belo Horizonte : Cultura, 1997.

66. TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
67. TANI, Go *et al.* Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
68. TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber. *Teoria e Educação*, Porto Alegre : Pannônica, n. 4 – 1991 (p.215-233).
69. TUBINO, Manoel J. G. (Org.) Conferência Nacional de esporte educacional. Memórias, Brasília, DF : MEC, 1996.
70. VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte : Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.
71. _____ . O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Revista Movimento*. Porto Alegre, n. 5, p. 4 – 17, 1996.