

ALFREDO FERES NETO

INTERESSES FÍSICOS NO LAZER: A INFLUÊNCIA DO ESPORTE DE ALTO
RENDIMENTO PARA A CRIANÇA NA RELAÇÃO LAZER-ESCOLA-
PROCESSO EDUCATIVO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1994

ALFREDO FERES NETO

INTERESSES FÍSICOS NO LAZER: A INFLUÊNCIA DO ESPORTE DE ALTO
RENDIMENTO PARA A CRIANÇA NA RELAÇÃO LAZER-ESCOLA-PROCESSO
EDUCATIVO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA FINAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DO LAZER
À COMISSÃO JULGADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. SOB
ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. NELSON CARVALHO
MARCELLINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1994





UNICAMP

UNIDADE	BC		
N.º CHAMADA:	UNICAMP		
	F379i		
V.	Es.		
TOMBO	BC/24.128		
PROC.	433/95		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	14/04/95		
N.º CPD			

CM-00070668-8

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP

Feres Neto, Alfredo

F379i

Interesses fisicos no lazer : a influencia do esporte de alto rendimento para a crianca na relacao lazer - escola - processo educativo / Alfredo Feres Neto. - - Campinas, SP : [s.n.], 1994.

Orientador : Nelson Carvalho Marcellino.

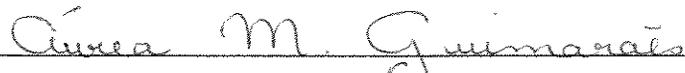
Dissertacao (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educacao Fisica.

1. Esportes infantis. 2. Lazer. 3. Educacao fisica.
4. Escolas. I. Marcellino, Nelson Carvalho, 1950-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educacao Fisica. III. Titulo.

COMISSÃO JULGADORA:



PROF. DR. NELSON CARVALHO MARCELLINO



PROF. DR. ÁUREA MARIA GUIMARÃES



PROF. DR. JORGE SÉRGIO PEREZ GALLARDO

AGRADECIMENTOS

AO MARCELLINO, PELA RARA COMBINAÇÃO DE COMPETÊNCIA E HUMANIDADE PRESENTE EM SUA PESSOA, COM A QUAL TIVE O PRIVILÉGIO DE CONVIVER DURANTE ESTES TRÊS ANOS E MEIO DE ORIENTAÇÃO.

AO JORGE E A ÁUREA, PELAS CONTRIBUIÇÕES A ESTE ESTUDO.

AOS MEUS FAMILIARES, PELO AFETO E APOIO.

AOS "POUCOS E BONS" AMIGOS QUE SEMPRE ESTIVERAM POR PERTO, NOS MOMENTOS ALEGRES E TRISTES.

A DENISE, PELO CARINHO, AFETO, APOIO E SOBRETUDO PACIÊNCIA COM OS QUAIS PUDE CONTAR DURANTE A FASE FINAL DE REDAÇÃO DESTE TRABALHO.

A DULCE, PELA PACIENTE E DEDICADA CONTRIBUIÇÃO NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

A CRISTIANE, PELO INCENTIVO E AMIZADE QUE TANTO PREZO.

ESTE TRABALHO CONTOU COM O APOIO DO FAEP - UNICAMP E COM BOLSA DO CNPQ.

DEDICO ESTE TRABALHO AO MEU PAI, MONEER, E À MEMÓRIA DE MINHA
MÃE, GENEVIEVE, AOS QUAIS DEVO NÃO APENAS A VIDA, MAS
PRINCIPALMENTE O APRENDIZADO NA ESCOLA DO AMOR DIÁRIO, SEM O
QUAL OS BANCOS ESCOLARES POR QUE PASSEI NÃO TERIAM PARA MIM O
MESMO SIGNIFICADO

RESUMO

Alguns estudos apontam para o fato do esporte de alto rendimento servir como modelo de atividade para as demais manifestações esportivas, para crianças e adultos, tanto no lazer como na educação física escolar. Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar o processo pelo qual o esporte de alto rendimento se tornou o modelo de atividade física para a criança, nas duas esferas acima citadas. Um dos pressupostos que orientaram a investigação é que este modelo esportivo, que direciona a vivência deste conteúdo cultural pela criança, se encaixa em uma racionalidade que privilegia a sua preparação para a vida adulta em detrimento à vivência do seu momento presente, visando a manutenção e a reprodução da ordem vigente, contribuindo assim para o furto cada vez mais precoce do lúdico na sua cultura.

A metodologia utilizada se constituiu de pesquisa bibliográfica, que combina método de procedimento comparativo e histórico. Esta opção se justifica por um número razoavelmente grande de estudos sobre as mudanças que se verificaram na transição da "sociedade tradicional" para a "sociedade moderna", principalmente no que se refere à perda do elemento lúdico da cultura, responsável pelo atual pragmatismo que ocorre na vivência do esporte pelas pessoas em geral e pelas crianças em particular.

Através da abordagem histórico-comparativa, foi possível verificar uma forte inter-relação entre o surgimento do sentimento de infância, o processo de moralização dos costumes que marca a transição entre a sociedade "tradicional" e a "moderna" e a especialização esportiva precoce. Como consequência, à criança resta a vivência do esporte, no lazer, apenas em uma perspectiva de preparação para o futuro, principalmente enquanto consumidor de mais um produto da Indústria Cultural. O mesmo se verifica na Educação Física escolar; que já traz embutida dentro de si a perspectiva de formação de talentos para o esporte de alto rendimento ou espetáculo. Tanto no lazer como na escola verificamos uma estrutura piramidal, onde na base larga entram a totalidade das crianças em idade escolar, ou melhor, aquelas que se encontram nesta faixa etária e que podem frequentar a escola, e no seu topo sairão apenas aquelas que atingirem uma performance de altíssimo nível.

A partir da elaboração deste estudo, verifiquei a necessidade da construção de uma nova pedagogia esportiva, que esteja amalgamada no tripé lazer-escola-processo educativo, e que possa, a partir de sua vivência, embasar mudanças na ordem vigente, em uma perspectiva "contra-hegemônica".

ABSTRACT

Some papers point out the fact that high performance sport plays the role of model for others sportive manifestations, both for children and adults, at leisure and school. Therefore, the objective of this research was to understand the process through which high level sport became the model of physical activity for children. The main idea that led the investigation was that this type of sport fits in a rationality that gives much emphasis to prepare children to adult life rather than give them the opportunity to live their present moment as kids, having as main consequence the maintainance of the actual social order, contributing to steal the ludic component away of their culture.

The method of research is a combination of comparative and historical procedure, trying to link the literature that deals with the transition of the "tradicional society" and "modern society", and its influence to the pragmatism found in sports nowadays. This option is justified by a great number of researches dealing with this transition, particularly the topic concerning the gradual absence of the ludic component of culture, regardless the age approached. Nevertheless, the emphasis given in this paper is directed to understand this process with children.

It was possible to verify, through this approach, a strong link among precocious practice of sports, childhood feeling and social moralization, contextualized as a product of the process of industrialization, that substituted the "old way of life" of the "tradicional society" by the need of performance and results, at the different "spheres" of our lifes, such as work and leisure, including physical activity, specially sports. As a consequence, it is deserved to the child that practices sports the preparation to the future, specially as another customer of the "Cultural Industry". We could verify this process both at leasure and school physical education. At these two spheres, it is possible to find a pyramid as structure, where at the bottom we have all children at school age and, for granted, at the top, only the ones that reach a very high level performance .

As a consequence of this research, the author understands that there is an urgent need of a new sport pedagogy, based on the leisure-school-educational process tripod, where it seems there are some "breaches" for the building of a new social order.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I	07
1. Algumas considerações sobre a representação que o adulto tem da criança	07
2. O sentimento de infância e a esportivização precoce	14
3. A criança e o lúdico	26
Capítulo II	31
1. Do jogo ao esporte	31
2. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte	39
3. O esporte na perspectiva do lazer	54
Capítulo III	66
1. A esportivização da educação física escolar	66
2. O caráter propedêutico da vivência do esporte pela criança	75
Conclusão: Alguns subsídios para uma nova pedagogia esportiva	95
Notas	107
Apêndice : Modelo de prática de ensino - EEFUSP (1988)	110
Bibliografia	111

INTRODUÇÃO

O tema da especialização esportiva precoce me é particularmente caro por ter constado de minha vivência pessoal. Desde criança pratico esportes, tendo sido apresentado a este conteúdo cultural aos cinco anos de idade, através de competições na modalidade judô. Na adolescência iniciei a prática do voleibol, sendo que até há poucos anos estava envolvido em jogos competitivos. Porém, foi a partir da graduação em Educação Física, cursada na Universidade de São Paulo, que comecei a me sensibilizar criticamente por esta problemática. Tendo atuado como professor de "escolinhas de esporte", por dois anos, durante a faculdade, a partir de certo momento passei a ficar incomodado com a minha própria atuação, bem como com a de meus colegas. Comecei a indagar: por que aquelas crianças que estavam sob a nossa responsabilidade vivenciavam o esporte como se fossem adultos em miniatura, sem praticamente nenhuma adaptação quanto a equipamentos e dimensões de quadra, e ainda por cima sofrendo o mesmo grau de cobrança de resultados por parte de técnicos e pais?

Procurei a princípio soluções e explicações nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento motor, porém logo percebi que elas não dariam conta desta problemática, justamente por não considerarem as mudanças advindas do processo de industrialização e urbanização que ganharam consistência a partir do século XVIII, na Inglaterra, contexto responsável pelos principais elementos que, inter-relacionados, teriam que ser investigados: o aumento do pragmatismo e conseqüente ênfase em valores como produtividade e rendimento máximo, que teve como conseqüência principal a fragmentação da vida humana em esferas estanques (trabalho/lazer), o surgimento do esporte moderno e posterior perda de seus elementos lúdicos, e finalmente, o caráter propedêutico do sentimento de infância que os adultos passaram a ter com relação à criança.

Baseado em autores que já manifestaram a apropriação do esporte como uma propedêutica para a vida adulta, como por exemplo Veblen e Bracht, procurei verificar como se processa o furto do lúdico em sua vivência pela criança. Em função de partilhar os mesmos pressupostos principalmente do modo de produção capitalista industrial, e portanto privilegiar os valores acima citados, o acesso à prática de esportes vai se tornando cada vez mais dificultado, fazendo com que este conteúdo cultural seja ministrado cada vez mais precocemente, perspectivando a obtenção de altos rendimentos e resultados quando ela chegar à idade adulta, negligenciando portanto a vivência de seu momento presente.

Considerando a inter-relação entre o furto do elemento lúdico na cultura, o caráter propedêutico da infância e a especialização esportiva precoce, foi possível verificar um processo de via de mão dupla o qual denominei "esportivização do mundo e/ou industrialização do esporte": o trabalho industrial e a prática de esportes, quando abordados comparativamente, apresentam os mesmos elementos em comum, como a fragmentação de tarefas, racionalização através do cálculo sistemático e principalmente passividade, a medida em que a única coisa permitida em ambos é procurar obter a melhor performance dentro das respectivas funcionalidades, que poderia ser vista também de uma perspectiva de reprodução e manutenção da ordem vigente.

Desta maneira, este estudo tem por objetivo verificar o processo pelo qual o esporte de alto rendimento se tornou o modelo de atividade nos interesses físicos do lazer da criança, bem como na relação lazer-escola-processo educativo. Um dos pressupostos que orientaram a investigação é que o esporte de alto rendimento, que direciona a vivência deste conteúdo cultural para ela, se encaixa em uma racionalidade que privilegia a preparação para a vida adulta em detrimento à vivência de seu momento presente, visando a manutenção e a reprodução da ordem

econômica e social vigente, contribuindo assim para o furto cada vez mais precoce do lúdico na sua cultura.

A problemática da especialização esportiva precoce encontra-se amalgamada no tripé lazer-escola-processo educativo, ou seja, pode ser verificada tanto na Educação Física escolar como no esporte praticado em clubes e academias dos grandes centros. Por outro lado, percebi que a consideração desta mesma inter-relação dá subsídios para a consideração utópica de um novo esporte. Já existem autores contribuindo neste sentido, embora não explicitem a necessidade em se considerar esta inter-relação. Procuro no último capítulo estabelecer um diálogo crítico com eles.

A opção pela realização de uma pesquisa bibliográfica com método de procedimento histórico-comparativo se justifica por um número razoavelmente grande de estudos sobre as mudanças que se verificaram na transição da "sociedade tradicional" para a "sociedade moderna", principalmente no que se refere à perda do elemento lúdico da cultura, responsável pelo atual pragmatismo que ocorre na vivência do esporte pelas pessoas em geral e pelas crianças em particular. Utilizo neste estudo uma bibliografia composta por autores considerados "clássicos", o que aumentou a segurança em ir em frente com a pesquisa. Por outro lado, percebi que se utilizasse esta bibliografia de maneira a combinar os tópicos principais deste estudo (furto do elemento lúdico na cultura, caráter propedêutico da infância, especialização esportiva precoce), poderia produzir um trabalho que se por um lado não seria inédito (visto que o tema tem sido bastante estudado), por outro teria uma abordagem nova, fugindo do caráter biologizante que predomina na maioria dos estudos sobre a especialização esportiva precoce. Desta forma, prescindí conscientemente neste estudo de outras técnicas de pesquisa, por entender que poderia dar conta do tema em questão com a combinação bibliográfica dos tópicos acima citados.

A preocupação principal deste estudo, portanto, foi procurar entender o processo pelo qual as mudanças que se verificaram na transição destes dois modelos de sociedade (tradicional e moderna urbano industrial) se relacionam com o caráter propedêutico que a vivência do esporte pela criança adquiriu nos dias de hoje. Deste modo, não houve a preocupação, neste estudo, em se desvelar o "outro lado" da história, qual seja, o ponto de vista da criança. Penso que para tanto um outro estudo teria que ser efetuado, pois extrapolaria os objetivos do presente trabalho. Não obstante, como pesquisador, entendo que esta questão é da maior pertinência e relevância, e poderia a meu ver vir a ser tema de futuras pesquisas.

Também não foi objetivo deste trabalho a caracterização do que venha a ser a faixa etária "infantil", visto que o que se convencionou denominar de "sentimento de infância" nem sempre existiu. No primeiro capítulo, faço uma revisão bibliográfica sobre o que os principais autores escreveram sobre este período da vida humana, e o que se pode constatar é que este sentimento que o adulto guarda para com a criança conta com pouco mais de dois séculos, e guarda íntima relação com o processo de industrialização e urbanização que vem se verificando deste então. Assim, estabelece uma relação dinâmica com as mudanças sociais, de tal forma que, segundo alguns autores, a sua caracterização efetuada por Phillipe Ariès em "História Social da Criança e da Família", citado neste trabalho, já está anacrônica, principalmente pelas demandas de consumo, como consequência da expansão do capitalismo moderno. Assim a infância já "não é mais o porto seguro de um quadro familiar ordenado pelas gerações, nem a antecipação de uma adaptação ao mundo dos grandes, mas, ... é a identificação com o super-herói cuja única dependência é com um objeto mágico". (Calligaris, 1994, p. 4). Esta última colocação reforça as vinculações entre sentimento de infância e especialização esportiva precoce que procuro abordar neste trabalho.

Esta é a razão pela qual privilegiei neste estudo as mudanças na representação que têm se verificado na relação do adulto com a criança, não concentrando portanto esforços na caracterização da faixa etária "infantil", visto que a infância, conforme pudemos observar, não é um conceito estático, mas dinâmico. O conceito de representação e a sua relação com o sentimento de infância será abordado no primeiro capítulo.

Penso que estas são as principais contribuições deste estudo, à medida em que procura sistematizar a produção teórica em áreas vistas tradicionalmente pela educação física e desportos como desarticuladas, principalmente com relação as chamadas "ciências sociais". Neste sentido, considero fundamental destacar que a compreensão desta temática em estudo só pôde se dar de maneira plena ao levar em consideração a relação lazer-escola-processo educativo, dentro de uma perspectiva histórica e social. Diria mais: os estudos relativos à área de educação física e desportos, com temas afins ou não ao desenvolvido neste trabalho, inclusive aqueles em diferentes "níveis de análise", como a fisiologia do exercício e a aprendizagem motora, poderiam ganhar muito com relações como estas, o que permitiria a elas produzir conhecimentos não fragmentados, que tem sido a tônica dos trabalhos destas áreas até o presente momento.

O texto contém três capítulos.

No primeiro capítulo analiso o caráter propedêutico do sentimento de infância que os adultos guardam com relação à criança, à medida em que este possui uma relação temporal e contextual bastante forte com o surgimento do esporte moderno, bem como do início do processo de industrialização e urbanização. Analisar as relações entre estas três esferas foi o objetivo principal nesse momento.

No segundo capítulo começo a abordar a vivência do esporte pela criança, que não deve ser entendida "em si", ou seja, desligada do contexto histórico e social no qual se insere. Um dos aspectos mais cruciais verificados nesta análise é a sua

incorporação pela Indústria Cultural, o que terá como consequência marcante a queda em sua prática e aumento da "falação esportiva", de modo geral em todas as faixas etárias e, particularmente, neste estudo, na faixa etária infantil.

No terceiro capítulo procurei abordar mais detidamente o caráter propedêutico da vivência do esporte pela criança, que foi analisada aqui na consideração da relação lazer-escola-processo educativo. No final, levanto algumas questões relativas a uma nova pedagogia esportiva, em uma perspectiva utópica, a partir de uma abordagem crítica de alguns autores que apontam neste sentido.

CAPÍTULO I

"Ai que saudades que eu tenho de uma travessura, um futebol de rua, sair pulando muro olhando fechadura e vendo mulher nua..."¹

O caráter propedêutico do sentimento de infância pelos adultos com relação à criança guarda uma relação temporal e contextual bastante forte com o surgimento do esporte moderno, bem como do início do processo de industrialização e urbanização. Analisar as relações entre estas três esferas é o objetivo a que me proponho.

1. Algumas considerações sobre a representação que o adulto tem da criança.

É muito comum o adulto, em nossa sociedade, manifestar um forte saudosismo de sua infância. Afinal, é neste período da vida humana que ainda se pode vivenciar de uma maneira um pouco mais espontânea o elemento lúdico da cultura. Rubem Alves (1986) afirma que o mundo adulto já foi fortemente impregnado pela racionalização e pragmatismo; há pouco espaço para a imaginação e a criatividade. É o que denomina de "Lógica do Dinossauro": a sociedade se esforça em manter o velho, mesmo que isto implique em uma estupidez tamanha que acabe atentando contra a própria vida humana. Segundo esta lógica, a brincadeira, o lúdico, o prazer nada valem; pois não produzem nenhuma mercadoria, nem visam a obtenção de uma recompensa exterior; são apenas para serem vivenciados, fruídos.

Porém, será que a imagem que o adulto tem da infância corresponde à realidade? Em outras palavras, se por um lado, a racionalização e o pragmatismo norteiam o mundo adulto, fazendo com que esta faixa etária tenha como valores predominantes a produtividade e o consumismo, por outro, a infância seria o reino do descompromisso e da total possibilidade de vivência do lúdico? Este entendimento de infância baseia-se em uma idealização da criança, que não a considera, tal qual o adulto, como fruto de um contexto histórico e social. Marcellino (1990, p. 54), a este respeito, afirma que *"...a consideração da infância como o reinado absoluto do lúdico advém de uma abstração da criança, que não a enxerga como integrante da sociedade concreta"*. Segundo o autor de "Pedagogia da Animação" (1990), a situação é bem inversa: a lógica da produtividade, ao vincular o lúdico às coisas não sérias, nega cada vez mais precocemente a sua vivência pela criança.

Na mesma linha de raciocínio, Perroti (1982, p. 12) argumenta que esta abstração deriva de uma ênfase que é dada à dimensão biológica da criança, *"como se a criança fosse um simples organismo em mudança, apenas uma quantidade de anos, um dado etário, e não fosse algo bem mais complexo e completo"*. Sem negar o "natural" pertencente à criança (bem como a todos os seres humanos), acrescenta à esta concepção naturalista de homem uma histórica.

"O concreto da criança aparece aí como sendo extremamente móvel, sujeito às inflexões do meio social e, portanto, histórico. Assim, longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer faixa etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que

interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele". (Perroti, 1982, p. 12)

A representação que o adulto faz da criança, como um ser a-histórico e não inserido em classes sociais, pode ser entendida pela significação historicamente produzida sobre ela, particularmente na transição do que se convencionou denominar de "sociedade tradicional" e "sociedade moderna urbano-industrial". Tal entendimento é baseado no conceito de representação social elaborado por Salles (1990/1991, p. 13),

"...a representação social é produzida coletivamente pela sociedade. Nessa postura sócio-histórica do psiquismo, os significados são produzidos pelo grupo social e, esses significados socialmente produzidos, se transformam através da atividade e pensamento dos indivíduos e, assim, se individualizam, se subjetivam".

Assim, é possível perceber a maneira pela qual a criança é representada na "sociedade moderna urbano-industrial". Impossibilitada de participar diretamente do processo produtivo, embora isto venha acontecendo cada vez menos no Brasil, em especial nas crianças oriundas de famílias pobres, ela ainda é vista em grande parte, pelo adulto, da mesma forma que a "Lógica do Dinossauro", descrita há pouco por Rubem Alves, entende o lúdico: como inútil. E a sua inutilidade presente se reflete na maneira pela qual ela é representada pelo adulto.

"As representações sociais devem ser compreendidas dentro do discurso ideológico que se refere a práxis social da humanidade, bem como no cotidiano da vida, no pensamento do homem no seu dia-a-dia. Nesse cotidiano

em que impera o discurso prático e no qual as pessoas tem sua 'significação' dada pela sua utilidade".(Salles, 1990/1991, p. 18).

Faz-se premente, portanto, ao educador-pesquisador, perceber o processo pelo qual as representações são produzidas, para que se possa apreender a maneira pela qual elas interpretam o real.

"As representações que o homem faz na sua cotidianidade se restringem ao aparente, ao imediato, embora não sejam assim percebidas pelos homens que acreditam estar em relação direta e imediata com o mundo. São essas representações que dirigem e orientam o seu comportamento. Para este, apreender a aparência é apreender a essência. A distinção entre aparência e essência não ocorre. Essas percepções do mundo apenas no seu aspecto fenomênico - a pseudoconcreticidade - são produto material da práxis cotidiana utilitária. No geral, a vida é resumida ao imediato, ao pragmático". (Salles, 1990/1991, p. 19).

A colocação acima é fundamental para a concepção que a criança assumirá neste trabalho. Ela não será entendida aqui de uma perspectiva abstrata. Neste sentido, embora tenha colocado anteriormente que ela ainda pode vivenciar o lúdico de uma forma um pouco mais espontânea que o adulto, isto não significa dizer que todas as crianças tenham o mesmo acesso a esta vivência. Da mesma forma que os

adultos, elas também estão inseridas em classes sociais distintas, e portanto sujeitas às mesmas condições sociais destes.

De qualquer modo, a possibilidade a este acesso não implica necessariamente em sua vivência plena. Paulo de Salles Oliveira (1986), ao discutir algumas questões referentes à inserção da criança em classes sociais distintas, argumenta que ela está sujeita, tal qual o adulto, às mesmas vicissitudes do modo de produção capitalista industrial, principalmente pela impossibilidade de aquisição material, o que a distingue em dois grupos: as proprietárias de brinquedos e as excluídas de sua posse. Porém, mesmo aquela que pertence ao primeiro grupo está sujeita à frustração.

"Isso nos leva a pensar que, mesmo quando se rompe a barreira da discriminação social, nem por isso o brinquedo produzido e difundido dentro dos esquemas capitalistas deixa de trazer a ilusão como brinde".
(Oliveira, 1986, p. 51)

A despeito de todas as barreiras sociais e econômicas com as quais têm que se deparar, a situação dos filhos dos trabalhadores que moram na periferia de um grande centro como São Paulo parece ser um pouco diferente. Magnani mostra como pode ser rica a vivência do lazer que acontece no "pedaço". Em primeiro lugar, as opções de atividade não são tão pobres como poderia supor a ideologia burguesa - diversos interesses são atendidos, tanto na prática como na fruição. Em segundo lugar, as atividades são vivenciadas, com raras exceções como o bar, local quase que exclusivo de homens, pelas pessoas indiferentemente de sexo e faixa etária. *"Aniversários, tanto infantis como de adultos, terminam infalivelmente em baile generalizado; nos parques e circos vêem-se crianças, jovens, adultos e assim por diante"*. (Magnani, 1984, p. 140).

Embora concorde com Magnani que a vivência do lazer das crianças das classes trabalhadoras possa ser muito rica, isto não significa que advogo a manutenção desta situação, o que caracterizaria uma atitude conformista. Por outro lado, não acredito que deva se rechaçar um tipo de produção cultural para a criança com a alegação de ser "burguesa". Uma cultura não pertence à classe dominante ou dominada, embora seja produzida por uma ou por outra. *"Considerar uma cultura como sendo do povo permite assinalar que ela não pertence simplesmente ao povo, mas que é produzida por ele"* (Chauí, 1989 [a], p. 120). Assim, se a cultura é produzida socialmente e não pertence à nenhuma classe social, todos devem ter acesso a ela.

A convivência quase que indistinta de pessoas de diferentes faixas etárias constatada por Magnani na rede de relações do pedaço também pode ser verificada no que se convencionou denominar de "sociedade tradicional", embora com características bastante diferenciadas, como por exemplo, a não distinção entre tempo de trabalho e de lazer. Assim, esta interação entre as pessoas, nesta sociedade, constitui o próprio contexto onde a existência humana se desenrola; já no que se convencionou chamar de "sociedade moderna urbano industrial", onde o estudo do antropólogo da USP se insere, esta convivência acontece no lazer, dentro do "pedaço".

"Essa malha de relações assegura aquele mínimo vital e cultural que assegura a sobrevivência, e é no espaço regido por tais relações onde se desenvolve a vida associativa, desfruta-se o lazer, trocam-se informações, pratica-se a devoção - onde se tece, enfim, a trama do cotidiano". (Magnani, 1984, p. 140)

Ariès (1981), ao estudar a "sociedade tradicional", constata que nela crianças e adultos participam em pé de igualdade dos mesmos jogos e brincadeiras, quer

sejam consideradas, sob a nossa ótica moderna, como sendo predominantemente "de adultos" ou de "crianças".

Já na sociedade comumente chamada de "moderna urbano industrial", ocorrem, com relação à criança, dois processos que se inter-relacionam: em um primeiro momento, a criança é distinguida dos demais membros da comunidade; é o que ele chama de "sentimento de infância". Posteriormente, este período da vida humana adquire um caráter propedêutico: a sua função principal deve ser a preparação para o modo de vida adulto.

Não é por acaso que a infância ganha esta nova característica. Para entender a nova consideração que a criança passa a ter aos olhos dos adultos, é necessário verificar as mudanças mais gerais que ocorreram na sociedade, neste período histórico. Ariès (1981, p. 194), a propósito, afirma existir um *"notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia"*. Se no início os jogos e brincadeiras eram compartilhados por pessoas de todas as idades e classes, a partir deste período eles ficam restritos ao povo e às crianças das classes superiores.

Embora estas crianças tenham mais acesso aos jogos e brincadeiras do que as de poder aquisitivo menor, a vivência do lúdico é frequentemente marcada por paradoxos, no sentido de que as primeiras podem não vivenciá-lo de maneira tão rica como as segundas, como constatamos há pouco. Não obstante, o que se verifica de maneira geral é um processo de "proletarização" da criança. É o que afirma Marcellino (1990, p. 56), para quem independente de classe social, *"todas as crianças são proletárias em termos de projeto humano, e da própria vivência de sua faixa etária"...* *"com relação ao furto do lúdico, a expropriação provoca uma certa igualdade"*.

Se em nossa sociedade os valores predominantes são os da produção e do consumo, em termos destes valores as crianças são inúteis. (Alves, 1988). A elas

resta, portanto, se prepararem para a vida adulta, faixa etária onde o ser humano pode ser produtivo e consumir bens diretamente para si e indiretamente para as crianças, especialmente através da indústria cultural. (Oliveira, 1986).

É nesta mesma indústria cultural que o esporte moderno se insere. A sua vivência pela criança é bastante enfatizada dentro dos interesses físicos no lazer e na educação física escolar. (Dumazedier, 1980[a]). Parece-nos que esta vivência vem se enquadrar em uma racionalidade que corrobora os valores acima citados, adquirindo portanto um caráter propedêutico. A partir de uma abordagem histórico-comparativa, será possível identificar de que maneira a vivência precoce de esportes pela criança colabora para a exacerbação do sentimento de infância. Tarefa essa a que me lançarei no próximo item.

2. O sentimento de infância e a esportivização precoce

A infância é uma construção social. Ariès (1981) afirma que o século XIII marca o surgimento do sentimento de infância, embora na história da arte e na iconografia dos séculos XV ao XVII seus sinais tenham se tornado mais numerosos. Para se entender como se construiu este sentimento, bem como ele adquiriu um caráter propedêutico, será preciso lançar mão de uma abordagem histórico-comparativa da noção e da utilização do tempo da criança, tendo como parâmetros de análise as sociedades denominadas "tradicional" e "moderna".

Um dos aspectos que mais se sobressai ao abordar comparativamente estas duas sociedades é a maneira pela qual o tempo é percebido e vivenciado. De fato, Le Goff (1992, p. 495) lembra que a noção de tempo não é estática através da história. Se por um lado existe o tempo cósmico,

"regulador da duração que se impõe a todas as sociedades humanas", a maneira pela qual as sociedades

captam, medem e transformam este tempo depende de "suas estruturas sociais e políticas, seus sistemas econômicos e culturais e seus instrumentos científicos e tecnológicos".

O tempo do homem na sociedade tradicional é natural ou cíclico. Em outras palavras, isto quer dizer que a notação do tempo neste contexto histórico relaciona-se com as obrigações da profissão; "*o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa*". (Thompson, 1991, p. 48) Além disso, o trabalho do agricultor ou do artesão independente não era realizado em separado das outras esferas da vida.

"O trabalho, frequentemente interrompido para conversas, acompanhava o ritmo do homem, e não raro era executado ao som de cantos. O mutirão constitui o mais marcante exemplo da relação produção/festa nas sociedades tradicionais". (Marcellino, 1983, p. 20)

De acordo com Mills (1969, p. 240), o modelo artesanal de trabalho, característico desta sociedade, não comporta "*nenhuma separação entre trabalho e divertimento, entre trabalho e cultura*". Como a vida e o trabalho se confundem em uma mesma unidade, não fica caracterizado o binômio trabalho/lazer, ao menos tal qual se verifica na sociedade moderna urbano industrial.

Esta posição também é defendida por Thompson. Como a maioria dos autores que vêm se preocupando com a problemática do lazer, ele argumenta que os processos de urbanização e industrialização se constituem em um "divisor de águas" em todas as convenções e valores existentes até então. A partir de estudos que visavam compreender as mudanças na percepção do tempo pelo homem, defende que nas sociedades pré-industriais não se verifica o binômio trabalho/lazer, pois não

havia um tempo demarcado para o trabalho, tal qual se verifica na "sociedade moderna urbano industrial". Desta maneira, *"sempre que os homens estavam em posição de controlar a sua própria vida de trabalho, alternavam os períodos de labuta intensa com os de completa preguiça"* (Thompson, 1991, p. 59).

Segundo o mesmo autor, três aspectos devem ser levados em consideração para a compreensão do trabalho na "sociedade tradicional":

1. "O agricultor ou o trabalhador parecem atender a uma necessidade concreta".
2. "As relações sociais e trabalho estão interligadas - o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa - e não existe grande conflito entre trabalhar e 'passar o tempo'".
3. "Para homens habituados a trabalhar pelo relógio, a obrigação pela profissão parece ser inútil e sem caráter de urgência" (Thompson, 1991, p. 48).

Embora pareça ser consenso entre os autores que o surgimento do fenômeno lazer tenha se dado pela demarcação rígida entre o tempo de trabalho e do não trabalho, bem como por uma reivindicação histórica da classe trabalhadora pela diminuição da jornada, tal posição é relativizada por Rojek. Este autor supõe a existência de um tempo de lazer na sociedade tradicional, a medida em que afirma haver uma *"clara distinção entre o trabalho realizado para o senhor feudal, para a comunidade e os momentos de festa"* (Rojek, 1985, p. 26).

De fato, o autor de "Capitalismo e Teoria do Lazer" (1985, p. 26) lança críticas à ruptura defendida por Thompson, colocando-se assim contrário ao pensamento majoritário a este respeito. Se por um lado,

"o padrão de trabalho do trabalhador medieval pode não ter sido demarcado por uma rígida divisão entre trabalho e lazer", por outro, "...este padrão incluía uma clara distinção entre trabalho forçado para o senhor feudal, trabalho comunitário e feriados. Da mesma forma, o lazer tinha uma importante função na estratificação e sistema de poder da vida medieval. Luxos ao vestir e o cultivo de hábitos de lazer eram importantes para os ricos, colocando uma distância entre eles e os pobres que tinham que trabalhar para viver".

De qualquer modo, o trabalho não sendo tão valorizado quanto o é na sociedade urbano-industrial, favorece a manifestação do lúdico em diversos momentos da vida das pessoas, a medida em que as esferas de obrigação e não obrigação não são estanques.

"Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida". (Ariès, 1981, p. 94)

Com o advento do capitalismo industrial, e a premente necessidade de mão de obra barata, cresce a importância do trabalho no senso comum. Este processo

mudará a noção que o homem tem do tempo, principalmente através da moralização imposta pela igreja.

"O Puritanismo, com o seu casamento de conveniência com o capitalismo industrial, foi o agente que converteu os homens em novas unidades de tempo; que ensinou as crianças, mesmo as mais pequenas, a produzirem mais em cada hora do dia; e que saturou a cabeça dos homens com a noção de que 'tempo é dinheiro'". (Thompson, 1991, p. 48)

Esta moralização dos costumes, que começa a ganhar consistência a partir do século XVII, é a chave para a compreensão da perda do elemento lúdico na cultura ocidental e seu conseqüente confinamento neste período da vida do homem moderno chamado infância. Esta nova atitude remete a um novo valor que o trabalho adquire por volta do século XVI na Europa. Se no princípio do cristianismo ele era encarado como punição para o pecado, a partir de Lutero ele se torna "a base e a chave da vida". Segundo Mills (1969, p. 234), a concepção luterana de trabalho colocava o ócio como *"uma evasão anti-natural e pernicioso. Manter-se pelo trabalho é um modo de servir a Deus"*. A idéia calvinista de predestinação, por sua vez, levou o homem ainda mais perto do trabalho moderno, pois além de colocá-lo valorativamente acima das demais esferas da vida humana, pregava que apenas através do trabalho o homem poderia ser perdoado por suas culpas. *"Não é a contemplação, mas o trabalho obstinado, austero e incansável, que aliviará a culpa do homem e o conduzirá a uma vida santa e piedosa"*. (Mills, 1969, p. 234-35)

Assim, ocorre uma mudança na consideração das pessoas em relação aos jogos e brincadeiras. As atividades lúdicas, que na sua origem eram ligadas às manifestações sacras de uma comunidade, foram perdendo este caráter. *"Com o*

tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual". (Ariès, 1991, p. 89)

Segundo Ariès (1981, p. 104), esta moralização do trabalho moderno criou uma nova contradição:

"De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir praticamente nenhuma exceção. A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo".

Como consequência desta moralização surge uma nova atitude com relação à vivência do lúdico pela sociedade e que iria perdurar até os dias de hoje: se antes ele era vivenciado indistintamente por todas as faixas etárias, agora a sua vivência é legítima apenas na infância, *"como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas"*. (Ariès, 1981, p. 89) Desta forma, é permitido à criança a vivência do lúdico, pois este período no ciclo vital é "improdutivo" de acordo com os valores associados à "sociedade moderna urbano industrial". E, como lembra Rubem Alves (1986, p. 96), *"brincar não produz objetos, mas proporciona prazer"*.

Isto não significa dizer que a partir deste momento a criança tinha todo o seu tempo disponível para vivenciar os jogos e brincadeiras abandonados pelos adultos. Não estou me referindo à uma criança abstrata; tanto os filhos dos proletários ingleses como os filhos da aristocracia e burguesia emergente tiveram cerceada a

vivência do lúdico, embora por razões distintas. Com relação aos primeiros, foram recrutados junto com as mulheres como força muscular suplementar. Isto se deu a partir do momento em que a maquinaria tornou supérflua a utilização de força muscular para a produção de bens. Este fato terá consequências diretas no modo de vida familiar e particularmente na possibilidade de vivência do lúdico pela criança proletária, como lembra Marx (1975, p. 450). *"O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes"*. Paul Lafargue (1977), ao abordar o mesmo assunto, lembra que no início do processo de industrialização inglês as crianças trabalhavam de 12 a 14 horas nas fábricas e oficinas, não recebendo nenhuma concessão em relação aos adultos. Já em relação aos segundos, a moralização estimulada pelos educadores nas escolas dificultou a vivência do lúdico pelas crianças.

"No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar". (Ariès, 1981, p. 191)

O que nos interessa destacar aqui é que *o surgimento do sentimento de infância coincide com o desenvolvimento de um pragmatismo advindo da moralização da sociedade e que teve como uma de suas principais consequências uma sobrevalorização do trabalho em detrimento às demais esferas da vida humana*. Assim, a infância adquiriu um caráter utilitário e propedêutico que sugere

uma inversão em relação ao que prega o senso comum ao se referir à utilização do tempo pela criança, quando comparada com a do adulto.

"Talvez, o que venha ocorrendo, devido às necessidades de preparação cada vez mais precoces para o mercado 'produtivo', seja uma relação inversa, entre as possibilidades de uso do tempo, de forma mais pessoal - como lazer - por adultos e crianças. À medida que essas aumentam para os primeiros, pelo concurso da tecnologia e da automatização, diminuem para os segundos, pela própria necessidade de preparação técnica sofisticada e ajustamentos de personalidade".
(Marcellino, 1987, p. 109)

Com relação à escola, esta moralização não se verifica no início do processo de escolarização, nem mesmo no que se refere à distinção dos alunos por idade. Por volta do século XV, crianças e adultos eram agrupados nas mesmas turmas. O critério principal para a separação de classes era o grau em que o aluno estava, e não sua idade. (Ariès, 1991).

No século XVII, começa a haver a separação dos alunos por idade. Ela nasce pela influência de um grupo de moralistas, cujos agentes principais eram eclesiásticos, homens de lei e educadores. Segundo Ariès (1981), eles combatiam um "sistema de camaradagem" que havia entre as pessoas e que era a base para a vinculação delas à comunidade à qual pertenciam. Introduziram uma rigorosa disciplina nas escolas - onde não faltavam chicotadas e outros castigos corporais - que não fazia concessões às crianças e aos jovens, independente de sua condição social.

Uma característica desta disciplinarização nos interessa sobremaneira neste trabalho: no início, apenas as crianças pequenas eram submetidas aos castigos. A partir do século XVI, porém, as crianças mais velhas (e até jovens de 20 anos ou mais) passavam pelo mesmo crivo. Para Ariès (1981, p. 181), esta atitude tinha por meta *"diminuir as distinções entre a infância e a adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica"*.

Parece que justamente o oposto ocorre nos dias de hoje: existe todo um esforço por parte de pais e educadores para que a infância se aproxime da adolescência e principalmente da idade adulta. É o que podemos deduzir das "escolinhas" que se multiplicam em escolas, academias, clubes e centros esportivos e culturais que se propõe a ensinar diversos conteúdos culturais, como modalidades esportivas, dança, idiomas etc, sem a menor preocupação em adaptar métodos nem em considerar as possibilidades de transmitir conhecimentos com ludicidade. Só um exemplo para ilustrar: existem times de futebol envolvendo crianças de 5 e 6 anos que participam de campeonatos com regras, dimensões de quadras e materiais idênticos aos dos adultos, cujas categorias recebem nomes bem sugestivos do tipo "chupetinha" e "mamadeira". Verifica-se aí um exemplo claro de atividade que privilegia a preparação para a vida adulta em detrimento à vivência da faixa etária infantil.

Voltando à disciplinarização mencionada há pouco, ela tinha como alibi um "sentimento de fraqueza" da criança: era preciso inculcar-lhe valores, normas, atitudes. Talvez tenha se dado aí o início da concepção naturalista e "adultocêntrica" da criança vigente inclusive nos dias de hoje, que a pensa como um livro em branco no qual os adultos se sentem no direito de escrever.²

Esta disciplinarização, no entanto, sofreu forte repugnância por parte da opinião pública. Por conta dela,

"surge uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade". (Ariès, 1981, p. 182)

Portanto, como consequência do relaxamento da antiga disciplina escolar, é abandonado um processo de "infantilização" das crianças e até dos adultos jovens e surge uma nova orientação para com a criança que perdura de maneira bastante evidente até os dias de hoje: prepará-la para o modo de vida adulto. Todo o esforço empreendido pela educação visa esta preparação, fato bastante evidente na educação física escolar e no lazer, em especial nas "escolinhas de esporte", mencionadas há pouco. Como consequência, é furtado o lúdico de sua cultura, principalmente através de sua instrumentalização.

"Todos os esforços, até mesmo no que diz respeito aos conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, como a prática esportiva, por exemplo, são dirigidos a preparar o terreno para o futuro 'produto final', a ser exibido no mercado profissional, ou nas gôndolas do supermercado de personalidades". (Marcellino, 1990, p. 61)

É justamente este o caso da interação da criança com o esporte. É furtado o lúdico dessa vivência a medida em que uma de suas características é o cumprimento das regras sem que se possa discutí-las; não existe a possibilidade de criação do novo, apenas ajustamentos que visam a melhor performance dentro do já

estabelecido. Ou seja, privilegia-se a funcionalidade em detrimento à criatividade. A questão que se coloca aqui não é a crítica ao seu caráter propedêutico, mas sim os pressupostos que a embasam. Bracht, ao discorrer sobre a criança que pratica esporte, identifica aí embutidas mensagens sustentadoras do sistema social, exaltando ideologicamente as qualidades educativas e socializadoras da atividade esportiva, dentro da funcionalidade do sistema.

"O esporte educa porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la sem discutí-la), ensina a vencer (no jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (às vezes tem que momentaneamente aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos esportivos chamam de cooperação ou companheirismo), ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida), desenvolve o respeito pela autoridade que é o árbitro ou o professor (chama-se a isso de disciplina)". (Bracht, 1987, p. 181)

É preciso lembrar que o surgimento do esporte coincide com o processo de moralização que assolou a sociedade européia e que exarcebou um já latente sentimento de infância, bem como desestruturou um modo de vida que não concebia a existência humana retalhada em esferas estanques: trabalho/lazer. No seu "Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras", Ariès (1991, 124) constata que "*os mesmos jogos e brincadeiras que eram comuns a todas as idades e todas as classes*", foram transformados e serviram como subsídio para o surgimento do esporte pela burguesia inglesa do século XVIII.

Huizinga (1990, p. 220), ao discorrer sobre o mesmo assunto, também afirma que os esportes modernos nasceram sob a forma de jogos. Lembra que havia uma ligação orgânica das grandes competições com o ritual das grandes festas.

"Esta ligação com o ritual foi completamente eliminada, o esporte se tornou profano, foi 'dessacralizado' sob todos os aspectos e deixou de possuir qualquer ligação orgânica com a estrutura da sociedade, sobretudo quando é de iniciativa governamental".

Não é intenção deste trabalho efetuar uma crítica maniqueísta à vivência do esporte pela criança, no sentido de apenas considerá-la como instrumento funcional do sistema social e econômico excludente que vigora nos dias de hoje, até porque acredito que ele não é monolítico, mas pode ser historicamente modificado (assunto que será mais detidamente analisado no 3º capítulo deste trabalho). Tampouco a desconsidero como ausente de ludicidade, embora ela tenha se manifestado, pela sua regulamentação e sistematização, de uma forma cada vez mais pragmática do que no jogo.

"Desde o último quartel do século XIX que os jogos, sob a forma de esporte, vêm sendo tomados cada vez mais a sério. As regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas, são estabelecidos recordes de altura, de velocidade ou de resistência superiores a tudo quanto antes foi conseguido". (Huizinga, 1990, p. 219)

Porém, cabe questionar aqui se não estamos diante de um fenômeno que por seus valores característicos (produtividade, competitividade, elitização) corrobora o "status quo" vigente, dificultando a vivência de valores pela criança que embasem mudanças na atual ordem econômica e social, tanto no lazer como na educação física escolar? Acredito que a resposta a esta questão é complexa demais para uma

resposta simplista do tipo "sim" ou "não". Alguns autores, como Valter Bracht (1987), acreditam que a vivência do esporte como atividade de lazer pode se constituir em um exercício de "contra-hegemonia", o que pode contribuir para essas necessárias mudanças. Acredito que o caminho para se chegar a essas mudanças passe por uma vivência pela criança de um esporte onde o elemento lúdico da cultura se verifique de forma mais enfática. Portanto será preciso abordar alguns aspectos relativos ao significado do lúdico para a criança, o que faremos a seguir.

3.A criança e o lúdico

A atividade lúdica exercida pelas crianças é certamente uma das únicas manifestações humanas que transcende qualquer restrição de classe social ou grupo étnico. Em outras palavras, todas brincam, sejam ricas ou pobres, nascidas aqui no Brasil, em Cingapura ou em qualquer outro lugar. Este fato levou diversos autores a se perguntarem: mas por que a criança brinca? Para Rosamilha (1979), as explicações são as mais diversas: excesso de energia, preparação para a vida futura, recapitulação das atividades ancestrais importantes para o indivíduo, descarga de emoções de forma catártica, hedonismo, assimilação da realidade. Uma coisa, porém, é certa: é assim que constróem para si o seu mundo. É evidente que sentem prazer ao brincar, mas limitar a questão à este aspecto parece ser insuficiente. Pretendo aqui levantar algumas questões a respeito da vivência do lúdico pela criança, na perspectiva de buscar subsídios para melhor compreender a sua interação com o esporte. Embora este conteúdo cultural esteja se afastando da esfera lúdica, este elemento da cultura humana encontra bastante ressonância na vivência do esporte pela criança. ³

Procurando entender o significado do brinquedo para a criança, Paulo de Salles Oliveira (1980, p. 17) aborda comparativamente a representação que ela e o adulto emprestam a ele.

"Para o adulto, o brinquedo muitas vezes significa a conquista de algo que no passado lhe foi inacessível. Nesse sentido, simboliza uma espécie de vingança redentora...É, portanto, um movimento que se direciona de fora para dentro. Exatamente o inverso ocorre com a criança, pois, ao manipular seus brinquedos, procura projetar-se no mundo, abrir-se para conquistas e aquisições, no intuito de melhor se situar em relação àquilo que lhe é exterior. Trata-se, então, de um movimento de dentro para fora".

Prosseguindo, o mesmo autor lembra que, na perspectiva do adulto, o brincar assume uma função conformista, a medida em que através da atividade lúdica ele se distancia de uma realidade que lhe é árdua, colocando-se portanto de uma forma passiva e submissa frente à ela. Para a criança, por outro lado, *"a situação de brinquedo é testemunha de uma forma de negação da passividade"*. *Através dela, é possível à criança "afrontar, questionar, negar situações reais adversas"*. (Oliveira, 1980, p. 24)

Walter Benjamin (1984) argumenta que o adulto, em sua relação com a criança, acaba transmitindo à ela uma postura passiva frente à realidade. Para tanto usa como álibi a sua "experiência". Com ela desencoraja o ato inovador e criativo, pois afirma que a vida adulta são "anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia". Benjamin questiona que experiência é essa, pois que é baseada no que já é estabelecido, e não em novas possibilidades.

"Sim! Na verdade, o absurdo e a brutalidade da vida são as únicas coisas que experimentaram. Por acaso eles nos

encorajaram alguma vez a realizar coisas grandiosas, novas, futuras? Oh não! pois isto não se pode experimentar. Tudo o que tem sentido, que é verdadeiro, bom, belo, está fundamentado sobre si mesmo - o que a experiência tem a ver com isso tudo" (Benjamin, 1984, p. 23).

A indústria cultural é pródiga em criar produtos que efetivamente desestimulam uma postura ativa da criança. Pelo contrário, estimulam a criança a reproduzir o modelo econômico e social vigente, a despeito de possuírem um verniz lúdico. O brinquedo é, nesse sentido, *"um instrumento ímpar para se captarem aspectos peculiares do modo pelo qual a sociedade é pensada, reproduzida, figurada, representada simbolicamente"*. (Oliveira, 1980, p. 9)

Embora seja grande o esforço em tornar as crianças passivas frente à realidade, perspectivando inculcá-lhes valores e atitudes através do brinquedo que visam a manutenção do "status quo", ela não assimila passivamente as mensagens embutidas neles. Se por um lado ela pode *"reproduzir o significado explícito, reiterando o mundo adulto"*, por outro ela pode *"negar o significado atribuído, transformando o uso e o sentido do brinquedo"*. (Oliveira, 1980, p. 12). Fica claro, portanto, como bem observou Benjamin, que não é o conteúdo imaginário do brinquedo que determina a brincadeira da criança: é a criança que dá vida ao brinquedo.

A partir das observações efetuadas pelos autores citados acima, constatamos que o significado que adultos e crianças emprestam à vivência do lúdico é bastante distinto, no sentido de que para o primeiro ele é frequentemente uma fuga da vida cotidiana, apresentando portanto traços de passividade. Pelas colocações de

Benjamin, o adulto procura incutir nos pequenos esta passividade, a medida em que rechaça novas possibilidades ao privilegiar a realidade que se apresenta.

É preciso abordar também a vivência da atividade lúdica ou jogo pela criança, a medida em que é a partir desta esfera que nasce o esporte moderno. Brunhs (1991, p. 11) entende que, ao contrário do esporte, no jogo *"há um espaço para a liberdade, onde a criatividade encontra-se presente"*. Assim, a criança pode efetivamente sair de uma interação passiva para tornar-se agente no processo de jogar. É exatamente por isso que o jogo envolve e expõe, e neste sentido, o risco está presente, como nos lembra Buytendijk (1974, p. 77).

"A sua atividade é um empreendimento real que, porém, não é orientado para um objetivo exatamente determinado, mas possui o caráter aventureiro de quem se arrisca. Pode dar certo ou não".

Porém, este mesmo risco inerente ao jogo remete à construção de novas possibilidades. E se acreditamos que o processo de adultificação não é voltado para um fim determinado, mas é a própria "caminhada", podemos então perceber a riqueza da vivência do lúdico pela criança, cada vez mais sufocada pelo seu furto na infância.

Brunhs (1991) lembra que a liberdade presente no jogo oferece a possibilidade de quebra de reprodução do estabelecido e conseqüente construção do novo, pois os próprios jogadores decidem quais rumos tomar.

"É permitido às pessoas discutir regras e modificá-las, sem a presença de uma 'autoridade' para decidir por elas e da qual dependeriam para a aplicação de regulamentos, aos quais teriam que obedecer sem contestação, sob a ameaça de expulsão". (Brunhs, 1991, p. 10)

Um dos principais pressupostos que orientam este trabalho é que a atividade lúdica ou jogo propicia à criança uma experiência que a estimula a ser crítica e criativa na sua interação com o mundo, o que pode ser o "mote" para a utopia de um novo mundo. Já a vivência do esporte pela criança, tal qual ela se verifica atualmente, parece caminhar no sentido oposto, à medida em que apresenta traços de passividade com relação à dinâmica de sua vivência pela criança, contribuindo para corroborar as relações de produção e assim manter a distância entre as classes sociais, colaborando para a manutenção da ordem vigente. Estas questões serão aprofundadas no próximo capítulo, quando será possível traçar um paralelo entre o jogo e o esporte, estudar o processo de institucionalização e internacionalização deste conteúdo cultural, bem como analisar a sua vivência enquanto atividade de lazer, de modo particular com relação à criança.

CAPÍTULO II

A vivência do esporte pela criança não deve ser entendida "em si", ou seja, desligada do contexto histórico e social no qual se insere. Neste sentido é preciso abordar alguns fundamentos deste contexto para explicitar a perda de elementos lúdicos deste conteúdo cultural e conseqüente assimilação e inter-relação com o modo de produção industrial. Um dos aspectos mais cruciais verificados nesta análise é a sua incorporação pela Indústria Cultural, o que terá como conseqüência marcante a queda em sua prática e aumento da "falação esportiva", de modo geral para todas as pessoas, porém de modo marcante para aquelas em que as desigualdades sociais de classe se verificam de maneira mais cruel, principalmente crianças.

1. Do jogo ao esporte

O esporte é fruto do processo de industrialização e urbanização iniciado na Inglaterra do século XVIII. Este entendimento não condiz com o senso comum, segundo o qual o seu surgimento é associado com os Jogos Olímpicos da Antiga Grécia. Para Betti (1991), a Revolução Industrial proporcionou condições para sua prática junto à aristocracia e burguesia emergente, pelo grande acúmulo de riqueza que essas classes sociais usufruíram. Também merece destaque o fato da Inglaterra possuir uma posição geográfica isolada e, no século XIX, uma poderosa marinha, o que colaborou para que não houvesse ênfase na disciplina e no treinamento físico visando a defesa nacional, fator que em alguns países europeus estimulou o desenvolvimento não do esporte, mas de outra atividade física: a ginástica.

Bourdieu (1983) afirma que o esporte foi primeiramente praticado pelas classes dominantes inglesas no contexto escolar. Acrescenta que o processo de

transformação dos jogos em esportes se assemelha às mudanças que ocorreram com outros conteúdos culturais.

"Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas grandes escolas reservadas às 'elites' da sociedade burguesa, nas public schools inglesas, 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 muito parecida àquela que o campo da música impôs às danças populares, bourrés, gavotas e sarabandas, para fazê-las assumir formas eruditas como a suíte". (Bourdieu, 1983, p. 139)

Em "A teoria da classe ociosa", Veblen (1987, p. 111, 116) faz algumas interessantes colocações sobre o fato do esporte ter surgido entre estas classes sociais. Ele argumenta que um certo espírito predatório encontra maior ressonância nas classes mais abastadas. *"O entusiasmo guerreiro, e a índole predatória da qual é indício, prevalece em maior medida entre as classes mais altas, especialmente na classe ociosa hereditária"*. Neste sentido, ele argumenta que as regras da vida honorífica incluem atividades que denotem uma certa inutilidade, que caracterizam o ócio conspícuo. *"Os esportes satisfazem a essas exigências de substancial futilidade, ao mesmo tempo com visos de propósitos fictícios"*.

Em "Homo Ludens", Huizinga (1990, p. 220, 219) tem como uma das preocupações principais procurar entender a perda de elementos lúdicos na cultura contemporânea. É o caso do esporte, que não obstante nascer como jogo, se transforma *"numa coisa sui gêneris, que nem é jogo nem seriedade"*. Com o surgimento do esporte espetáculo e conseqüente profissionalização, há ainda um

maior distanciamento do esporte com relação ao jogo. *"O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação"*.

É importante destacar que *o contexto histórico e social responsável pela perda do elemento lúdico no esporte é o mesmo que embasou a caracterização propedêutica da infância*. Estou me referindo ao processo de industrialização e urbanização, que encontrou na Inglaterra uma de suas melhores traduções. A moralização dos costumes, traço marcante na transição da sociedade "tradicional" e "moderna", tem implicação direta nos dois fenômenos acima citados. Este fato nos leva a procurar entender de que maneira o esporte colaboraria para o fortalecimento desta nova postura que o adulto assume com relação à criança. Para tanto será preciso lançar alguns questionamentos em relação ao esporte contemporâneo, e abordá-lo comparativamente ao jogo. Para Feio (1978) pode-se perceber elementos essenciais em comum nestes dois fenômenos, tais como liberdade, gratuidade, improdutividade, prazer e regras. Porém, estes mesmos elementos, em uma e outra atividade, constituem pontos de ruptura.

Para Huizinga (1990), o jogo não pode ser sujeito a ordem; é essencialmente uma atividade voluntária. É portanto livre, é a própria liberdade, em seu mais amplo sentido. Ele leva a evasão da vida real, *"para uma esfera temporária de atividade com orientação própria"*. Isto não significa que o jogo não se processe com a maior seriedade, de tal maneira que, conforme Huizinga (1990, p. 11), *"todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador"*. Para Bouet, apud Feio (1978, p. 57) no desporto a liberdade e a gratuidade acontecem de maneira diferente da que ocorre no jogo: *("não se exclui a importância dada aos resultados; o que se faz é tão importante como a livre escolha que se fez"*.

Concordo que o jogo seja uma atividade voluntária. Isto, porém, não implica em considerá-lo como "a própria liberdade". Neste aspecto a definição de jogo de Huizinga é idealista, a medida em que a atividade lúdica não se encontra desligada

da vida cotidiana: o jogador carrega consigo, ao jogar, a sua história de vida, que é determinada socialmente. Neste sentido, Noronha Feio (1978, p. 56) argumenta que o indivíduo, ou grupo de indivíduos,

"tragam para a atividade lúdica um comportamento derivado da sua própria maneira de ser individual e coletiva e igualmente espelhem o tipo de comportamento condicionado pela estrutura e situações do jogo a que se entregam apaixonadamente".

Da mesma forma, se a participação do jogador é livre, *"o gesto voluntário individual, ou coletivo, do ou dos praticantes está impregnado da problemática do mundo em que vivem"*. (Feio, 1978, p. 56)

Fazendo uma distinção do jogo em seus dois significados na língua inglesa (play e game), Umberto Eco (1989, p. 276) argumenta que Huizinga, em suas considerações sobre a atividade lúdica, opta, embora não de maneira precisa, pelo seu significado enquanto "game". Ou seja,

"...a cultura é jogo no sentido em que o é o ritual de um campeonato internacional de xadrez, com os tempos de jogo fixados, o relógio à disposição dos oponentes, a tensão do combate, a ânsia de vitória, a foto do vencedor no jornal e dinheiro no bolso".

Para o pensador italiano, esta imprecisão dificulta o entendimento que Huizinga atribui ao jogo. *"Se Huizinga tivesse particularizado com a mesma precisão (e com a devida bagagem lexical e semântica) estas duas esferas, poderia ter-nos contado qual delas escolhera"*. (Eco, 1989, p. 277). O que se pode concluir das considerações de Eco a este respeito é que o entendimento do jogo como "game", tal qual é feito em "Homo ludens", demandaria um entendimento do lúdico

não "em si", nem tampouco entendido como a dinâmica pela qual a cultura se constrói, mas como um componente da cultura historicamente situada.

Também Jorge Cláudio Noel Ribeiro Júnior (1982, p. 12) entende a abordagem de Huizinga sobre as manifestações lúdicas em geral e especificamente com relação à festa como idealista. Ao abordar as relações entre o jogo e a festa efetuadas pelo autor de "Homo ludens", argumenta que elas restringem o lúdico apenas à sua dinâmica interna. *"Tornada coisa-em-si, a festa fica despovoada de pessoas, necessariamente situadas e datadas. Ao perder estes parâmetros, a festa do povo ganha uma definição tão ampla que se descaracteriza"*.

Marcellino (1990, p. 28) concorda neste sentido com as análises efetuadas por Ribeiro Jr. de que o lúdico não deve ser abordado isoladamente, o que caracterizaria um entendimento abstrato e portanto reforçador do "status quo" vigente.

"Estas considerações iniciais sobre a questão conceitual, reforçam minha opção por uma abordagem do lúdico não 'em si mesmo', ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc) mas como um componente da cultura historicamente situada".

Com relação ao desporto, mais do que no jogo, ele não caracteriza uma evasão da vida real. Muito pelo contrário. Com a sua crescente profissionalização, ele passa a ser cada vez mais regulamentado pelas leis de mercado, o que corrobora as influências mútuas entre este conteúdo cultural e o sistema econômico e social no qual se insere. Portanto, da mesma forma que Marcellino não entende o elemento lúdico da cultura "em si mesmo", também o esporte deve ser compreendido no contexto histórico e social no qual se insere. Neste sentido, Huizinga (1990), há mais de quarenta anos, já havia observado que, ao mesmo tempo em que o esporte recebe influência dos meios de produção, ele os influencia.

"Na acepção originária, o record era simplesmente um memorando, uma nota que o dono de uma estalagem escrevia numa parede, registrando o fato de tal ou tal corredor ou viajante ter sido o primeiro a chegar depois de percorrer um certo número de quilômetros. As estatísticas de vendas e de produção não podiam deixar de introduzir na vida econômica um certo elemento esportivo. A consequência disto é haver hoje um aspecto esportivo em quase todo o triunfo comercial ou tecnológico: o navio de maior tonelagem, a travessia mais rápida, a maior altitude etc". (Huizinga, 1990, p. 222)

Um outro aspecto que se pode verificar no esporte são os processos compensatórios que se atrelam à ele. A este respeito, Friedman (1972, p. 157) observa que a fragmentação das tarefas profissionais nas sociedades competitivas leva os indivíduos a terem uma atitude agressiva que frequentemente se consubstancia na busca de atividades perigosas,

"como jogos de azar e de apostas, do álcool, de hábitos ou de impulsos de consumo conspícuo, de divertimentos brutais como os "stock-cars" e de espetáculos de massa pretensamente 'esportivos' ou 'artísticos', tais como o boxe, o catch, as corridas de automóveis, os filmes de terror e de crime".

De fato Brohm (1978), ao comentar a obra de Friedman, levanta alguns interessantes paralelos entre a prática esportiva e o trabalho industrial, no sentido de apontar a fragmentação existente em ambos, que reforçam estes processos compensatórios.

"O 'trabalho em migalhas' de Friedman, racionalizado pelo cálculo capitalista, corresponde a um indivíduo parcelado, hiperespecializado, agente passivo e exclusivo de uma operação parcial submetida a um alto rendimento. Estas características se encontram plenamente no esporte. Tanto no trabalho como no esporte o indivíduo total está dividido, transformado em uma engrenagem automática de um trabalho parcial, atrofiado até não ser mais que uma anomalia a medida em que tanto a capacidade de trabalho ou desportiva leva a um desenvolvimento extremo". (Brohm, 1978, p. 29)

É importante salientar que ao menos três atividades citadas por Friedman - o boxe, o catch e as corridas de automóveis - são efetivamente, e não "pretensamente", esportivas. Para que fique bem claro esta questão, vale lembrar aqui a definição de esporte elaborada por Jean Marie Brohm, apud Cavalcanti (1984, p. 42).

"O esporte é um sistema institucionalizado de práticas competitivas, predominantemente físicas, delimitadas, codificadas, regradas convencionalmente, cujo objetivo reconhecido é, sobre a base de uma comparação de performances, de proezas, de demonstrações físicas, designar o melhor concorrente (o campeão) ou registrar a melhor performance (o recorde)".

A partir desta definição, penso ter ficado evidente que as atividades acima são modalidades esportivas, o que nos leva a concluir que o esporte assimilou como uma de suas funções sociais compensar a fragmentação das esferas da vida humana

provocada pelo trabalho em ritmo industrial, bem como pelo processo de urbanização.

Assim, o esporte não se desenvolve isoladamente, mas incorpora os valores da sociedade na qual se insere.

"A cultura física, isto é, o desporto, a educação física e as outras atividades físicas educativas não se desenvolvem aleatoriamente, visto que se encontram subordinadas à evolução geral da sociedade na medida em que é capaz de responder a necessidades bem objetivas que se exprimem com clareza, quer do ponto de vista individual, quer coletivo" (Carvalho, 1978 ?, p. 47).

Neste sentido, penso ser preocupante os rumos que o esporte de alto rendimento ou espetáculo tem tomado, a medida em que, por exemplo, Brunhs (1991) argumenta que o esporte incorporou os valores pragmáticos da sociedade moderna urbano industrial, como o rendimento máximo.

"As consequências dessa prática acabam produzindo seres humanos estranhos perante seus próprios movimentos, pois acaba considerando o corpo humano como uma máquina submissa às leis do rendimento". (Brunhs, 1991, p. 10)

É fundamental reiterar aqui que estamos considerando o desenvolvimento do esporte não isoladamente, mas em consonância com o contexto econômico e social no qual surge e se desenvolve, qual seja, o capitalis. Neste sentido, faz-se necessário entender quais são as inter-relações entre estas esferas e o esporte, o que será feito a seguir.

2. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte

Já mencionamos neste trabalho que a perda do elemento lúdico no esporte e a caracterização propedêutica da infância têm a mesma raiz histórica: a moralização dos costumes e do trabalho que ganhou contornos bastante acentuados a partir da industrialização e urbanização iniciada na Revolução Industrial do século XVIII. A partir daí, a atividade lúdica, ou jogo, perde seus vínculos com os ritos comunitários e começa a adquirir uma autonomia própria, processo que vem se acentuando, cada vez mais, nos dias de hoje, e que vai ser a base para o surgimento do esporte moderno.

Porém, isto não quer dizer que este conteúdo cultural se encontre situado em uma "redoma", desligado das demais esferas da vida do homem. Pelo contrário, como colocado no item anterior, ele recebe influências principalmente do sistema social, bem como o influencia. Tentarei aqui fundamentar este processo, tendo como base tanto autores empenhados em estudar o fenômeno esportivo, como os que estudaram as mudanças ocorridas nas relações sociais que tiveram início a partir da urbanização e industrialização. Assim, será possível lançar, posteriormente, alguns questionamentos em relação à interação da criança com o esporte, procurando argumentar que, ao privilegiar a preparação para a vida adulta em detrimento à vivência de sua faixa etária, ela colabora para a manutenção e a reprodução da ordem vigente.

Vimos há pouco que o esporte surge no berço do modo de produção capitalista industrial, a Inglaterra do século XVIII. É este mesmo sistema econômico que irá determinar a sua evolução posterior. Neste sentido, Laguillaumie (1978, p. 32) afirma que o esporte

"não é um fenômeno abstrato, um fato de cultura geral, uma conquista da humanidade. Não é uma entidade suprahistórica que se mantém ao longo dos

séculos. Como toda realidade social, o esporte se inscreve no marco das relações de produção que determinam fundamentalmente sua estrutura interna e sua natureza profunda. Atualmente, o esporte está determinado pela sociedade capitalista, pelas relações de classe. O esporte, como todo fato social, tem, portanto, uma natureza classista".

De fato, Laguillaumie (1978) identifica o esporte como sendo reflexo das categorias do sistema capitalista industrial, como a competição, o rendimento, a medição e o record. Procura esmiuçar a sua dinâmica interna a partir da abordagem comparativa com este modo de produção.

"Deste ponto de vista, o esporte se apresenta como o modelo perfeito de competição humana estendida a todo mundo e a todos os setores. A lei de competência se encontra, em forma integral, na organização dos concursos e campeonatos esportivos. Ela engendra necessariamente, em todos os níveis, a busca do rendimento máximo, cuja expressão não pode ser achada a não ser na quantificação precisa do trabalho realizado. Esta quantificação exige uma medição estrita, precisa, controlada internacionalmente para que se possa estabelecer um padrão referencial mundial que unifique a prática em todos os níveis: o record" (Laguillaumie, 1978, p. 40)

Antes de abordar diretamente as relações mútuas entre as esferas do esporte e da vida produtiva, penso ser necessário acrescentar duas críticas às colocações do estudioso francês: a primeira é que, embora o esporte possua as mesmas categorias do modo de produção capitalista, ele não deixa de cumprir um importante papel também no "auto denominado" modo de produção socialista. Jean Marie-Brohm, ao

se referir à ex-União Soviética, argumenta que o esporte neste país teve a função de integrá-la às "nações civilizadas".

"É evidente que a URSS, ao romper seu isolamento desportivo... não fez mais que utilizar um dos meios a sua disposição para reintegrar-se ao conjunto das 'nações civilizadas'. O esporte se converteu, para ela mesma, em uma forma de exportar propaganda (como os coros do Exército Vermelho, os ballets e os artistas)". (Brohm, 1978, p. 133)

A segunda crítica se refere ao fato de que Laguillaumie entende o esporte apenas como reflexo do modo de produção capitalista, o que limita unilateralmente a relação entre estas duas esferas. De fato, Bracht (1989 [b]) faz críticas a este entendimento parcial do esporte. Este autor identifica na literatura referente às relações entre o esporte e o poder a ênfase de apenas uma via de mão única: aquela que privilegia a apropriação do esporte pelo poder. Ele entende que esta relação na verdade se constitui em uma via de mão dupla, ou seja, pressupõe também a *"apropriação/uso do poder (institucionalizado) pelo esporte, pois nele também atuam sujeitos sociais"*. (Bracht, 1989 [b], p. 1).

Não obstante estas esferas troquem influências mútuas, penso ser oportuna as considerações de Bourdieu quando afirma ter o esporte uma certa autonomia relativa.

"A história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica". (Bourdieu, 1983, p. 137).

Para tanto tem como hipótese que o surgimento do esporte moderno constituiu-se de uma ruptura com atividades erroneamente denominadas de "esportes", como os jogos rituais comunitários, posição esta compartilhada por Huizinga e já explicitada neste trabalho.

"O que leva a perguntar se a aparição do esporte no sentido moderno do termo não é correlativa de uma ruptura (que pode se operar progressivamente) com atividades que podem aparecer como 'ancestrais' dos esportes modernos, ruptura correlativa da constituição de um campo de práticas específicas que é dotado de suas lutas próprias, suas regras próprias, e onde se engendra e se investe toda uma cultura ou uma competência específica (quer se trate da competência inseparavelmente cultural e física do atleta de alto nível ou da competência cultural do dirigente ou do jornalista esportivo etc), cultura de certa maneira esotérica, separando o profissional e o profano". (Bourdieu, 1983, p. 137-138)

Importante destacar que *o contexto histórico e social que operou esta ruptura no esporte é o mesmo que possibilitou o surgimento do fenômeno lazer, bem como introduziu em um já latente sentimento de infância um caráter propedêutico*. Desta forma, também o esporte, inicialmente vivenciado como lazer pela aristocracia e burguesia inglesa, passou a influenciar e ser influenciado pelo contexto no qual se insere. É neste sentido que penso ser oportuno neste momento, sem a intenção de esgotar todas as possibilidades, analisar como esta via de mão dupla se manifesta. É o que estou chamando aqui de "esportivização do mundo e/ou

industrialização do esporte". Ou seja: em que medida as relações sociais foram adquirindo as características do esporte moderno? Ou, por outro lado, o esporte foi se afastando da esfera lúdica e incorporando elementos da sociedade na qual se insere, posição defendida entre outros por Huizinga? Ou ambos? Não acredito que se possa responder a estas questões maniqueisticamente: é isto e não aquilo. Não obstante, o entendimento do esporte no que se convencionou chamar de "sociedade moderna urbano industrial", deve refletir sobre estas questões.

A consideração do esporte como vinculado a outras esferas da vida humana, como a política e a economia, é bastante recente.

"Até a década de 60 o esporte aparecia na literatura fundamentalmente como um mundo a parte, reduto do mundo privado, espaço a-político da vida. A sociologia e a filosofia tinham-se ocupado com o fenômeno esportivo de forma muito esporádica. Este quadro vai no final da década de 60 e principalmente durante a década de 70 modificar-se radicalmente". (Bracht, 1989 [b], p. 5)

Não obstante ter sido ignorada ou camuflada por tanto tempo, esta vinculação é patente e se manifesta em diversas instâncias. Podemos percebê-la por exemplo na análise minuciosa do brinquedo na sociedade capitalista efetuada por Paulo de Salles Oliveira (1986) em seu livro "Brinquedo e Indústria Cultural". Argumenta que alguns brinquedos se caracterizam por estimular uma interação competitiva em detrimento à cooperativa, sobrevalorizando um individualismo exacerbado e a vitória a qualquer custo, efetuando uma associação ideológica destes valores com os países capitalistas centrais, como os Estados Unidos.

"Inúmeros brinquedos lançados no mercado são orientados explicitamente à exaltação do herói,

cultuando o desempenho individual e ultrapoderoso de certas personagens. Essa reverência é levada ao exagero, privilegiando-se o caráter individualista, as façanhas de um ser superdotado, capaz de derrotar tudo e todos, fazendo-se reconhecer, distintivamente em relação aos simples mortais, por sua força, sua invencibilidade, seu poder. Na maior parte dos casos, os heróis não aparecem localizados historicamente. Em geral, são apátridas. Mas, mesmo quando isso ocorre, seus nomes são, invariavelmente, americanos". (Oliveira, 1986, p. 85)

Porém, nada mais atual e exemplar desta "esportivização" que o brinquedo eletrônico, ou video-game. Ao analisá-lo, Oliveira (1986) por um lado rechaça um romantismo preconceituoso expresso por muitos que os brinquedos tradicionais são "bons" e os modernos "ruins". Por outro, critica aqueles que fazem a apologia do brinquedo eletrônico através do argumento de que existe nestes a interação da criança com a máquina. Ele questiona em que medida esta interação caracteriza uma vivência ativa ou passiva pela criança, a partir da própria reflexão sobre estes dois conceitos.

"O que está em pauta é o fato de que estes se colocam como a única 'opção' às crianças modernas. Elas que, como vimos, sempre fizeram dos brinquedos um modo de se experimentar e de conhecer o mundo, criando-o e modificando-o à sua vontade, agora se vêem compelidas a abdicar dessa operação criadora e transformadora no mundo para se tornarem 'ativas' ao 'controlar' brinquedos à distância ou ao 'comandar' movimentos de figuras na

tela. A criança se vê constrangida assim a alienar seu poder de atuar diretamente no real (na sociedade, na natureza, nos materiais etc) para fazê-lo sob a mediação, a restrição, o controle da linguagem dos objetos tornados lúdicos". (Oliveira, 1986, p. 87).

Em artigo publicado pela Folha de São Paulo e assinado por Sandra Lacut (1991), da "France Press", temos um exemplo de como esta "esportivização" dos brinquedos, em especial os eletrônicos, pode se radicalizar e atingir graus preocupantes. O título "Videogames racistas e neonazistas viram mania em escolas da Áustria", já dá o tom da situação. Estes "games" ao aguçarem preconceitos racistas, invocam ao extremo uma atitude agonística e um instinto de derrotar a tudo e a todos os que se opõem aos valores "arianos", recapitulando um dos períodos mais terríveis da história da humanidade, o nazismo. *"Os videogames trivializam o Holocausto (assassinato em massa de judeus, ciganos, homossexuais e dissidentes, durante o nazismo) e incitam ao ódio contra os judeus e os turcos"*. (Lacut, 1991, p. 4)

O objetivo de um outro "game", parecido com o anterior, é tentar fazer crer a hegemonia da raça ariana, propondo explicitamente uma hierarquização das pessoas por raças.

"Outro, chamado 'Prova Ariana', coloca perguntas que revelam ao jogador seu grau de pureza racial. Aquele que for apenas 'meio ariano' pode se desferrar, 'matando comunistas'. De acordo com o grau de 'impureza do sangue', o jogador só pode ser varredor ou limpador de

privadas. E o 'judeu' é automaticamente atirado na câmara de gás". (Lacut, 1991, p. 4)

É bem possível que o autor desta ignomínia tenha se inspirado no terrível mundo projetado por Aldous Huxley em "Admirável mundo novo", onde as pessoas eram divididas em castas desde o berço, sendo os "Alfas" o topo da hierarquia e os "Ypsilons" o seu grau mais baixo (responsáveis por "limpar as privadas"). Porém, o que nos interessa destacar neste momento é que *algo muito parecido acontece com o esporte, embora com ares mais dissimulados*. Usado como propaganda política desde os tempos da "Guerra Fria", teve até há pouco tempo por objetivo tentar impor ideologicamente a hegemonia do modo de produção capitalista em relação ao socialista e vice-versa, hierarquizando as nações e respectivos povos pelo número de medalhas obtido ao final de cada Olimpíada. Atualmente este uso político assumiu aparentemente uma conotação mais pacífica, pelo predomínio da idéia muito difundida (e a meu ver ideológica - em sentido restrito, como "falsa consciência") de uma "nova ordem mundial", expressão cunhada pelo ex-presidente norte-americano George Bush. *"As competições esportivas 'fraternais' têm sido cada vez mais apresentadas, dentro do quadro da 'distensão' Leste-Oeste, como um fator privilegiado de intercâmbio entre os povos..."* (Brohm, 1978, p. 133).

Um outro aspecto que a meu ver se relaciona à esta "esportivização do brinquedo" se refere à maneira pela qual se dá o pensamento da criança que brinca com os jogos eletrônicos. Segundo a psicóloga e professora da USP Maria Isabel Mattos (1992), os videogames produzem mudanças na maneira pela qual ela opera o raciocínio, a medida em que se privilegia mais a indução do que a reflexão.

"As crianças habituadas aos jogos eletrônicos pensam de maneira mais indutiva, por tentativa e erro, e impulsiva. Em vez de refletirem teoricamente sobre um problema,

essas crianças tenderiam a fazer experiências para resolvê-los". (Mattos, 1992, p. 12)

É este o quadro que se oferece à criança: Ela é estimulada a interagir em atividades lúdicas que privilegiam um comportamento voltado a responder a estímulos que lhe chegam tão rapidamente que não há tempo de refletir sobre eles. A participação ativa é confundida com a interação passiva que a criança mantém com jogos elaborados por adultos e impossíveis de serem modificados por ela. Apresenta-se quase que exclusivamente a possibilidade de uma interação competitiva com os colegas e com os brinquedos, negando a ela a vivência de valores como cooperação e solidariedade. Portanto resta a ela somente a opção de desempenhar da melhor maneira possível, dentro do que já é pré-estabelecido, ou seja, atuar apenas dentro da funcionalidade dos brinquedos, jogos e esportes, e não de uma maneira crítica e criativa, perspectivando mudanças e portanto a elevação dos níveis de participação cultural.

Penso ser oportuno lembrar que a alienação pela qual as crianças estão submetidas não é nova e nem se limita aos brinquedos eletrônicos. Marx já a apontava ao se referir aos menores trabalhadores na Inglaterra do século XIX. Da mesma forma que os videogames e os esportes, também ali não havia a possibilidade de criação, mas apenas de reprodução.

"A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da indústria moderna se impõe de maneira poderosa. Ela se patenteia, por exemplo, no terrível fato de grande parte dos meninos empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer

trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse na mesma manufatura ou fábrica". (Marx, 1975, p.555)

O começo da alienação presente na vivência do esporte e do brinquedo pela criança tem a sua origem justamente neste contexto histórico, ou seja, na mudança do trabalho artesanal para o industrial, a partir da Revolução Industrial. Na máquina ferramenta, o ser humano abandona a atitude ativa do artesão, que controlava todo o processo de criação de seu produto. Ele passa a exercer apenas a função de "força motriz" da máquina, e exatamente por isto pode ser substituído por outra força qualquer: vento, animais, água, outra máquina etc.

"A máquina ferramenta é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes. Provenha a força motriz do homem ou de outra máquina, a coisa não muda em sua essência". (Marx, 1975, p. 426-27)

Em outro trecho de "O Capital", Marx (1975, p. 483) escreve:

"Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede d'ele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um

mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles".

A interação do homem com a máquina e com a ferramenta guarda a meu ver semelhanças entre a vivência do esporte pela criança. Neste conteúdo cultural existe uma pretensa atitude ativa do esportista, a medida em que podemos vê-lo interagindo com os equipamentos e/ou os demais esportistas de uma maneira agonística e, em determinados esportes, com movimentos corporais intensos. Porém, também ele se apresenta como um "mecanismo morto que existe independente deles". Apenas dois exemplos para ilustrar:

1. o esportista, caso quisesse, não poderia fazer nada para modificar as regras, que são imutáveis e pré-estabelecidas.
2. ele é substituído a partir do momento em que não estiver rendendo o suficiente. Tal qual o videogame, por exemplo, cabe a ele apenas obter a melhor performance dentro do que já é estabelecido. Ou seja, a descartabilidade da criança é patente também ao vivenciar o esporte.

De fato, Brohm (1978, p. 26) entende que os mesmos elementos do trabalho industrial se encontram no esporte. *"A técnica e o treinamento corporal dos esportistas adotam estruturalmente o princípio de funcionamento da produção capitalista, a racionalização através do cálculo sistemático..."*. Neste conteúdo cultural eles se consubstanciam em: treinamento racional, metódico, intensivo, continuado e progressivo, crescente tecnificação, hiperespecialização esportiva.

Portanto, por todos estes aspectos analisados acima, o esporte, tal qual os jogos eletrônicos, privilegia a funcionalidade do sistema e não a preparação para mudanças. Ambos impossibilitam a criança de modificar ou criar em cima de sua vivência, visto que pressupõem a aceitação e o respeito incondicional às regras. Esta

situação reflete uma preparação das crianças para o consumo do esporte como apenas mais um produto da Indústria Cultural. Neste sentido Lefebvre (1991, p. 119), embora não abordando diretamente a problemática da especialização esportiva precoce, argumenta que a não criação de cultura é comprometedora da própria dinâmica da sociedade, a medida em que representa predominantemente a reprodução de signos voltada apenas para o consumo.

"Como pode funcionar uma sociedade que pôs entre parênteses a capacidade criadora, que se baseia ela mesma na atividade devoradora (consumo, destruição e autodestruição), para a qual a coerência se torna uma obsessão, e o rigor, uma ideologia, e na qual o ato consumidor reduzido a um esquema que se repete indefinidamente"?

Assim, é exacerbado um pragmatismo cada vez maior na sociedade visando a preparação para o consumo. Por conta disto ocorre a inserção cada vez mais precoce das crianças na vida produtiva, dentro de uma perspectiva de manutenção da ordem vigente.

"O aproveitamento profissional dos talentos infantis talvez seja, com efeito, apenas uma questão de tempo. Sabe-se que os gênios da matemática fazem suas descobertas antes dos 30 anos. A informática transformou rapazolas em milionários. A tecnologia abre tantas perspectivas para o ser humano, que a criatividade, o olhar virgem sobre as coisas, tendem a valer mais do que a experiência, o cálculo prudente dos riscos". (Coelho, 1993, p. 8)

O tempo também se "esportivizou". Na transição da "sociedade tradicional" para a "moderna", passamos de um trabalho orientado por tarefa, sem a distinção entre trabalho e lazer, para o controle rigoroso dos minutos trabalhados efetuados pelos cartões de ponto e outros instrumentos de controle, visando, tal qual o esporte, a máxima rentabilidade dentro do menor espaço de tempo. Este processo não se deu sem resistências: de fato, foi preciso um árduo esforço dos moralistas para que os trabalhadores incutissem a noção de que "tempo é dinheiro". Neste sentido vale a pena mencionar aqui a fala de um moralista inglês do século XVIII de nome Crowley.

"Toda a lentidão e negligência devem ser detectadas e recompensados os honestos e diligentes; por isso, criei um sistema de contagem do tempo por um monitor, e por este meio venho ordenar e declarar que das 5 às 20 horas e das 7 às 22 vão 15 horas, das quais os trabalhadores poderão tirar hora e meia para café da manhã, jantar etc. O tempo real de trabalho será, portanto, de treze horas e meia..." (Crowley apud Thompson, 1991, p. 67-68)

Haveria muitas outras "esportivizações" possíveis de serem analisadas, porém fugiriam do objetivo deste trabalho. Pretendi aqui apenas levantar alguns aspectos deste processo de "via de mão dupla" entre o esporte e outras esferas da vida econômica e social para obter elementos embasadores buscando mostrar que a vivência do esporte pela criança se encaixa em uma propedêutica para o modo de vida adulto, visando a manutenção da ordem econômica e social.

Não sou adepto da futurologia, mas vou lançar mão de uma elaborada por Marcelo Coelho apenas para poder "amarrar" algumas reflexões desenvolvidas até o momento e desta forma "preparar o terreno" para o próximo item, que enfocará

algumas questões sobre a relação entre o esporte e o lazer. Segundo este jornalista, estamos caminhando para um estranho paradoxo: quanto mais a tecnologia possibilita uma maior longevidade do ser humano, através de processos que visam o retardamento do envelhecimento, menos os idosos conseguirão usufruir dos benefícios decorrentes desta mesma tecnologia, pela pura incapacidade em acompanhar sua dinâmica. Aliás, até o conceito de terceira idade talvez tenha que mudar, caminhando para uma idade cada vez menos avançada.

"Um sujeito de 30 ou 40 anos já tem preguiça de aprender os macetes de seu videocassete de última geração. O controle remoto da TV já se assemelha, de modo preocupante, ao painel de comandos de uma nave espacial. É seu filho, o moleque de nove anos, quem mexe no aparelho. Computadores exigem do cidadão normal um aprendizado árduo; para as crianças, é facilíssimo. Tudo já é complicado para você, que tem 30 anos: já imaginou quando você chegar, triunfante e lúcido, aos 80?" (Coelho, 1993, p. 8)

Não é outra coisa o que acontece na interação da criança com o esporte, tendo obviamente consequências em todo o ciclo de vida do ser humano. Devido ao fato de repartir os mesmos pressupostos principalmente do modo de produção capitalista industrial, e conseqüentemente privilegiar valores relativos à competição e rendimento máximo, o acesso a esta vivência vai se tornando cada vez mais dificultado ao exigir, tanto na prática quanto na assistência, respectivamente treinamento e acesso a informações cada vez mais especializados, fazendo com que este conteúdo cultural seja ministrado precocemente às crianças. Parece-me portanto que a especialização esportiva precoce apresenta-se como um indício de que é

preciso refletir sobre a vivência do esporte no lazer, contexto pelo qual a maioria da população o vivencia. Tarefa essa a que me lançarei a seguir.

3. O esporte na perspectiva do lazer

Falamos no ítem anterior sobre um processo de via de mão dupla o qual denominamos "esportivização do mundo e/ou industrialização do esporte". Sintetizando, o objetivo naquele momento foi verificar alguns aspectos relevantes no sentido de entender o aumento de pragmatismo e conseqüente perda de ludicidade, nas relações sociais de maneira geral e no esporte em particular. Centramos nossa análise principalmente no que nos parece poder ser caracterizado como a "esportivização do brinquedo/brincadeira", bem como na abordagem comparativa entre o trabalho industrial e a prática de esportes, que apresentam elementos comuns tais como fragmentação de tarefas, racionalização através do cálculo sistemático e principalmente passividade, a medida em que se privilegia quase que exclusivamente em ambos a obtenção da melhor performance dentro da funcionalidade dos respectivos sistemas, em uma perspectiva de reprodução e não de criação/recriação cultural.

Não obstante, faz-se necessário neste momento tratar aqui de mais uma "esportivização": a da cultura corporal. Para Bracht (1989[a], p. 69), o fenômeno esportivo *"tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento; tornou-se sua expressão hegemônica: a cultura corporal 'esportivizou-se'"*. Pretendo aqui levantar alguns questionamentos sobre este processo, principalmente pelo fato da vivência (prática e fruição) do esporte se dar, para a grande maioria das pessoas, no lazer ou na escola, sendo que apenas uma minoria de profissionais o vivencia como trabalho.

"Mas para todos os outros esportistas de todas as idades que não são nem alunos, nem estudantes, a atividade esportiva situa-se inteiramente fora do tempo consagrado ao trabalho profissional, à família ou aos deveres

políticos ou religiosos; logo, é, para a maioria dos esportistas, uma atividade de Lazer... Quanto à atividade esportiva profissional, ou semiprofissional, ela se vincula a uma parte dos atletas, importante pelas repercussões e ínfima pelo número". (Dumazedier, 1979, p. 8)

Ao exercer influência e ser influenciado pelo sistema social, o esporte se afasta da esfera lúdica, fazendo com que o entendimento unívoco deste conteúdo cultural, ou seja, como se existisse apenas um único esporte monolítico e absoluto, fatalmente incorresse em categorias idealizadas e portanto abstratas. Exemplo deste equívoco encontra-se a meu ver em uma das mais conceituadas faculdades de Educação Física do país, a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, a medida em que a sua grade curricular desconsidera justamente o fato de que para a maioria da população o esporte é vivenciado como lazer. Basta lembrar que a própria disciplina "Lazer e Recreação" foi abolida do currículo da Licenciatura em Educação Física e nem consta dos currículos dos recém-criados Bacharelados em Educação Física e em Esportes. ⁴

Portanto, para a compreensão efetiva das manifestações esportivas tais quais elas se apresentam concretamente, é preciso abordá-las a partir do lazer. Para tanto é preciso entendê-lo em sua "especificidade concreta". Para Marcellino (1992, p. 315), esta deverá levar em conta:

"o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades enquanto instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras sócio-culturais

verificadas para seu efetivo exercício, tanto intra-classes como inter-classes sociais".

Justamente por não admitir o fato do lazer ser o contexto pelo qual a maioria das pessoas vivencia o esporte, o currículo da EEFUSP incorre em um entendimento "abstrato" destas manifestações na sociedade concreta. Assim, guardam a meu ver estreita relação com a "especificidade abstrata" do lazer (embora paradoxalmente não admitam que esta vivência se dê no lazer), a medida em que pressupõem este fenômeno desligado das demais esferas da vida humana. Este entendimento

"colabora para a manutenção do 'status-quo', uma vez que, entre outros aspectos, não leva em conta o contexto mais amplo e, assim, deixa de considerar...o conjunto de variáveis que, tendo como pano de fundo a questão econômica, provoca as desigualdades quantitativas e qualitativas na apropriação do 'tempo livre'".
(Marcellino, 1992, p. 315)

Tendo em vista as considerações colocadas acima, adotarei neste trabalho as categorias desenvolvidas por Bracht, conforme se encontram expressas em seu texto "Esporte-Estado-Sociedade", publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte v. 10 n. 2, p. 70, de janeiro de 1989: a) esporte de alto rendimento ou espetáculo; b) esporte enquanto atividade de lazer. Quanto ao esporte escolar, concordo com o autor em relação a consideração deste não se constituir em uma categoria, mas poder se vincular a uma das duas tendências, sendo que parece predominar nesta manifestação as características do esporte de alto rendimento ou espetáculo.

Penso que a principal contradição presente na esportivização da cultura corporal decorre justamente da colocação anterior de Dumazedier e do entendimento das categorias do esporte propostas por Bracht: *embora a vivência do esporte pela*

maior parte da população possa ser caracterizado como lazer, ele tem como modelo o esporte de alto rendimento, ou espetáculo. Em outras palavras, o esporte que é praticado por uma minoria de atletas profissionais direciona a vivência deste conteúdo cultural para todos os demais.

"É lamentável que o lazer esportivo seja realmente submetido às regras inventadas para o esporte de alta competição; ou seja, o esporte de 1 determina o esporte de 100, até de 1000 do conjunto dos esportistas...".
(Dumazedier, 1979, p. 6)

Se é o esporte de alto rendimento ou espetáculo que serve de paradigma para o esporte enquanto atividade de lazer, e se ele é praticado de maneira geral pelos atletas profissionais, portanto como trabalho, resta saber em que medida este último ainda pode ser entendido efetivamente como lazer? Embora concorde com as críticas efetuadas por Faleiros (1980) quanto ao conceito de Dumazedier ser funcionalista e a-histórico, penso ser valioso neste momento utilizá-lo perspectivando analisar as relações entre o lazer e o esporte. Para o estudioso francês o lazer é

"um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais". (Dumazedier, 1980 [b], p. 19)

Desta forma, gostaria de destacar dois elementos em seu conceito para posterior reflexão sobre o esporte: voluntariedade e livre capacidade criadora. Para

Krawczyk (1980), o esporte, especialmente o de alto rendimento, vem perdendo estes elementos pelo fato de estar sofrendo um intenso processo de institucionalização, comprometendo assim o seu entendimento enquanto lazer.

"O esporte, particularmente em suas formas de espetáculo e de busca de quebra de recordes, torna-se um instrumento para o alcance de valores não autotélicos: questões de prestígio social, promoção de indivíduos ou grupos, valores comerciais, compensatórios, de propaganda e políticos estão envolvidos aqui. O esporte profissional, estando a serviço dos animadores da cultura de massa com uma abordagem comercial, constitui, assim por se dizer, a forma extrema, expressando estas tendências". (Krawczyk, 1980, p. 9)

Por conta disso, o mesmo autor propõe que o esporte passe a ser explicado a partir de outras interpretações, não mais vinculadas ao jogo e ao lúdico.⁵

Bracht (1989[a]) também aponta para o fato de que o esporte de alto rendimento ou espetáculo direciona a vivência do esporte enquanto atividade de lazer. Porém acrescenta que também o esporte escolar recebe esta mesma influência, que por conta disto tem como função a preparação para o consumo deste conteúdo cultural.

"É o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, fornece ainda o modelo de atividade para grande parte do esporte, enquanto atividade de lazer como também recruta (cada vez menos, é verdade) parte de seu contingente de praticantes (trabalhadores) nesta manifestação bem como no esporte escolar, este

propiciando ainda a socialização para o consumo do esporte (contingente consumidor)". (Bracht, 1989 [a], p. 70)

Uma das consequências principais da hegemonia do esporte de alto rendimento sobre o esporte como atividade de lazer se refere ao uso indistinto dos mesmo equipamentos, regras, dimensões de quadra etc. Ou seja, ambos compartilham da mesma dinâmica.

"Outros aspectos da interrelação entre o esporte de alto rendimento ou espetáculo e o esporte enquanto atividade de lazer diz respeito ao uso comum das instalações esportivas. Se a prática do esporte de lazer possui outro sentido, outros códigos, também o meio ambiente de sua prática precisaria apresentar-se de certa forma diferenciado. Este e outros aspectos demonstraram que a diferenciação destas duas manifestações em direção a uma possível autonomia encontra sérias dificuldades".

(Bracht, 1989 [a], p.70)

Na minha opinião, esta questão denota uma extrema desconsideração pelo fato de que a grande maioria das pessoas não tem as mesmas condições físicas, materiais e emocionais para vivenciar um esporte inspirado nos moldes do de alto nível ou espetáculo. Para isto basta verificar os níveis de absenteísmo que se verifica em sua pratica após a saída da escola.

"Na França, a prática das atividades esportivas sofre uma queda, depois que as pessoas saem da escola e da universidade. Da idade de saída da escola, à idade de 30 anos, a prática de uma atividade esportiva regular passa, em média, de 80% a 13%" (Dumazedier, 1979, p. 12).

Os níveis de prática decrescem ainda mais quando classes sociais distintas são comparadas. *"Esta queda é duas vezes mais acentuada entre os operários do que entre as carreiras liberais"*. (Dumazedier, 1979, p. 12)

É importante destacar que *as colocações acima se referem à França, um país capitalista central, e portanto onde a distribuição de renda não se verifica de maneira tão injusta quanto no Brasil*. Em nosso país, além da inadequação do modelo de esporte de alto rendimento ou espetáculo para a grande maioria da população, há de se considerar a enorme distância existente entre as classes sociais. De fato, por conta destes fatores, os dados aqui demonstram também altos níveis de absenteísmo, que se mostram ainda mais evidentes a medida em que se focaliza as classes sociais menos abastadas. De acordo com pesquisa Datafolha realizada em novembro de 1991, a taxa dos não praticantes se encontra na faixa de 71% entre as pessoas que ganham até cinco salários mínimos. Já dos que têm renda superior à 10 salários mínimos, 47% afirmam praticar esportes com alguma frequência.⁶

Neste sentido, Bracht (1989 [a]) argumenta que o esporte enquanto atividade de lazer traz embutido dentro de si esta contradição inerente ao modo de produção capitalista, ou seja, as desigualdades sociais de classe, de maneira mais evidente do que no esporte de alto rendimento ou espetáculo.

"A ocupação do tempo livre com atividades esportivas no sentido do lazer pressupõe dispor de tempo livre, e também, de condições materiais para tal, o que por si só dificulta, quando não exclui parcela significativa da população brasileira de tal atividade". (Bracht, 1989 [a], p. 71)

Esta problemática diz respeito diretamente à criança que interage com o esporte precocemente, tanto no lazer, nas "escolinhas de esporte" de clubes, academias e centros educacionais municipais, entre outros, bem como na escola,

através da Educação Física Escolar. Em primeiro lugar porque não estamos considerando uma criança abstrata e idealizada mas, tal qual o adulto, inserida em classes sociais distintas e distantes entre si, o que por si só já representa para a grande maioria delas uma inibição para a vivência deste conteúdo cultural. Como se isto não bastasse, raramente se considera a importância em se adequar métodos e conteúdos esportivos, em especial no gênero de conhecimento prático, conforme vimos há pouco em Bracht.

Desta maneira a especialização esportiva precoce, tanto no lazer como na Educação Física Escolar, impede ou mesmo dificulta a prática e fruição pela assistência e pelos meios de comunicação de massa deste conteúdo cultural não só para a faixa etária infantil, mas para todo o ciclo de vida do ser humano, a medida em que, de acordo com Marcellino (1987), a vivência das atividades de lazer requer uma iniciação que tenha como fundamento tanto a adequação de conteúdos como o enriquecimento do espírito crítico, o que possibilita a elevação de níveis elementares de participação para níveis mais elaborados e complexos, quer na prática ou na observação.

Prova de que a predominância do esporte de alto rendimento é um fator de inibição para a prática principalmente levando-se em conta o ciclo de vida do ser humano encontra-se na já mencionada pesquisa Datafolha, ao demonstrar que a vivência deste gênero de conhecimento sofre uma forte diminuição a medida em que se considera o fator envelhecimento, aspecto que é potencializado no sexo feminino. A pesquisa mostra também que o brasileiro fala muito de esporte, mas pratica pouco. Entre as mulheres, 78% admitiram que não praticam nenhuma modalidade, índice que sobe para 81% entre as que têm 41 anos ou mais.⁷

Este absenteísmo com relação à prática de esportes parece transcender a noção de país central ou periférico. Segundo Dumazedier (1979), na França, de 61,8% dos homens entre 14 e 18 anos que admitiam praticar esporte de maneira

regular durante o ano inteiro, apenas 13,2% mantém esta mesma atividade após os 50 anos. Com relação às mulheres, índices ainda mais baixo com relação às mesmas faixas etárias: respectivamente 49,5% e 2,8%.

O título "'Torcedor de poltrona' se afirma como esportista-símbolo do Brasil" da pesquisa efetuada pelo Datafolha vai de encontro às reflexões de Umberto Eco (1984) a respeito da vivência do esporte como atividade de lazer. Segundo o intelectual italiano, o gênero de conhecimento prático já não existe no esporte; para a grande maioria das pessoas resta apenas a possibilidade de exercitar a "falação esportiva", que não consiste em um discurso de primeiro grau, ou seja, diretamente sobre a prática esportiva veiculada pelos meios de comunicação de massa, mas sim sobre o discurso que estes veiculam a respeito do espetáculo esportivo.

"O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite poderia não existir...e existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras". (Eco, 1984, p. 224)

Prosseguindo em sua análise, Eco (1984, p. 225) argumenta que ocorre uma substituição da prática pelo discurso sobre o esporte.

"E, uma vez que a falação sobre o esporte dá a ilusão de ter interesse pelo esporte, a noção de praticar o esporte confunde-se com aquela de falar o esporte; o falante se considera esportista e não percebe mais que não pratica o esporte".

Henri Lefebvre (1991, p. 113) chega à mesma conclusão de Eco quanto a insignificância em termos numéricos da prática deste conteúdo cultural. "*O Esporte?*

Para que haja Esporte, bastariam alguns campeões e milhares, milhões, bilhões de espectadores".

Desta maneira, verificamos que a vivência do esporte de maneira geral está se dando quase que exclusivamente pelo gênero de conhecimento estético, com a ressalva de que predomina neste um discurso sobre o discurso esportivo. De acordo com Lefebvre (1991), este conteúdo cultural continuará paradoxalmente a existir sem que haja a sua prática por parte da maioria da população, necessitando para tal apenas de alguns ícones do esporte veiculados pelos meios de comunicação de massa, tanto nas transmissões esportivas como na publicidade. Esta, por sua vez, se apropria dos ídolos esportivos no sentido de estimular o consumo, através da exaltação de valores hedonísticos, como o desejo e o prazer, ou seja, "apodera-se das migalhas da Festa a fim de reconstituí-las para o seu próprio uso". (Lefebvre, 1991, p. 117)

"A publicidade, destinada a suscitar o consumo dos bens, torna-se assim o primeiro dos bens de consumo. Ela produz mitos, ou melhor, não produzindo nada, apodera-se dos mitos anteriores". (Lefebvre, 1991, p. 115)

Estas colocações nos levam a refletir sobre as ponderações de Marilena Chauí (1989 [b]) a respeito das funções do "especialista" na sociedade moderna, a medida em que os "heróis" do esporte assumem de certa forma este papel ao nos ditar, de maneira nada dissimulada, modelos de comportamento e um "modo de vida" idealizado e distante do cotidiano da grande maioria das pessoas, em especial na sociedade brasileira, visando o aumento do consumo de bens materiais. Segundo ela, o seu discurso, ao invés de libertar e estimular o pensamento criador, serve como instrumento de dominação ideológica e intimidação sócio-política, ao gerar o sentimento individual e coletivo de incompetência.

Penso que no caso da vivência do esporte como lazer a repercussão destes "especialistas" se dá principalmente pela inibição à sua prática, pois o discurso e a prática destes passa longe das condições objetivas de existência material do resto da população, bem como de suas condições físicas, a partir do momento em que se faz necessário um ótimo condicionamento físico para usufruí-lo em seu gênero de conhecimento prático. Por outro lado, o mesmo discurso é usado pela Publicidade para estimular o consumo de bens e de um "modo de vida", o que a meu ver é bem sucedido por ser uma espécie de "gratificação substitutiva", ou seja, *já que não consigo praticar esportes, irei consumi-lo através da Indústria Cultural*.

As colocações efetuadas até o momento apontam para a necessidade em se democratizar este conteúdo cultural. Porém, Dumazedier (1979) levanta o seguinte paradoxo: as iniciativas que procuram levar adiante esta democratização usam como modelo de atividade justamente o esporte de alto rendimento ou espetáculo.

"É contraditório afirmar a intenção de democratizar uma atividade cujos valores, normas e regras são objetivamente concebidos para eliminar 9/10 dos praticantes eventuais. É contraditório esperar a expansão de um lazer esportivo de massa, juntamente com o esporte de alta performance nacional e internacional, nas mesmas organizações, federações ou serviços públicos".

(Dumazedier, 1979, p. 13)

Embora concorde com o paradoxo levantado por Dumazedier, penso que ele omite as principais questões desta problemática, que se referem à necessidade da mudança da ordem econômica e social atualmente vigente em nosso país. Por sua vez, Bracht (1989[a]) levanta esta questão como sendo a determinante para a explicação da não democratização deste conteúdo cultural, democratização esta que é inclusive um direito constitucional.

Fazendo um esforço de síntese, a vivência do esporte pela grande maioria das pessoas na sociedade brasileira é marcada por uma série de dificuldades para o seu acesso, principalmente pelas desigualdades sociais e inadequações quanto às regras, instalações e materiais esportivos, estas últimas geradas pela hegemonia do esporte de alto rendimento sobre o esporte como atividade de lazer, o que no caso deste conteúdo cultural repercute de maneira incisiva na quase total impossibilidade de usufruí-lo em seu gênero de conhecimento prático, restando quase que exclusivamente a "falação esportiva", que na verdade se constitui em uma falação sobre a falação efetuada pelos meios de comunicação de massa.

A partir destes dados podemos tirar algumas conclusões: o modelo de esporte de alto rendimento ou espetáculo é projetado exclusivamente para os adolescentes e jovens adultos, em especial do sexo masculino, excluindo as demais faixas etárias de sua vivência. Sendo que é este esporte que orienta as demais manifestações deste conteúdo cultural, inclusive à que é vivenciada pelas crianças, resta a elas se prepararem para usufruí-lo no futuro, corroborando o caráter propedêutico que a infância adquiriu historicamente, denotando uma extrema desconsideração para com esta faixa etária, conforme abordado no 1º capítulo. Portanto a especialização esportiva precoce se encaixa em uma racionalidade que privilegia a preparação para a vida adulta em detrimento à vivência pela criança de seu momento presente, contribuindo assim para o furto do lúdico em sua cultura, o que tem como consequência a manutenção e a reprodução da ordem vigente, a medida em que é o esporte de alto rendimento ou espetáculo que direciona a vivência deste conteúdo cultural pela criança, esporte este que é fruto de um processo de via de mão dupla com o sistema social que aí está, reproduzindo portanto as mesmas características pragmáticas e funcionais da sociedade moderna urbano industrial, ou de acordo com Lefebvre (1991), "sociedade burocrática de consumo dirigido".

CAPÍTULO III

Neste capítulo será possível abordar mais detidamente o caráter propedêutico da vivência do esporte pela criança, analisada aqui na consideração da relação lazer-escola-processo educativo. No final levantaremos algumas questões relativas a uma nova pedagogia esportiva, em uma perspectiva utópica, a partir de uma abordagem crítica de alguns autores que apontam neste sentido.

1. A esportivização da Educação Física Escolar

No capítulo anterior procuramos mostrar as contradições decorrentes do predomínio do esporte de alto rendimento ou espetáculo sobre a vivência do esporte como atividade de lazer, como por exemplo a inadequação que se verifica em relação a sua prática pelas diferentes faixas etárias, fruto de uma ideologia que privilegia apenas os jovens adultos, particularmente do sexo masculino, tirando a possibilidade de interação do esporte pela criança de acordo com as características e necessidades de sua faixa etária, o que caracteriza, também com relação a este conteúdo cultural, o furto do lúdico em sua cultura.

Pelo fato da esportivização da educação física escolar ter se dado a partir do esporte espetáculo, seu conteúdo curricular também manifesta os mesmos elementos deste, como reforço do caráter propedêutico da infância e reprodução da ordem vigente. Explicitar estas contradições dentro dos muros escolares é o objetivo a que me proponho neste momento.

O início da esportivização da educação física escolar coincide com o próprio surgimento do esporte na Inglaterra. Como já foi dito neste trabalho, este conteúdo

cultural é vivenciado primeiramente nas escolas frequentadas pelos filhos da aristocracia e da burguesia emergente do século XVIII, a partir do momento em que

"os exercícios corporais da 'elite' foram separados das ocasiões sociais ordinárias às quais os jogos populares permaneciam associados (festas agrárias, por exemplo) e desprovidos das funções sociais (e, a fortiori, religiosas) ainda ligadas a vários jogos tradicionais (como os jogos rituais praticados em muitas sociedades pré-capitalistas em certas passagens do ano agrícola)". (Bourdieu, 1983, p. 139).

Bourdieu (1983, p. 139) nos lembra que

"a escola, lugar da skhole, do lazer, é o lugar onde as práticas dotadas de funções sociais e integradas no calendário coletivo, são convertidas em exercícios corporais, atividades que constituem fins em si mesmas, espécie de arte pela arte corporal, submetidas à regras específicas, cada vez mais irredutíveis a qualquer necessidade funcional, e inseridas num calendário específico".

Não deixa de ser no mínimo contraditório a palavra skhole (lazer) ter dado origem à palavra escola. Se por um lado o surgimento do fenômeno lazer ocorreu a partir de uma reivindicação histórica da classe trabalhadora por uma jornada menor e melhores condições de trabalho, por outro vemos que a escola é concebida prioritariamente para a preparação dos filhos das elites para ocuparem os futuros postos de comando. O esporte é uma das disciplinas escolares que mais se presta a

esta função, a medida em que ele simula um mundo à parte, treinamento indispensável para a necessária distância que os 'líderes' devem manter em relação a seus papéis.

"O que é adquirido na e pela experiência escolar, espécie de retiro do mundo e da prática, do qual os grandes internatos das escolas de 'elite', representam a forma acabada, é a inclinação à atividade para nada, dimensão fundamental do ethos das 'elites' burguesas que sempre se vangloriam de desinteresse e se definem pela distância eletiva - afirmada na arte e no esporte - em relação aos interesses materiais". (Bourdieu, 1983, p. 139)

Embora no Brasil a esportivização da educação física escolar só aconteça muito mais tarde, ela também corrobora o caráter propedêutico da infância (privilegiando a vivência do esporte de alto rendimento ou espetáculo) e a manutenção da ordem vigente (pois está embutida nela a noção de vitoriosos e derrotados, reproduzindo dissimuladamente as desigualdades sociais de classe). Para que possamos verificar como acontece este processo, um pouco de história da Educação Física brasileira (que agora se conta sim, e oxalá cada vez mais) se fará necessário em um primeiro momento.

De acordo com Soares et al. (1992), do início do século até a Segunda Guerra Mundial a Educação Física Escolar no Brasil recebeu a influência principalmente da Instituição Militar e dos Métodos Ginásticos Europeus. Como a primeira faculdade de caráter civil só surge na década de 30, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que se utilizavam dos mesmos métodos e do mesmo rigor disciplinar das instituições militares.

Com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, logo após a Segunda Guerra Mundial, surgem novas tendências na Educação Física, destacando-se o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado em nosso país por Auguste Listellot, ficando conhecido como "Método Desportivo Generalizado" ou MDG. Segundo Betti (1991, p. 97), o objetivo do MDG era *"incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico"*.

No entanto, a implantação do MDG no Brasil tem pressupostos relativos à ditadura do Estado Novo, que durou de 1930 à 1945. Durante este período, foi designado um papel muito importante à educação física, moral e cívica, que tiveram vinculadas suas práticas e aprendizagens no currículo escolar. Neste sentido, a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930, foi um sinal de que

"o Estado percebera a projeção dos direitos do povo brasileiro em outro sentido. Seu esforço transformador se prolongaria também na implementação, em escala nacional, de uma política da educação e da saúde públicas. A mente e o corpo seriam doravante cuidados por uma rede de escolas, de postos de saúde, de postos de alimentação básica (os SAPS) e de centros de civismo e de desportos" (Cabral, 1987, p. 76-77).

Para Castellani Filho (1991, p. 84), a preocupação dos ideólogos do Estado Novo, quanto à Educação, era no sentido de instrumentalizá-la para a manutenção da nova ideologia dominante, visando a preparação para a iminente instalação do capitalismo industrial no país.

"Passamos a assistir, então, o marcante enfatizar de duas 'matérias' que, basicamente, deveriam assumir a

responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada pelos discursos mencionados. Surge, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política do governo" .

É ainda de uma perspectiva estadonovista que, em 1946, ocorre uma das primeiras inserções do esporte na Educação Física escolar brasileira, que trazia consigo uma crítica às estratégias do sistema militar, no sentido de que estas "cerceiam o ambiente de alegria e liberdade necessário nas aulas de Educação Física, o que pode ser alcançado com a utilização do esporte". (Betti, 1991, p. 96)

Prosseguindo no processo histórico da esportivização da Educação Física escolar, ocorrem de 1969 a 1979

"a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte" (Betti, 1991, p. 100).

De fato, não é por acaso que tenha sido concebido neste período o movimento do EPT (Esporte Para Todos). Segundo Castellani Filho (1985), o EPT foi usado como mascarador das desigualdades de classe social ao tentar incutir a idéia de que todos os brasileiros, devido ao chamado "milagre econômico" poderiam ter acesso à sua vivência.

"O EPT, assim, seria a comprovação de que, ao desenvolvimento econômico alcançado no início da década de 70, correspondia o desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso - dentre outras formas - no acesso às atividades físicas de lazer pela camada da população, até então, dela alijada..." (Castellani Filho, 1985, p. 10).

Também Kátia Brandão Cavalcanti (1984, p. 107) entende que o EPT foi usado ideologicamente pelas classes dominantes brasileiras no sentido de manter e reproduzir a ordem vigente.

"O Esporte para Todos dissimula as desigualdades sociais à medida que faz desaparecer, temporariamente, as barreiras sociais de classe, cedendo lugar a um diálogo artificial sobre o abstrato enquanto mascara e contribui para perpetuar as desigualdades sociais".

Segundo Betti (1991, p. 111), após 1980 ocorre a definitiva esportivização da Educação Física escolar no Brasil, como repercussão da PNED (Política Nacional de Educação Física e Desportos) elaborada para o quadriênio 1976-1979. Esta política governamental provocou uma série de modificações estruturais, como a ampliação dos equipamentos esportivos nas escolas, e pedagógicas, como a implantação da Educação Física nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Desta maneira, o esporte entra na escola, inicialmente da 5ª a 8ª série do 1º grau, com ênfase na iniciação esportiva. Porém, esta já traz embutida dentro de si a perspectiva da formação de talentos para o esporte de alto rendimento ou espetáculo. Assim, no parecer de Péricles de Souza Cavalcanti, Secretário de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (1981), para a

formação de atletas de elite na escola, é preciso que haja o contato cada vez mais precoce da criança com o esporte.

"Tradicionalmente iniciada aos 11 anos, a prática esportiva nos dias de hoje deve começar mais cedo. Traduzindo os novos rumos que a sociedade moderna vem definindo para as atividades do homem, as olimpíadas deixam patente essa necessidade de uma iniciação em idade mais tenra". (1981, p. 3)

Diversos problemas derivam desta visão elitista da vivência do esporte pela criança. Em primeiro lugar, a esportivização da Educação Física escolar fez com que muitos tomassem o esporte como um meio desta. Betti (1983, p. 10), a respeito, critica esta idéia argumentando que aceitá-la implicaria em descaracterizar a própria Educação Física, a medida em que os valores do esporte (de alto rendimento ou espetáculo) pressupõe o rendimento máximo e a sobrevalorização da vitória, não raro a qualquer preço.

"Por outro lado, considerar o esporte como meio da Educação Física não implica em aceitar que esportes como o boxe promovam a saúde do ser humano? Alguém ainda acredita nisto? Se o esporte é bom para a saúde, por que um jogador profissional é considerado imprestável para a prática futebolística depois dos 40 anos... . Aceitar o esporte como meio da Educação Física não implica também em aceitar os desvios e manipulações tão frequentes no esporte? Podemos citar: suborno, 'doping', a violência usada como recurso

técnico, super-treinamento, especialização precoce".
(Betti, 1983, p.10)

Um outro problema decorrente da esportivização da educação física escolar se refere ao predomínio quase que exclusivo da vivência do gênero de conhecimento prático. Ou seja, o professor de educação física estimula apenas a prática de modalidades esportivas, dificultando a vivência de outros gêneros de conhecimento, como o estético (assistência ou fruição de espetáculos esportivos) e o filosófico (por exemplo a reflexão sobre o impacto dos meios de comunicação de massa sobre o esporte de alto rendimento). Para Bracht (1987, p. 184), este predomínio não é aleatório; ele se encaixa em uma racionalidade de preparação da criança para o modo de vida adulto em nossa sociedade, que pensa a vida como competição.

"Com a exacerbação do espírito competitivo do esporte escolar, as técnicas esportivas e o próprio esporte foram elevados à condição de finalidade, ou seja, o esporte enquanto fim em si mesmo. Neste momento, em que a idéia da competição (concorrência) toma conta do esporte escolar, idéia esta que é fomentada pela busca da vitória, às vezes a qualquer custo (lucro), e do que ela representa na nossa sociedade (vencer na vida), já não existe espaço para a discussão sobre as normas do esporte, para a criação no esporte (adaptar o esporte à realidade social e cultural do grupo que faz esporte = criação cultural)" (Bracht, 1987, p. 184).

É exatamente esta analogia da vida como competição que exala dos argumentos utilizados pelo professor Auguste Listellot (1958, p. 67), divulgador do

MDG no Brasil. Neste sentido, o esporte serve para preparar as crianças para a vida, a medida em que *"(...) a vida, também, é uma luta constante (...) comparável a um grande torneio, no qual, individualmente, com parceiros ou coletivamente, nos encontramos sempre ganhando ou perdendo"*. É o que diz também Péricles de Souza Cavalcanti (1981, p. 3), atribuindo ainda ao esporte uma função integradora nacional, anacronicamente repetindo idéias estadonovistas, momento histórico do início da esportivização da educação física no Brasil.

"Progressivamente essas competições estão configurando o quanto as nações devem preparar os indivíduos e a população como um todo para uma existência saudável, em que as disputas proporcionem aos participantes a oportunidade de afirmar os seus valores sem contudo macular a dignidade do adversário".

Há que se destacar também a visão elitista imposta pelas políticas governamentais à educação física escolar brasileira. É explicitado claramente que o objetivo principal desta disciplina na escola é a formação de talentos esportivos para comporem as futuras seleções nacionais das diversas modalidades.

"Como ramificação desta tendência, dissemina-se a convicção de que quanto mais se amplia a prática esportiva na comunidade mais representativa será a afirmação dos talentos individuais. As lideranças na área esportiva serão tão mais significativas quanto maior for a comunidade ativa que representam". (Cavalcanti, 1981, p. 3)

Sintetizando, fica patente que a esportivização da Educação Física escolar no Brasil se apresenta como um modelo piramidal, sendo que da sua base (a totalidade das crianças em idade escolar, ou melhor, aquelas que se encontram nesta faixa etária e que podem frequentar a escola) sairão os futuros talentos esportivos, que irão representar o país em competições internacionais. Desta forma, entendendo o lazer como objeto e veículo de educação, conforme Marcellino (1987), é prejudicada, respectivamente a vivência (prática e fruição) do esporte na escola (o leitor talvez se lembre que em suas aulas alguns poucos alunos habilidosos praticavam esporte, e a grande maioria apenas assistia), e no lazer (conforme procuramos demonstrar no capítulo anterior). A seguir irei abordar mais detidamente e de maneira mais ampla (também no lazer) em que medida esta vivência do esporte pela criança se constitui em uma preparação para o modo de vida adulto e não para a fruição de sua faixa etária.

2. O caráter propedêutico da vivência do esporte pela criança.

Foi possível abordar no item anterior que o processo de esportivização da Educação Física Escolar ganhou cores mais fortes a partir da década de 50, com a introdução do Método Desportivo Generalizado no Brasil pelo professor Auguste Listellot, e que a partir da década de 70 se esportiviza definitivamente. A sua principal característica é o modelo piramidal de organização, objetivando extrair da massificação do esporte os futuros "talentos" esportivos, explicitando assim o caráter propedêutico de sua vivência, o que tem como consequência imediata o alijamento da grande maioria dos alunos da fruição do gênero de conhecimento prático durante as aulas, repercutindo portanto negativamente em sua vivência fora da escola, a medida em que esta pressupõe uma iniciação que objetive a elevação dos níveis de participação elementares para críticos e criativos.

Porém, o processo de esportivização da educação física não se limitou ao espaço existente entre os muros escolares. Analisamos no capítulo anterior o que Bracht chama de "esportivização da cultura corporal", procurando depreender qual a sua influência na vivência do esporte como atividade de lazer, contexto pelo qual a grande maioria das pessoas interage com este conteúdo cultural, o que por si só justifica a relevância da análise. Faz-se necessário neste momento voltar a este tema, agora saindo da problemática geral para o entendimento da interação da criança com o esporte, lembrando que ela, tal qual o adulto, também o vivencia como lazer, nos grandes centros urbanos do país, em instituições de caráter privado (clubes, academias e escolinhas de esporte), e público (centros educacionais e esportivos municipais e estaduais, iniciativas isoladas em universidades etc).

Tal qual na Educação Física escolar, também no lazer a vivência do esporte pela criança é marcada pelo modelo piramidal de organização, contendo em seu topo a "elite" dos esportistas de uma determinada instituição. O principal procedimento dos profissionais que optam em trabalhar dentro deste modelo é o processo de seleção das crianças e jovens visando a descoberta de "talentos" em potencial. Este processo seletivo não deixa de ser no mínimo eclético, pois leva em consideração desde aspectos físicos (medidas corporais) até morais, como por exemplo a exigência em se ter um "comportamento ético". Estes pré-requisitos encontram-se explicitados na fala dos técnicos desportivos que trabalham em clubes que têm tradição no esporte de alto rendimento ou espetáculo. Assim, para Luís Maurício Silva Campos, técnico do infantil feminino do Esporte Clube Banespa, "o biotipo ideal é de uma menina longuilínea, alta e magra, que não tenha o corpo e os seios já formados, porque ela poderá crescer ainda mais". Já Antonio Branco da Silva Ferreira, coordenador da escolinha e dos times pré-mirim (bicampeão estadual), mirim e infantil do mesmo clube, resume o seu jogador ideal. "Hereditariedade (pais altos), pés grandes e corpo longuilíneo. E tem que ser ético na quadra e na vida".⁸

A partir das colocações acima, penso ser possível abordar duas questões problemáticas: a visão fragmentada de ser humano e a noção de ética. Com relação à primeira questão vale lembrar alguns elementos presentes na síntese de um atleta em potencial elaborada por Branco: hereditariedade, pés grandes, corpo longuilíneo, ética na quadra e na vida. Esta fragmentação é explicitada também por Ada Maria Celli (1991), coordenadora da Academia Forma, localizada na cidade de Campinas (S.P.): *"A preocupação não é só com a resistência física. O lado psicológico entra para dar confiança e ritmo, além de integrar a criança à educação física"*.⁹ (grifo meu)

Esta visão fragmentada do ser humano encontra-se presente na própria formação do profissional em Educação Física. Por exemplo, no currículo da licenciatura e bacharelado em Educação Física e do Bacharelado em Esportes da EEFUSP predomina uma abordagem desenvolvimentista, que entende o comportamento humano separado em domínios estanques. *"Todo o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, cognitivo, afetivo-social e motor"*. (Tani et al, 1988, p. 5). O domínio cognitivo abrange operações mentais como a descoberta ou reconhecimento de informações; o afetivo social engloba os sentimentos e as emoções e, finalmente, do motor fazem parte os movimentos.

A fragmentação está presente também nas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento ou espetáculo. Ela se manifesta no entendimento separado de esporte e lazer, sendo que o primeiro apresenta uma valoração maior que o segundo. É o que podemos constatar do Plano de Ação Desportiva (PAD), implementado pelo Governo Jânio Quadros na prefeitura de São Paulo a partir de 1986 até 1988. Neste documento encontra-se em separado a Formação Esportiva "específica para jovens de 10 a 17 anos com o objetivo de desenvolver a aptidão física..." e as Atividades Utilitárias, "conjunto de várias

atividades de cunho físico, recreativo, cultural e de saúde e lazer; destinadas a uma faixa etária livre, onde a preocupação única é atender às necessidades individuais e coletivas da comunidade".¹⁰

Fica patente nas palavras deste documento oficial o caráter propedêutico da vivência do esporte pela criança. Em primeiro lugar, o esporte é privilégio específico de uma determinada faixa etária, que não por coincidência é aquela em que se supõe possibilitar a melhor preparação para uma alta performance esportiva, na faixa etária adulta que, segundo João Gilberto Carazzato (1992), renomado médico esportivo, localiza-se ao redor dos 26 anos. Em segundo lugar, pela própria estrutura piramidal explicitada pelo PAD, que tem no seu topo o esporte de alto rendimento ou espetáculo, ao qual só terá acesso a elite da elite, o "crème de la crème" do esporte nacional.

Este modelo piramidal elitista é resumido por Rubens Pierre, o técnico que assina o documento do PAD. "O interesse maior estaria voltado às modalidades esportivas, pois *'Da quantidade se tira a qualidade'* (sic) - na massificação se buscam os talentos que normal e espontaneamente acabam surgindo e se destacando, sendo encaminhados ao Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa onde recebem formação técnica específica".¹¹ (grifo meu)

O referido técnico, ao listar alguns dos motivos que no seu entendimento desestimulam a permanência das crianças no PAD, aponta entre outros, as diferenças "culturais" entre a periferia de São Paulo (onde a maioria dos atletas reside) e o Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa (chamado por ele de "unidade de elite"), distância de suas moradias ao COTP, e principalmente a necessidade de procurar emprego precocemente para ajudar no sustento familiar. Fica patente pelas suas colocações que não existe por parte do poder público a preocupação em extinguir as desigualdades sociais de classe, o que pressuporia a mudança da atual ordem econômica e social brasileira. A objeção que é feita com relação às

características classistas de nossa sociedade se limita apenas a uma preocupação no sentido de que elas atrapalham o bom andamento do esporte. "Fora este último componente, que lamentavelmente continua ceifando promissoras carreiras esportivas, com a instituição do PAD-II (regionalizado) procurou-se diminuir as desistências e encaminhar para o PAD-III aqueles que estiverem do ponto de vista técnico e emocional mais bem preparados".¹²

Por trás deste modelo piramidal de esporte, conforme expresso na figura 1, à página 80, se encontra uma superestrutura financeira, que vai aumentando a medida em que o atleta vai subindo de nível. No chamado PAD-III, que era realizado no Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa (COTP), os alunos tinham direito à passes de ônibus, refeição, assistência médico-odontológica, psicológica e social; no PAD-IV, auxílio à meia bolsa de estudos, amparados pela campanha 'Adote um Atleta'; finalmente no PAD-V, o atleta tem direito a bolsa integral.¹³ O mesmo se verifica no E.C. Banespa. Os atletas das chamadas "equipes inferiores" alojam-se em casas perto do clube, que mantém convênio com quatro colégios da zona sul da cidade.¹⁴

Em nível mundial, temos, entre outros, o exemplo da China, que em 1993 se notabilizou pelo batimento de diversos recordes por atletas jovens. Utilizando-se de um sistema espartano, onde as crianças são apartadas dos pais para se especializarem em algum centro de treinamento, sendo que em troca os progenitores recebem um alto retorno financeiro. "Uma medalha olímpica pode render à família o prêmio de cerca de 20.000 iuans, o equivalente a 4000 dólares. Isso é muito dinheiro na China. Uma família pode levar décadas para ganhar todo esse dinheiro".¹⁵



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, LAZER E RECREAÇÃO
GOVERNO JÂNIO QUADROS

ETAPAS DO PAD

- 4 -

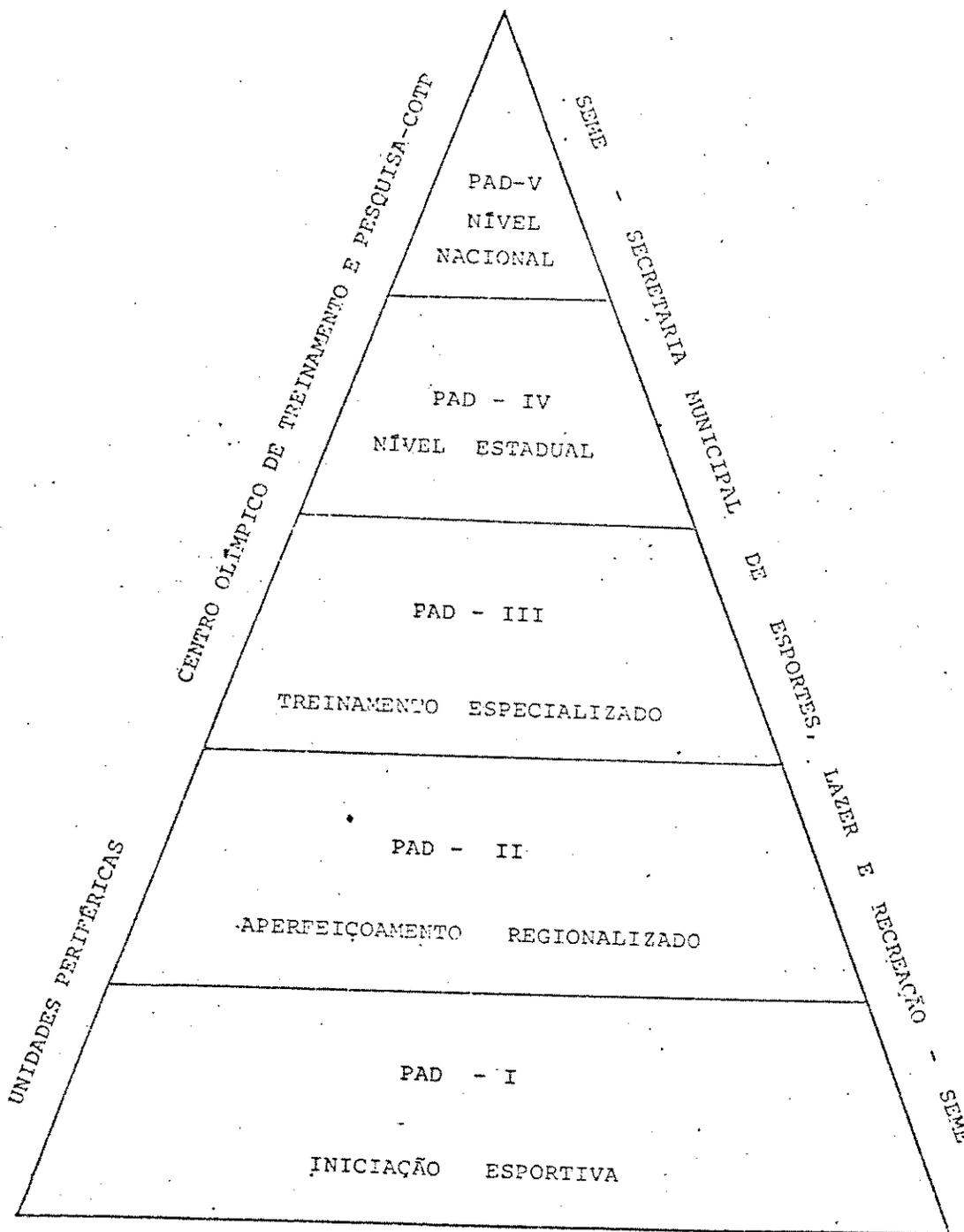


fig. 1

Voltando ao Brasil, constatamos que tanto o setor público como o privado investem altas quantias para a formação de "futuros talentos" para a prática do esporte de alto rendimento ou espetáculo. É evidente que não fazem isto com objetivos filantrópicos; esperam altos retornos em termos de "merchandising" (setor privado) e "propaganda institucional" (setor público).

Pois é justamente aí que reside uma das principais contradições das políticas públicas brasileiras com relação à criança: é oferecida uma superestrutura para algumas crianças tidas como "promessas" no futuro, enquanto, segundo a Unicef, 28 milhões de crianças vivem na miséria em todo o país. Entre 1988 e 1990 foram executadas 4611 crianças em 17 Estados brasileiros, segundo a Polícia Federal.¹⁶

Algumas vezes o setor público e o privado formam parcerias para a formação de futuros atletas. É o caso do convênio entre a USP e a Xerox do Brasil, que também proporciona uma excelente estrutura para as crianças com "potencial". Segundo Roberto Leal Lobo e Silva Filho, então Reitor da USP (1992), "...a USP, em parceria com a Xerox do Brasil, lançou um programa que obteve ressonância por seu horizonte de longo prazo. A maior universidade do país colocou ampla infraestrutura à disposição de centenas de crianças potencialmente aptas para o atletismo, a serem identificadas na rede pública de ensino básico. Elas terão avaliação feita por técnicos da Escola de Educação Física, Hospital Universitário e CEPEUSP, recebendo treinamento diário, alimentação, assistência médico-odontológica, nutricional, psicológica e social".¹⁷

Diante de tantos investimentos financeiros que poderiam estar sendo gastos com a recuperação de um mínimo de dignidade para as quase trinta milhões de crianças carentes no Brasil, será que ao menos a tão propagada idéia de que quanto mais precocemente a criança vivenciar o esporte melhores performances ela obterá tem algum fundamento plausível? Não é o que se pode deduzir das colocações do

médico esportivo João Gilberto Carazzato (1992, p. 49), para quem a especialização esportiva precoce

"abrevia cada vez mais a vida útil do atleta, fazendo com que suas grandes conquistas, que deveriam iniciar (na média dos diferentes esportes) após a segunda década de vida, aconteçam mais cedo e, certamente, em nível inferior àqueles que poderiam ser obtidos já na idade adulta. Hoje é possível encontrar atletas com menos de 25 anos de idade que apresentam grande degeneração em seu aparelho locomotor e têm de abandonar seus esportes".

Há de se destacar também o paralelismo pragmático que é feito entre a vida e o esporte. Diversos "especialistas" argumentam que a vida é competição; logo, o esporte, que é intrinsecamente agonístico, serviria para preparar a criança para a vida. Assim, segundo João Gilberto Carazzato (1992, p. 50), efetuando uma distinção equivocada entre atividade "recreativa" e "competitiva", afirma ser necessário fazer a opção entre uma destas duas manifestações, admitindo preferir a segunda. *"Acredita-se que o esporte competitivo seja a melhor opção, pois é a atividade que melhor prepara o ser humano para a vida futura"*.

Outra especialista, agora da região de Campinas, também é adepta da visão que entende o esporte como propedêutica de vida. Referindo-se aos estágios de desenvolvimento psicomotor da criança, Maria Cecília Picolotto (1991, p. 36) argumenta que eles devem ser respeitados para o "desenvolvimento harmonioso de todas as funções motoras e intelectivas". *"Queimar etapas é impedir que a criança adquira experiência, e sem estas experiências ela não estará preparada para enfrentar o mundo"*.

Não discordo da colocação anterior no que se refere ao respeito aos diversos estágios, a medida em que desta forma a criança poderá usufruir melhor da prática esportiva. A questão que se coloca é o caráter propedêutico desta vivência, pois pressupõe um mundo monolítico e imutável, o que caracteriza uma visão funcionalista, projetando o futuro a partir dos dados existentes no presente. Uma outra colocação da referida psicóloga, colorida por um "utilitarismo skinneriano" do tipo Estímulo-Resposta, ilustra esta visão de mundo. *"A criança deve fazer apenas o que é capaz, para que possa ser elogiada e conseqüentemente estimulada a fazer coisas sempre melhores"*. (Picolloto, 1991, p. 36). As "coisas melhores" se referem ao que já é conhecido (melhor performance dentro das regras pré-estabelecidas), e não vislumbra novas possibilidades desconhecidas e criativas, que talvez levassem a mudanças destas mesmas regras e procedimentos.

Para Veblen (1987), este paralelismo entre o esporte e a vida encontra pressupostos que remetem aos primórdios da civilização. Em "A Teoria da Classe Ociosa" (1987, p. 115), ele faz interessantes colocações em relação aos fundamentos psicológicos e antropológicos do surgimento do esporte moderno, ao identificar similitudes entre o fenômeno esportivo e as manifestações predatórias que acompanham o homem desde a fase mais primitiva da escala cultural, entre os grupos selvagens. Denomina estas manifestações de "proezas", que *"são em parte simples expressões irrefletidas de uma atitude de ferocidade emulativa, em parte atividades deliberadamente iniciadas no intuito de obter renome de proeza"*.

Segundo este autor, os esportes e as proezas possuem elementos em comum.

"Esportes de toda espécie têm um mesmo caráter geral, inclusive o pugilismo, as touradas, o atletismo, o tiro ao alvo, a pesca, o iatismo e os jogos de habilidade, até mesmo quando o elemento da eficiência física

demolidora não é característica saliente".

(Veblen, 1987, p. 111)

Este espírito predatório encontra maior ressonância nas classes mais abastadas, pela própria busca de hegemonia no poder, intrínseca à dinâmica de luta de classes.

"O entusiasmo guerreiro, e a índole predatória da qual é indício, prevalece em maior medida entre as classes mais altas, especialmente na classe ociosa hereditária. Além disso, a ostensiva ocupação séria da classe superior é a do governo, a qual, no que diz respeito à sua origem e conteúdo desenvolvimentista, é também uma ocupação predatória". (Veblen, 1987, p. 111)

Portanto, a identificação que estas classes sociais têm com a predisposição para o duelo, elemento intrínseco às proezas e aos esportes, não é aleatória. Se por um lado, não existe a necessidade, por parte delas, em expressar atitudes guerreiras a todo momento, o que seria anacrônico no atual estágio da civilização ocidental (fugiria dos princípios da "moral" e dos "bons costumes" que tanto esforçam em preservar), por outro, este espírito não deixa de existir e cumprir uma função emulativa.

"As características do homem predatório não são de modo algum obsoletas na generalidade das populações modernas. Estão presentes e podem ser provocadas com grande vigor a qualquer hora mediante o apelo aos sentimentos nos quais se exprimem...Em vários graus de potência em diferentes indivíduos, elas ficam disponíveis

para a formação agressiva das ações e sentimentos humanos quando quer que um estímulo mais intenso que o costumeiro as chame à superfície..." (Veblen, 1987, p. 113).

Estes elementos emulativos encontram uma ressonância positiva no senso comum, principalmente pela idéia de que os praticantes de esporte estão imbuídos de qualidades supostamente benéficas à comunidade.

"Na idéia popular, há muita coisa admirável no tipo de virilidade promovido pela vida esportiva, tais a autoconfiança e a camaradagem, assim denominados no emprego coloquial um tanto vago dos termos. De um diferente ponto de vista, as qualidades assim caracterizadas correntemente podem ser classificadas de truculência e solidariedade de clã". (Veblen, 1987, p. 113).

Segundo Veblen (1987, p. 118), este mesmo senso comum pressupõe que os elementos emulativos presentes nos praticantes de esporte se relacionam com valores utilitários dentro da própria comunidade, no sentido de poderem exercer domínio sobre as demais pessoas.

"Os membros da comunidade, e especialmente aquela classe da comunidade que regula as regras do gosto, são dotados com essa série de pendores em quantidades suficientes para tornar a sua ausência nos outros sentida como uma deficiência, e tornar a sua posse em grau

excepcional apreciada como um atributo de mérito superior".

Desta forma, estas qualidades possuem uma importante função dentro da comunidade industrial: a de selecionar os indivíduos mais aptos a perpetuar e incrementar a eficiência produtiva e as relações de poder, ao mesmo tempo em que estigmatiza e destitui de prestígio os "*inaptos*".

"Nesse particular, diferentes indivíduos conseguirão, naturalmente, maturidade e sobriedade também em graus diferentes; e os que ficarem abaixo da média permanecerão como um resíduo insolúvel de crua humanidade na moderna comunidade industrial e uma frustração daquele processo seletivo de adaptação que contribui para uma eficiência industrial mais alta e a plenitude de vida na comunidade". (Veblen, 1987, p. 114)

É dessa perspectiva que a interação da criança com o esporte se enquadra em uma propedêutica para o modo de vida adulto. Ela está imbuída de valores emulativos imprescindíveis, em nossa sociedade, para a manutenção e aumento de distância entre as classes sociais, a medida em que esta vivência constitui um entre tantos processos educativos, tanto na escola como fora dela, que tem por função corroborar a atual ordem social.

"Há, portanto, um contínuo peneiramento do material humano que compõe a classe ociosa, e esse peneiramento se processa na base da aptidão para a atividade pecuniária Por sua vez, o esquema de vida e as convenções atuam seletivamente e mediante a

educação para moldar o material humano, e sua ação se exerce principalmente para conservar os traços, hábitos e ideais de uma idade bárbara anterior - a idade da proeza e da vida predatória". (Veblen, 1987, p. 111)

Para Bourdieu (1983, p. 141), é este o caso da vivência do esporte pela criança, a medida em que ela corresponde à uma necessidade por parte das frações dominantes da classe dominante em se impor frente às frações dominadas desta mesma classe. Se estas últimas possuem como virtudes "o saber, a erudição, a docilidade 'escolar' ", resta aos primeiros a evocação às virtudes esportivas e militares, procurando desta maneira a valorização de um anti-intelectualismo frente à competência escolar dos filhos das frações intelectuais da pequena burguesia. Os esportes, particularmente os mais viris, cumprem esta função principalmente "através da oposição entre masculino e feminino, o viril e o afeminado".

Portanto, Bourdieu chega à mesma conclusão de Veblen quanto às funções do esporte no que diz respeito à manutenção e reprodução da ordem vigente: a preparação por parte dos filhos das classes dominantes para perpetuar o poder:

"A constituição de um campo das práticas esportivas se acompanha da elaboração de uma filosofia política do esporte. Dimensão de uma filosofia aristocrática, a teoria do amadorismo faz do esporte uma prática tão desinteressada quanto a atividade aristocrática, porém mais conveniente do que a arte para a afirmação das virtudes viris dos futuros líderes: o esporte é concebido como uma escola de coragem e de virilidade, capaz de 'formar o caráter' e inculcar a vontade de vencer ("*will to win*") que é a marca dos verdadeiros chefes, mas uma

vontade de vencer que se conforma às regras - é o *fair-play*, disposição cavalheiresca inteiramente oposta à busca vulgar da vitória a qualquer preço" (Bourdieu, 1983, p. 140).

Após todas as colocações efetuadas até o momento, penso estar suficientemente demonstrado que *a vivência do esporte pela criança se encaixa em uma racionalidade de preparação para a vida adulta que em última análise visa a manutenção e a reprodução da ordem vigente*. Porém faltou abordar a questão da ética, que foi apenas levemente suscitada a partir das colocações do professor Branco, técnico do E.C. Banespa. Segundo ele, a ética seria um pressuposto importante para a seleção de possíveis futuros talentos esportivos; portanto era de se esperar que os grandes campeões apresentassem um comportamento ético impecável.

Neste sentido, nada melhor do que analisar algumas facetas de um dos ícones do esporte de alto rendimento ou espetáculo em nível mundial, o ex-jogador de basquetebol da NBA Michael Jordan. Tido como modelo de comportamento por milhares de crianças no mundo inteiro, que compram produtos inspirados no ídolo, como bonés, camisetas, tênis etc, e tentam imitar sua maneira de jogar (inclusive no Brasil, onde os jogos da NBA ocupam o 3º lugar na audiência de programas esportivos)¹⁸, ele, enquanto jogador, ocultava um comportamento desconhecido por seus fãs.

"Mas como era Michael Jordan? Um ser humano em estado quase permanente de desilusão e de abatimento. Um atleta egocêntrico, impiedoso com seus companheiros de equipe, muito menos dotados do que ele. Um profissional implacavelmente crítico em relação

a seus chefes. Um apostador compulsivo". (Paniagua, 1993, p. 5-11).

Parece-me que o sentido da palavra ética se encontra bastante deturpado no esporte de alto rendimento ou espetáculo. Afinal, o seu entendimento por uma boa parte dos profissionais que lida com esta dimensão da cultura humana pressupõe duas éticas diferentes; uma adequada para a performance esportiva (que não hesitará em omitir uma infração ou, conforme vimos há pouco em Betti, a rede de manipulações ao qual este esporte está sujeito, como por exemplo o "doping") e outra para a vida fora da quadra. O desabafo de Michael Jordan, citado por Paniagua (1993, p. 11), ilustra bem a verdadeira faceta ética deste esporte: *"Eu marco os dias no calendário, como se estivesse numa prisão. Estou cansado de ser utilizado por todo mundo: meu clube, a Liga, os jornalistas, todo mundo"*.

Será que é admissível pensar que a ética possa mudar de acordo com o contexto em questão? Weber (1967, p. 35), ao analisar algumas falas de Benjamin Franklin exaltando as qualidades que a seu ver eram importantes para o sucesso pessoal no então embrionário modo de produção capitalista industrial, argumenta que os valores expressos pelo moralista inglês seriam rechaçados em outros contextos históricos, e mesmo na sociedade contemporânea sofreriam resistências.

"O espírito do capitalismo, no sentido em que estamos usando o termo aqui, teve que lutar por sua supremacia contra todo um mundo de forças hostis. Um estado mental como o expresso nas passagens que citamos de Franklin e que receberam o aplauso de todo um povo, teria sido proscrito como o mais baixo tipo de avareza e como uma atitude inteiramente desprovida de auto-respeito, tanto na Antiguidade como na Idade Média,

sendo, geralmente, ainda assim consideradas por todos aqueles grupos sociais que estão pouco adaptados a elas".

Porém, estes valores sobreviveram e passaram a constituir o "ethos" do capitalismo. Se mantivéssemos o raciocínio de Weber, quando afirma ter um modo de vida sido selecionado no capitalismo industrial por ser mais propício ao seu desenvolvimento, diríamos que uma "atitude esportiva" presente em alguns indivíduos foi selecionada, e assim o esporte foi se afastando da esfera lúdica e incorporando alguns elementos do capitalismo industrial. Bem como este, o esporte privilegia o produto em detrimento ao processo, o ganho pelo ganho, a noção de dever em relação ao prazer, e o fato de que *as regras de um e de outro não podem ser discutidas*. As eventuais mudanças ocorrem visando a manutenção e o aprimoramento do sistema em questão, ou seja, ambos obedecem a uma racionalidade funcionalista. É exatamente esta racionalidade que exala tanto dos dizeres de Benjamin Franklin como do bordão "Esporte é Saúde".

Não acredito que esta abordagem dê conta de explicar as atuais características do esporte de alto rendimento ou espetáculo, embora ela não deixe de ser interessante. Conforme já explicitado neste trabalho, penso ser mais plausível o entendimento do esporte como reflexo das categorias do capitalismo industrial, concordando neste sentido com Laguillaumie, embora com algumas ressalvas (conforme ítem 2 do 2º Capítulo).

Não obstante, algumas colocações de Franklin, que sintetizam segundo Weber o espírito do capitalismo industrial, mantém ao meu ver relações bastante fortes com premissas do esporte:

"Lembra-te de que tempo é dinheiro. Aquele que pode ganhar dez xelins por dia por seu trabalho e vai passear, ou fica vadiando metade do dia, embora não despenda mais do que seis pence durante seu divertimento ou vadiação, não deve computar apenas essa despesa; gastou, na realidade, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais". (Franklin apud Weber, 1967, p. 29)

A principal assertiva presente nos dizeres acima - "tempo é dinheiro" - poderia ser aplicada ao esporte sem grandes adaptações, a medida em que ele se notabiliza pela eficiência no uso do tempo, visando fundamentalmente a maior produtividade dentro dele. *"O tempo desportivo condiciona a preparação do desportista o qual visa entre outros a máxima rentabilidade no tempo regulamentar de uma competição, campeonato, época desportiva ou sucessão de épocas desportivas"* (Bouet apud Feio, p. 59)

"Lembra-te de que o crédito é dinheiro. Se um homem permite que seu dinheiro permaneça em minhas mãos por mais tempo do que é devido, ele me concede os juros, ou o quanto eu possa fazer com ele durante este tempo. Isto atinge uma soma considerável, quando um homem tiver um bom e largo crédito, e fizer bom uso dele". (Franklin apud Weber, 1967, p. 29)

De fato, no modo de produção capitalista faz-se imperioso o uso criterioso do dinheiro, o que requer planejamento e objetividade visando seu maior rendimento. O mesmo se dá no esporte; para atingir o sucesso ou, em outras

palavras, a vitória, o esportista deve fundamentalmente racionalizar e objetivar seu ato, a medida em que

"A economia de competição exige a medição constante da produção, ou seja, sua objetivação. O desenvolvimento do esporte na sociedade capitalista industrial caracteriza-se pela introdução progressiva da medição da objetividade quantitativa. O que importa no esporte é o resultado; o esportista vale o que vale seu resultado, e toda sua atividade depende de seu sucesso".
(Betti, 1991, p. 50)

"Guarda-te de pensar que tens tudo o que possuis e de viver de acordo com isto. Este é um erro em que caem muitos que têm crédito..." (Franklin apud Weber, 1967, p. 30)

Espírito empreendedor e ambição também não faltam ao esporte. Ao contrário do jogo, onde o que vale mais é a fruição do processo de jogar, no esporte sobressai a busca pelo produto final, que neste conteúdo cultural se consubstancia na dualidade vitória/derrota, onde apenas o primeiro elemento importa. Segundo Bruhns, esta sobrevalorização do produto em detrimento ao processo, que está em consonância com o sistema econômico e social, é comprometidora do projeto humano.

"O esporte vem se enquadrar nessa proposta dentro de uma ideologia a serviço da racionalidade do sistema com uma preocupação mais voltada para a quantidade do que pela qualidade de vida, do 'ter' em detrimento do 'ser',

mostrando um certo desprezo em relação aos aspectos humanos". (Brunhs, 1991, p. 10)

O próprio Weber (1967, p. 32) admite serem funcionalistas as afirmações de Franklin. As qualidades invocadas por este moralista só são valorizadas a medida em que são importantes para a manutenção do sistema.

"Com efeito, todas as atitudes morais de Franklin são coloridas pelo utilitarismo. A honestidade é útil porque assegura o crédito; do mesmo modo a pontualidade, a laboriosidade, a frugalidade e, esta é a razão pela qual são virtudes".

Bracht, com relação à atividade esportiva vivenciada pelas crianças, também identifica pressupostos funcionalistas. A exemplo das qualidades citadas acima por Weber, também as características intrínsecas ao esporte, como respeito às regras, esforço pessoal, respeito pela autoridade ou árbitro são úteis a medida em que são tidas como educativas (dentro de uma perspectiva de manutenção e reprodução da ordem vigente). Segundo o mesmo autor, esta visão utilitarista da socialização das crianças pelo esporte é reflexo de uma abordagem funcionalista da própria sociedade.

"Estas diferentes valorizações decorrem de diferentes visões de sociedade ou teorias sociais. As valorizações positivas estão respaldadas teoricamente na teoria Estrutural-funcionalista da sociedade, a partir da qual os elementos isolados do sistema social como a Educação, o Esporte etc, podem ser descritos como funções do sistema. Eles são importantes, desde que tenham

importância funcional para o sistema, mantendo, portanto, sua estabilidade como unidade de funcionamento". (Bracht, 1987, p. 182)

Não sou adepto de uma visão funcionalista de sociedade, e neste sentido acredito que o esporte possa ser modificado, aproximando-se principalmente em termos de possibilidades de prática para um número maior de pessoas em geral e de maneira particular neste trabalho para a criança, de modo que esta vivência não perspective a sua preparação para o modo de vida adulto, mas possibilite a fruição de sua faixa etária, o que só poderá acontecer se não houver a privação mas sim o estímulo da vivência do elemento lúdico da cultura.

Assim, entendo ser necessário a busca de subsídios para uma nova pedagogia esportiva, que acredito deva estar amalgamada na consideração da inter-relação entre o lazer-escola-processo educativo, a medida em que, segundo Marcellino (1987), constituem partes de um todo maior, que é o plano cultural. Neste sentido, uma ação que não se limite às dimensões esportivas e/ou aos muros escolares, mas que esteja em consonância com, e perspective a vivência de valores que possam embasar mudanças na ordem vigente.

Conclusão

Foi possível, até o presente momento, apontar alguns problemas que se verificam com relação ao predomínio do esporte de alto rendimento ou espetáculo sobre o esporte enquanto atividade de lazer, de maneira geral em todas as faixas etárias e em especial na faixa etária infantil. Este predomínio está sendo considerado neste trabalho no âmbito da interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo. Entendo que a problemática da especialização esportiva precoce situa-se amalgamada neste tripé, a medida em que, como já foi possível analisar, ela extrapola os muros escolares, onde inicialmente se manifesta, e invade o terreno do lazer.

Embora procurando apreender a complexidade inerente à especialização esportiva precoce na consideração desta relação, optamos didaticamente por problematizar em separado as questões que dizem respeito mais diretamente à escola, a partir da Educação Física escolar, e as mais próximas do lazer, a partir de dados relativos à algumas academias, clubes, iniciativas na esfera municipal e universitária. Ainda assim, esta opção foi feita com a preocupação em não perder a dialeticidade presente em cada uma dessas esferas, entendendo portanto o lazer, de acordo com Marcellino (1987) como veículo e objeto de educação.

É chegada a hora de passarmos da "análise da situação", para a busca de alguns subsídios que possam embasar a construção de uma pedagogia esportiva. Entendo que o ponto de partida desta empreitada deva ser o mesmo onde a problemática da especialização esportiva precoce, de maneira particular, e da vivência do esporte pela população em geral, se localiza: na consideração da relação lazer-escola-processo educativo.

Para Marcellino (1987, p. 152),

"o reconhecimento da interdependência entre os três elementos exigiria uma nova pedagogia, embasadora de uma nova prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer, como canal possível de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola, no sentido de contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política. Uma pedagogia que considere, ao mesmo tempo, a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação no presente, e a necessidade de vivenciar esse processo de mudança, sem abrir mão do prazer restrito de que se dispõe, mas, pelo contrário, que essa vivência seja, em si mesma, prazerosa".

Sem desconsiderar a interdependência da relação lazer-escola-processo educativo, embora não de maneira explícita e apresentando concepções de mundo e orientações filosóficas distintas e até conflitantes, estudiosos da área do lazer e da educação física/esporte também concordam quanto à necessidade de novas pedagogias que levem a mudanças visando a elevação dos níveis de participação nos diversos gêneros de conhecimento, concentrando seus esforços na esfera do esporte. Assim, para Dumazedier (1979, p. 14), o esporte da maioria não deve ser

"uma atividade organizada e orientada para a competição. É preciso pensar primeiramente na satisfação pessoal do indivíduo através do esforço físico, senão o esporte trai o caráter principal de lazer, em que

ele está realmente inserido. Além disso, nossa hipótese é a de que, para passar entre - os trabalhadores - de uma minoria a uma maioria de esportistas, seria preciso partir das formas atuais do lazer esportivo da maioria, para reinventar formas, regras e uma organização nova de atividades esportivas mais próximas das necessidades e possibilidades da população".

O estudioso francês lembra que, para que ocorra a democratização do esporte, é preciso considerar este conteúdo cultural em consonância com outras esferas da vida humana, vinculado e não oposto ao lazer.

"Opor subjetivamente o esporte ao lazer, como muitos moralistas praticantes do esporte o fazem é deter, desde o início, toda análise sociológica...é manter a reflexão esportiva numa espécie de isolamento ideológico, fora da evolução social do lazer, do trabalho e da educação nas sociedades modernas, no entanto, é nesta evolução que deveriam inserir-se os diferentes tipos de atividades esportivas, para realizar plenamente o proveito de todos os valores que lhe são atribuídos...". (Dumazedier, 1979, p. 8)

Embora efetuando uma análise teórica bastante acurada, criticando a falsa dicotomia entre o esporte e o lazer, Dumazedier a meu ver deixa de abordar as principais causas do predomínio do esporte de alto rendimento ou espetáculo e consequente não democratização deste conteúdo cultural: as desigualdades sociais de classe que se apresentam com cores bastante fortes em um país capitalista periférico como o Brasil. Este fato se torna ainda mais grave em função dos textos

"Democratização do Esporte" e "Interesses Físicos no Lazer", os quais nos utilizamos no decorrer deste trabalho, terem sido editados em publicações nacionais, chegando a fazer referências à problemática do esporte na sociedade brasileira.

Um autor da área da educação física/esporte que leva em consideração a estrutura classista da nossa sociedade e que portanto aborda a questão em sua "especificidade concreta" é Valter Bracht. Quase que em consonância com as colocações de Marcellino em seu "Pedagogia da Animação", porém enfatizando a esfera da "cultura corporal", ele nos incita a refletir sobre a necessidade de uma nova pedagogia esportiva, que tenha

"como ponto de partida um compromisso político com a classe oprimida e dominada, que é a classe trabalhadora...Neste sentido, a tarefa que se impõe parece-nos ser a de desenvolver uma pedagogia desportiva que possibilite aos indivíduos pertencentes à classe dominada, aos oprimidos, o acesso a uma cultura esportiva desmistificada. Permitir ou possibilitar através desta pedagogia que estes indivíduos possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto sócio econômico-político e cultural". (Bracht, 1987, p. 186)

Em seu texto "A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista", ele efetua algumas reflexões que apontam no sentido da construção de uma nova pedagogia esportiva, privilegiando em suas análises a atuação do professor de educação física.

"Precisam superar a visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor. O movimento é humano, e o Homem é fundamentalmente um ser social...Desta forma, o movimento tem repercussão sobre todas as dimensões do ser humano. A consequência disso para a ação pedagógica, é de que nas aulas de Educação Física devemos objetivar muito mais do que a aptidão física, a aprendizagem motora, a destreza desportiva etc...Portanto, aquela idéia de que atuando sobre o físico estamos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica, através do estabelecimento de estratégias que objetivem conscientemente o desenvolvimento, num determinado sentido, destes outros aspectos/dimensões dos educandos". (Bracht, 1987, p. 186)

Já efetuei algumas colocações sobre a fragmentação do conhecimento implícitos em currículos como o da EEFUSP, que considera o comportamento humano dividido em três principais domínios: motor, afetivo-social e cognitivo. As críticas acima de Bracht vão frontalmente de encontro à concepção de ciência e de mundo que norteiam a produção de conhecimento e a formação profissional em educação física/esporte na referida universidade. Com relação à este último aspecto, é digno de nota as estratégias utilizadas pelos professores da disciplina "Prática de Ensino em Educação Física", do qual participei como aluno no ano de 1988. A

ênfase dada na orientação aos quarto-anistas voltava-se quase que exclusivamente ao comportamento motor, na expectativa de que automaticamente a atividade motora repercutisse nos demais "domínios".¹⁹ Entendo que esta fragmentação do comportamento humano é uma abstração, a medida em que ele é um todo mais complexo do que supõe as denominações "motor", "afetivo", "social" etc. Porém esta mesma abstração repercute em uma outra problemática apontada por Bracht: a desconsideração da criança como um ser histórico e social.

"Precisam superar a visão de infância que enfatiza o processo de desenvolvimento da criança como natural, e não social. Fala-se da criança em si, e não de uma criança situada social e historicamente. Fala-se da natureza da criança, e isto é ideológico na medida que encobre as diferenças produzidas pela condição social destas crianças". (Bracht, 1987, p. 186-187)

Abordo a visão idealizada da criança no primeiro capítulo deste trabalho; fruto de um processo histórico que culminou no surgimento da infância, período em que ela deve se preparar para a vida adulta, teve como consequência a sua distinção em relação aos demais membros da comunidade, o que mascara as diferenças sociais de classe as quais as crianças, como membros da sociedade, estão sujeitas. Assim, a criança, tal qual o adulto, influencia e é influenciada pelo meio que a cerca, e é nesse sentido que entendo a seguinte reflexão de Bracht.

"Os professores de Educação Física devem buscar o entendimento de que o que determinará o uso que o indivíduo fará do movimento (na forma de esporte, de

jogo, de trabalho manual, de lazer, de agressão a outros e à sociedade etc.), não é determinado, em última análise, pela condição física, habilidade desportiva, flexibilidade etc., e sim pelos valores e normas de comportamento introjetados, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade". (Bracht, 1987, p. 187)

É preciso também não desconsiderar o esporte por ser fruto da cultura burguesa. Neste sentido, a tarefa que se impõe, segundo Bracht, é procurar

"desenvolver um esporte em que o princípio do rendimento e da competição discriminatória (melhores dos piores), do esforço pessoal e individual (às vezes associado) para vencer o adversário, não seja o norteador principal deste, desenvolvendo um esporte em que se busca o jogar com e não contra o adversário, um esporte onde se busca insistentemente o desenvolvimento do coletivismo (priorização do coletivo ao individual), incluindo o adversário/companheiro), estaremos na verdade descaracterizando o esporte burguês, e lançando e criando as bases de um novo esporte, que, por sua vez, somente se consolidará com a criação, também, de uma nova ordem social sem a qual não terá condições de sobreviver, porque será fatalmente submetido à ordem burguesa". (Bracht, 1987, p. 186-187)

Está bastante claro nas linhas acima a necessidade em se mudar o esporte. Porém, para alguns estudiosos isto não é possível, pois deixam implícito que as condições estruturais são as únicas que determinam o nível da superestrutura, o que

pressupõe não haver espaço para mudanças nas relações de produção vindas a partir do plano cultural. Assim, para o professor Mauro Betti (1983, p. 10), o esporte não pode ser modificado, por ser fruto do modo de produção capitalista industrial.

"Mas aparece aqui um habitual discurso sobre o esporte: 'É preciso transformá-lo!'. Esta opinião é expressa na ignorância da evolução histórica do esporte, que vem a par com o desenvolvimento da sociedade capitalista, individualmente e competitiva. Ou terá sido mera coincidência o esporte organizar-se, tal como o conhecemos hoje, na Inglaterra do século XIX, em pleno processo da Revolução Industrial e do surgimento do capitalismo, fenômenos os quais, juntamente com a Revolução Francesa mudaram decisiva e permanentemente a face do mundo ocidental? Tentar transformar o esporte moderno tal qual ele se apresenta e é aceito em todo o mundo é verdadeira aventura quixotesca".

Considerar que o esporte não pode ser mudado exprime, a meu ver, uma visão estática de sociedade, que não entende o ser humano como agente histórico e social que como tal pode, a partir de sua ação, mudar a realidade. Deste modo, prefiro abordar este conteúdo cultural dialeticamente, ou seja, ele não é apenas produto de um sistema econômico e social, mas também pode atuar no sentido de modificar este mesmo sistema, pois ele não é desenvolvido de maneira abstrata, mas por seres humanos historicamente situados. Baseado em Gramsci (1981) entendo que a vivência de um novo esporte poderá embasar mudanças na ordem econômica e social, a medida em que este autor argumenta que o movimento histórico não

acontece apenas ao nível da estrutura, como prega o marxismo ortodoxo; há de se considerar também a importância e o poder das mudanças no nível da superestrutura. Segundo Joll (1979, p. 65), Gramsci *"queria ver a mudança histórica em termos mais sofisticados e dar à influência das idéias e, na verdade, do indivíduo, maior espaço no processo histórico"*.

Projeto irrealizável? Talvez não, se considerarmos o poder da utopia. Palavra desgastada no senso comum, onde adquiriu o sentido de coisa impossível, ela pode ser considerada como contraponto aos exercícios de futurologia; enquanto esta exerce a adivinhação a partir dos dados da realidade presente (portanto não admitindo a mudança do real, apenas ajustes que pretendem a manutenção do que aí está), a visão utópica se assemelha ao sonho, a esperança (o que remete ao indivíduo), em um movimento de denúncia da realidade insuportável, na busca de um novo amanhã (o que remete a uma nova ordem social).

"Contrariamente àquilo que insistem em divulgar os defensores do realismo responsável - cuja única realização, além da demagogia, é a defesa da estagnação - a imaginação utópica não é delirante, nem fantástica. Ela parte, sim, de fatores subjetivos produzidos, num primeiro momento, apenas no âmbito do indivíduo. Mas, a seguir, ela se nutre dos fatores objetivos produzidos pela tendência social da época, guia-se pelas possibilidades objetivas e reais do instante, que funcionam como elementos mediadores no processo de passagem para o diferente a existir amanhã. (Coelho, 1985, p. 9)

Para caminhar nesta direção, penso ser fundamental a ação na educação, entendida em seu sentido mais amplo, portanto transcendendo os muros escolares. Assim, concordo com Marcellino (1990, p. 99) quando este afirma, ao comentar algumas colocações de Régis de Moraes a respeito das possibilidades da educação visando a transformação social, que a ação visando mudanças na atual ordem não deve se restringir apenas no âmbito da estrutura; certamente ela deve se dar aí, mas há de se considerar também as possibilidades existentes no plano cultural.

"Do meu ponto de vista, essa 'fermentação' não pode ficar restrita ao processo produtivo, mas deve se estender à vida como um todo, o que inclui o próprio processo produtivo, baseado em possíveis outras perspectivas, mas não se restringe apenas a ele".

O lazer, portanto, pode ser um espaço privilegiado para a vivência do esporte em uma perspectiva de contra-hegemonia cultural. Assim entende Bracht (1989 [a], p. 71), para quem é

"no esporte enquanto atividade de lazer que existe o maior espaço para exercitar, em certo grau, a autonomia cultural, através da autogestão, no sentido da criação e recriação, por parte dos diferentes segmentos da população, do seu 'esporte', e quem sabe de exercitar uma contra-hegemonia cultural". - grifo meu.

Para que ocorram essas necessárias mudanças no plano cultural é preciso que haja uma ação voltada para este objetivo, dentro de um entendimento dinâmico de sociedade. Com relação à Educação Física, Eliana Ayoub (1993, p. 73), em sua

dissertação de mestrado, aborda a problemática da intervenção deste profissional nos interesses físicos no lazer, defendendo a necessidade deste atuar na perspectiva do animador cultural, buscando um trabalho interdisciplinar.

"Acredito que a busca de iniciativas interdisciplinares de ação é um passo decisivo para o desenvolvimento da área do lazer nos seus diversos aspectos e, igualmente, das diferentes áreas que com ela se inter-relacionam, como é o caso da educação física. E inserido neste processo, o profissional de educação física tem muito para contribuir e aprender, numa troca rica, dialética e profunda que a interdisciplinariedade pode propiciar, principalmente se levarmos em consideração, de acordo com BRAMANTE, a presença majoritária do profissional da educação física no campo do lazer".

Penso que as considerações da professora Eliana Ayoub completam de maneira bastante profícua as colocações explicitadas anteriormente por Bracht a respeito de uma nova atuação do profissional de educação física, a medida em que este autor não explicita a necessidade desta ação se dar na perspectiva do animador cultural. Marcellino (1986, p. 61), ao abordar a atuação deste profissional, enfatiza a necessidade de se *"minimizar os efeitos indesejáveis das barreiras sócio-culturais existentes no campo do lazer"*. Para que isto ocorra, o animador cultural deve ter um perfil multifacetado, que o possibilite a atuar em diversos níveis.

"Para que essa atuação seja efetiva é necessário que a ação individual seja calcada na competência técnica, na vontade social e no compromisso político com a mudança da situação nos planos cultural e social. Mais

ainda, que os animadores se engajem em grupos organizados dentro da sociedade". (Marcellino, 1986, p. 61)

Para Melo de Carvalho (1978?, p. 148), a atuação do profissional da educação física na perspectiva do animador cultural deve se fundar

"na participação, na responsabilização e na adesão espontânea dos indivíduos aos centros de interesse propostos que, como se antevê, devem constituir respostas concretas a necessidades por eles sentidas, mais ou menos claramente e mais ou menos objetivamente expressas".

Para finalizar, duas questões que considero fundamentais: 1. acredito que uma nova pedagogia esportiva é necessária porém não suficiente para uma "revolução" cultural no âmbito da "cultura corporal", justamente pelo fato de que o esporte, embora seja sua expressão hegemônica, não abarca todas as suas manifestações. 2. penso serem providenciais as colocações de Marcellino no que se refere à consideração da inter-relação entre o lazer, a escola e o processo educativo também para uma nova pedagogia esportiva e por que não dizer "da cultura corporal", perspectivando a vivência de valores que possam embasar mudanças na ordem vigente, ao mesmo tempo em que possibilite um "saber com sabor" na feliz expressão cunhada por Roland Barthes e difundida, aqui no Brasil, por Rubem Alves. Saber este que no caso do esporte (e da cultura corporal de modo geral) se encontra bastante prejudicado, nos diversos gêneros de conhecimento em que é possível vivenciá-lo, necessitando ao meu ver, de uma nova pedagogia, que leve em consideração a interdependência entre estes três elementos. Mas esta é uma outra "viagem" na qual pretendo me lançar um dia.

Notas

1. Trecho da música "Doze Anos", do LP "Ópera do Malandro"
2. A expressão "concepção adultocêntrica" de criança foi difundida, no Brasil, por Edmir Perroti, crítico de literatura infantil e professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.
3. Alba Zaluar, em seu texto "O esporte na escola e nas políticas públicas", constatou a identificação do esporte com adjetivos como "maravilhoso", "bom", "divertido", por parte das crianças e jovens nas entrevistas que efetuou no programa esportivo Priesp, da Fundação Roberto Marinho.
4. De acordo com reformulação curricular da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, que instituiu os cursos de Bacharelado em Esportes e em Educação Física. Os novos currículos preconizam uma delimitação bastante rígida entre os "fenômenos" educação física, esporte, lazer, dança e jogo, o que em nosso entendimento empobrece a produção intelectual dentro da esfera da "cultura corporal", a medida em que, por exemplo, o próprio esporte surge dos jogos comunitários que já existiam antes da Revolução Industrial, conforme já pudemos explicitar neste trabalho. Entendo que na tentativa de ser fiél a uma discutível "objetividade científica", a EEFUSP acaba simplificando e fragmentando as interações entre estes "fenômenos", perdendo de vista que as relações neste campo são bastante complexas, e portanto merecem abordagens que levem em consideração, por exemplo, o fato de que a vivência do esporte se dá, com exceção de uma minoria de profissionais, no lazer, para a grande maioria das pessoas que podem e querem usufruir deste conteúdo cultural, o que é um paradoxo, pois é o esporte de alto rendimento (aquele praticado por esta minoria de profissionais) que serve de modelo de atividade para o esporte enquanto atividade de lazer.

5. Conforme Krawcyk, 1980, o esporte poderia ser abordado a partir das seguintes interpretações: existencial-axiológica, psico-analítica, antropológica e cultural, semiótica, estrutural-funcionalista e dialética.
6. Conforme pesquisa Datafolha, publicada no jornal Folha de São Paulo de 21 de novembro de 1991, p. 4-8.
7. IDEM
8. Conforme Folha de São Paulo, 09/02/93, p. 3-9.
9. Conforme Jornal Correio Popular, 17/08/91, p.36.
10. Conforme Plano de Ação Desportiva , prefeitura de São Paulo, 1986, p.2-3
11. Ibid, p. 1.
12. Ibid, p. 5.
13. Conforme Plano de Ação Desportiva, prefeitura de São Paulo, 1986, p.2-3.
14. Folha de São Paulo, 09/02/93, p. 3-9
15. Conforme reportagem revista Veja, 24/11/93, p.63.
16. Conforme Folha de São Paulo, 19/10/92, p.1-3.
17. Conforme Folha de São Paulo, 5/12/92, p. 3-7.
18. Conforme Folha de São Paulo, 21/11/91, p. 4-8.
19. Conforme modelo de prática de ensino (EEFUSP, 1988) - anexo I.
Este documento, no qual os quarto-anistas do ano de 1988 do curso de licenciatura em educação física da EEFUSP *precisavam* se basear para prepararem as aulas desta disciplina, apresenta uma grande ênfase no que foi denominado pelos professores - coordenadores de "domínio motor". É nítida a utilização das teorias de aprendizagem e desenvolvimento motor nos itens deste tópico, como por exemplo o "e": "Em qual mecanismo de processamento está situada a maior carga de complexidade". O problema que estou levantando e quero destacar é que *a produção dos conhecimentos destas disciplinas é fragmentada, a medida em que são produzidos em laboratórios a partir do*

emprego de metodologias e técnicas advindas das ciências naturais, como por exemplo controle de variáveis a partir da divisão dos sujeitos em grupos teste e controle. Portanto, do meu ponto de vista, a aplicação destes conhecimentos é equivocada, pois a sua produção desconsiderou o contexto histórico e social no qual os alunos se encontram ao privilegiar uma questionável "objetividade científica", baseada na também questionável suposição de que o movimento humano seja o objeto de estudo da educação física.

APÊNDICE

P R Á T I C A D E E N S I N O

P R O J E T O C R I A N Ç A

Análise do plano de aula

Data: / /

Turma:

Período:

Observador:

Prof. Resp.:

Objetivo imediato da aula:

I - DO CONTEÚDO

- (a) Cite as habilidades a serem desenvolvidas:

- (b) Classifique essas habilidades quanto ao ambiente:

- (c) Cite as categorias de movimento envolvidas:

- (d) Organização sequencial e hierárquica das habilidades motoras propostas:

- (e) Em qual mecanismo de processamento está situada a maior carga de complexidade:

II - DO ALUNO

- (a) Fase-estágio de desenvolvimento motor esperado:
- (b) Estágio de aprendizagem esperado:
- (c) Habilidades motoras requeridas:
- (d) Capacidades motoras requeridas:

III - DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

- (a) Discriminar o tipo de aprendizagem em relação à fase-estágio de desenvolvimento motor:
- (b) Como a complexidade das tarefas será manipulada?
- (c) Cite as dicas regulatórias em relação a:
 - percepção:
 - decisão:
 - efetuação:
 - retro-alimentação:
- (d) Ênfase ao processamento de informação:
intrínseca X extrínseca / CR X CP

DOMÍNIO BIOLÓGICO

- I - Qual a contribuição para o desenvolvimento da resistência orgânica?
- II - Qual a contribuição para o desenvolvimento da resistência muscular localizada?
- III - Qual a contribuição para o desenvolvimento da força muscular localizada?
- IV - Qual a contribuição para o desenvolvimento da flexibilidade?

DOMÍNIO COGNITIVO

- I - Aprendizagem de novos conceitos ou conhecimentos:
- II - Oportunidade para solução de problemas motores:
- III - Desenvolvimento e utilização de estratégias:

DOMÍNIO AFETIVO - SOCIAL

- I - Oportunidades para interação social:
- II - Como são desenvolvidas as situações antagônicas de competição X cooperação
- III - Desenvolvimento do auto-conceito:

Bibliografia:

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. *A gestação do futuro*. Campinas : Papirus, 1986.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AYOUB, Eliana. *Interesses físicos no lazer como área de intervenção do profissional de Educação Física*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1993

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo : Summus, 1984.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.

_____. Educação Física: dessemelhança e identidade com o esporte e o jogo. *Revista da APEF*, 1983

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1983.

BRACHT, Válder. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1987.

_____. *Esporte-estado-sociedade*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 10, n. 2, 1989[a].

BRACHT, Válder. *Esporte e poder*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6. , 1989b, Brasília. Anais... Brasília: CBCE, 1989[b].

- BROHM, Jean-Marie. *Deporte, cultura, repression*. Barcelona : Gustavo Gilli, 1978.
- BRUHNS, Heloísa. O jogo e o esporte. *Revista Festur*, Curitiba, v.3, n. 1, p. 9-11, 1991.
- BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.
- BUYTENDIJK, Utrecht F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G., VOGLER, P. *Nova antropologia*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974. v. 4
- CABRAL, Elza Borgui de Almeida. O homem novo no Estado Novo. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (Org.). *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1987.
- CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. *Folha de São Paulo*, 24 de julho de 1994, p. 4 (Caderno 6).
- CARAZZATO, João Gilberto. Criança: preparando um bom atleta. *Boa Forma*, v. 1, n. 1, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física : a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. O esporte e a nova república. *Corpo & Movimento*, n. 4, p. 10, 1985.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.) *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas : Papirus, 1988.
- CARVALHO, A. Melo de. *Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium, 1978 ?.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Esporte para todos: Um discurso ideológico*. São Paulo : Ibrasa, 1984.

- CAVALCANTI, Péricles de Souza. Os movimentos da criança. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, v. 10, n. 48, 1981.
- CELLI, Ada Maria. Escolas descobrem nova face da preparação física. *Correio Popular*, Campinas, 17 de agosto de 1991, p. 36
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultuar ou cultivar. *Teoria e Debate*, n. 8, out./dez, 1989[a].
- _____. O que é ser educador hoje? da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Graal, 1989 [b].
- COELHO, Marcelo. Aceleração tecnológica encurta as gerações. *Folha de São Paulo*, 28 de abril de 1993. p. 8. (Caderno 4)
- COELHO, Teixeira. *O que é utopia*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo : SESC, 1980 [a].
- _____. *Teoria sociológica da decisão*. São Paulo : SESC, 1980 [b].
- _____. Democratização do esporte. *Cadernos de Lazer*, São Paulo, n. 4, p. 5-16, 1979.
- ECO, Umberto. A falação esportiva. In: _____. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984
- _____. Huizinga e o jogo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989
- FALEIROS, Maria Isabel Leme. Repensando o lazer. *Perspectivas*, São Paulo, n. 3, p. 51-65, 1980.

- FEIO, Noronha. *Desporto e política: ensaios para sua compreensão*. Lisboa : Compendium, 1978.
- FRIEDMAN, Georges. *O trabalho em migalhas : especialização e lazeres*. São Paulo : Perspectiva, 1972.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo : Perspectiva/ EDUSP, 1990
- JOLL, James. *As idéias de Gramsci*. São Paulo : Cultrix, 1979.
- KRAWCZYK, Zbigniew. Sport and culture. *International Review of Sport Sociology*, v. 3- 4, n. 15, 1980.
- LACUT, Sandra. Videogames nazistas trivializam holocausto. *Folha de São Paulo*, 1991, p. 4. (Caderno 2)
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça e outros textos*. Lisboa : Estampa, 1977.
- LAGUILLAUMIE, Pierre. Para uma crítica fundamental del deporte. In: BERTHAUD, Ginette, BROHM, Jean-Marie. *Deporte, cultura, repression*. Barcelona : Gustavo Gilli, 1978
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo : Atlas, 1986.
- _____. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo : Atlas, 1986.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo : Ática, 1991.
- LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1992.

LISTELLO, Auguste. O espírito das formas de trabalho. *Boletim de Educação Física*, n. 16, p. 59-68, 1958.

MAGNANI, J. G. Cantor. *Festa no pedaço*. São Paulo : Brasiliense, 1984.

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e humanização*. Campinas : Papirus, 1983.

_____. *Lazer e educação*. Campinas : Papirus, 1987.

_____. *Pedagogia da animação*. Campinas : Papirus, 1990.

_____. Lazer: animação e participação cultural. *Comunicarte*, Campinas : v. 4, n. 8, p. 61-68, 1986.

_____. O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas : v. 12, n. 1/3, p. 313-17, 1992

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975.

MATTOS, Maria Isabel. Televisão modifica estrutura da mente. *Folha de São Paulo*, 4 de novembro de 1992, p. 12 (Caderno 1).

MILLS, Wright. *A nova classe média*. Rio de Janeiro : Zahar, 1969.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis : Vozes, 1986.

PANIAGUA, Miguel. Jordan era impiedoso com seus colegas. *Folha de São Paulo*, 17 de outubro de 1993, p. 11. (Caderno 5).

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.

PICCOLOTO, Maria Cecília. Escolas descobrem nova face da preparação física. *Correio Popular*, Campinas, 17 de agosto de 1991, p. 36

- RIBEIRO Jr. , Jorge Cláudio Noel. *A Festa do Povo*. Petrópolis : Vozes, 1982
- ROJEK, Cris. *Capitalism and leisure theory*. Londres : Tavistock , 1985
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. Representação social e cotidiano. *Revista Didática*. São Paulo : v. 26/27, p. 11-20, 1990/1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo : Cortez/ Autores Associados, 1980.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 16 ed., São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1980..
- SILVA, Sônia Ap. Ignácio. *Valores em educação*. Petrópolis : Vozes, 1986
- SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992
- TANI, Go et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo : Edusp, 1988.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial
In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- USP. Escola de Educação Física. *Reformulação curricular da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1988.
- VEBLEN, Thorstein. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo : Nova Cultural, 1987.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo : Pioneira, 1967.

ZALUAR, Alba. O esporte na educação e na política pública. *Educação e Sociedade*, n. 38, abr. 1991.

ZILBERMAN, Regina (Org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.