

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Faculdade de Educação Física – FEF-UNICAMP

Fabricio Pomponet Monteiro

**TRANSFORMAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA INTERVENÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS**

Campinas

2006

Fabricio Pomponet Monteiro

**TRANSFORMAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA INTERVENÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Física da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Mestre em Educação Física.

Orientador: **Prof. Dr. Sérgio Stucchi**

Campinas

2006

Ficha Catalográfica

Biblioteca Prof. Asdrubal Ferreira Batista (FEF-UNICAMP)

M764t Monteiro, Fabricio Pomponet.
Transformação das aulas de educação física: Uma intervenção através dos jogos cooperativos / Fabricio Pomponet Monteiro. - Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: Sérgio Stucchi.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física escolar. 2. Cooperação. 3. Educação. 4. Esporte. I. Stucchi, Sérgio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Fabricio Pomponet Monteiro

**TRANSFORMAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA INTERVENÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Fabricio Pomponet Monteiro e aprovada pela Comissão Julgadora em 23/02/2006.

Prof. Dr. Sérgio Stucchi
Orientador

Prof. Dr. Lino Castellani Filho

Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub

Campinas

2006

Primeiramente, dedico a concretização desta obra à memória de Hernani Pomponet Monteiro, meu irmão. E me lembro com tristeza das tantas vezes que brigamos tentando convencer um ao outro de quem era “o melhor” no futebol. Mas agora eu sei... a culpa não era nossa...

Dedico também à minha filha, Kiara. E agradeço pelas muitas vezes que não me deixou estudar ou trabalhar, me chamando para brincar, não me permitindo esquecer de ser pai!

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, e sobretudo, agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Stucchi (o “Serginho”) por sua orientação sempre calma e dedicada, pela compreensão e paciência, pela partilha dos momentos de alegria, e também dos de sofrimento colecionados. Sem, absolutamente, nenhum preconceito contra qualquer autor ou referencial teórico, o Serginho tornou possível transformar em ação e em palavras (nem sempre nessa ordem), pensamentos e reflexões já há alguns anos sondando meus estudos na área da Educação Física.

Também agradeço muito ao Prof. Dr. Jocimar Daolio (o “Jô”), pois, apesar de não termos conseguido trilhar este caminho em parceria até o final, foi ele quem, primeiro, acreditou no meu amadurecimento e capacidade de realização de uma boa pesquisa. Sua influência como professor e autor do pensamento científico na área se fazem concretas em diversos momentos deste texto.

Agradeço ainda aos membros da Comissão Julgadora da minha Dissertação de Mestrado. O Prof. Dr. Lino Castellani Filho e a Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub (a “Nana”, da Faculdade de Educação – FE), a partir do Exame de Qualificação, sem a menor dúvida, ajudaram a transformar pensamentos veementes em um texto acadêmico.

Agradeço a todos os demais professores da Faculdade de Educação Física – FEF e de toda a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP que fizeram parte desta caminhada. O Prof. Dr. Jorge Pérez, que sempre com um sorriso fácil e um semblante de companheirismo e confiança, também se materializa como importante autor da Educação Física nestas páginas. O Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez, com seu notável conhecimento, se fez imprescindível nas questões metodológica e de relevância social. A Prof^a. Dr^a. Heloisa Bruhns, o Prof. Dr. Salvador Sandoval (FE), e mesmo aqueles de quem ainda não tive a honra de ser aluno na sala de aula, mas com quem, sem dúvida, procurei aprender o máximo possível através de alguns rápidos bate-papos pelos corredores ou na cantina, também se fizeram igualmente importantes.

Agradeço também a todos os colegas alunos da pós e da graduação, cujos nomes não posso me atrever a citar para não correr o risco de, esquecendo alguém, cometer alguma grave injustiça. Cada discussão travada no seio de todas aquelas importantes aulas, e também no caminho para São Paulo, foram de suma importância para o amadurecimento das idéias e o desenvolvimento do estudo.

Quero lembrar ainda de todos os servidores da FEF, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, da FE e de toda a UNICAMP. Agradeço ao pessoal da Diretoria Acadêmica – DAC, da Biblioteca Central – BC e das demais bibliotecas, das secretarias, da informática, dos recursos audiovisuais, do bandejão, da segurança, da manutenção e da limpeza. Eles são a prova concreta e viva de que o serviço público pode sim ter qualidade!

Preciso agradecer também a todos os professores da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, onde, na cidade de São Paulo, iniciei e concluí minha Graduação em Educação Física – Licenciatura Plena e Bacharelado. Foi lá, a partir do ano de 1998, que esta história começou!

Agradeço ainda à minha irmã, Luana Pomponet Monteiro, pelo importante auxílio para a finalização desta obra, traduzindo o resumo do texto para a língua inglesa com muita dedicação. Quando, após a finalização do texto, eu consegui escrever o resumo, apenas algumas horas antes da data para entrega dos exemplares, mesmo com muita dificuldade e invadindo a madrugada para terminá-lo a tempo, ela jamais se abalou!

Finalizando, agradeço a todos os alunos que fizeram e fazem parte desta obra, e a todos os meus colegas professores das escolas onde estive, com quem sempre aprendi, adquiri experiência e troquei muitas boas idéias. Agradeço também a todos os meus bons amigos, colegas da graduação da UNICSUL, e tantos outros, tanto àqueles que também se enveredaram pelos caminhos da Educação Física, quanto àqueles que, mesmo em outras áreas, mas sempre dispostos a discutir, contribuíram para a projeção de novas idéias.

MONTEIRO, Fabricio Pomponet. *Transformação das aulas de educação física: Uma intervenção através dos jogos cooperativos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

O texto aqui explicitado, primeiramente se propõe a analisar a influência do modelo esportivo de alto rendimento sobre a Educação Física na escola e sobre a sociedade. Assim, através de revisão bibliográfica, e fortemente influenciado pela necessidade de se considerar uma teoria crítica da educação como fundamentação para a sua compreensão, apontou para um alinhamento entre os valores desenvolvidos pelo esporte, aparentemente educativos e saudáveis, e as normas desumanas impostas pela sociedade capitalista, que objetivam unicamente a perpetuação do próprio sistema. Portanto, fundamentado metodologicamente pelos princípios da pesquisa-ação a partir de uma análise crítica da realidade, busca também verificar se o esporte pode ser utilizado através de uma perspectiva crítica e transformadora na Educação Física escolar. Nessa pesquisa de campo, também detalhada aqui, como parte complementar do estudo, se buscou construir essa perspectiva através da reestruturação do esporte para a escola a partir dos princípios dos jogos cooperativos. A pesquisa se desenvolve no ano de 2004, em escola pública municipal da cidade de São Paulo, no período do primeiro ao último dia letivo com alunos das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I analisadas. Seu objetivo é contribuir para a construção de uma nova proposta crítica possível para a Educação Física escolar brasileira, pautada em uma perspectiva crítica da educação. Busca-se proporcionar aos alunos um nível de tomada de consciência que os possibilite jogar um jogo, nas aulas, na rua, e em s

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
1. Mas, afinal, o que podemos entender por ideologia?	23
2. O que queremos dizer quando dizemos educação?	29
3. A que estamos nos referindo quando falamos de esporte?	37
4. O esporte educa? Algumas reflexões sobre a ideologia do esporte	41
CAPÍTULO II	
1. Condições e possibilidades de reestruturação do esporte para as aulas de Educação Física	45
2. Sobre os jogos cooperativos	
2.1. Competição e cooperação nas sociedades	51
2.2. Competição e cooperação nos jogos e nos esportes	53
2.3. As potencialidades da competição e da cooperação	61
2.4. Estrutura dos jogos cooperativos	66
CAPÍTULO III	
1. Procedimentos metodológicos	
1.1. Pesquisa-ação: Possibilidade de intervenção na atuação profissional em busca da transformação	73
1.2. Conceito	76
1.3. Objetivos	79
2. Jogos cooperativos e pesquisa-ação: Elementos para uma reestruturação crítica do esporte na Educação Física escolar	
2.1. Apresentação da pesquisa	83
2.2. A Educação Física na EMEF Ver ^a . Anna Maria de Mello	85
2.3. Primeiras observações	92
2.3.1. Primeira aula na sala	95

2.3.2. Primeira aula na quadra.....	99
2.3.3. Segunda aula na quadra.....	108
2.3.4. Segunda aula na sala.....	118
2.4. Sobre habilidades motoras e regras.....	123
2.5. Atividades desenvolvidas.....	128
2.5.1. Queimada.....	130
2.5.2. Atletismo.....	146
2.5.3. Voleibol.....	167
2.5.4. Basquetebol e handebol.....	182
2.5.5. Futebol.....	192
2.5.6. Outros jogos cooperativos ou brincadeiras.....	202
2.5.7. Ginástica.....	212
2.5.8. Dança.....	214
2.6. Observações finais.....	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
BIBLIOGRAFIA.....	235

O texto escrito nestas páginas foi iniciado no ano de 2000, durante o curso de graduação em Educação Física, sob a orientação da professora doutora Maria de Lourdes de Souza. Este trabalho foi desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação Física, sob a orientação da professora doutora Maria de Lourdes de Souza. O texto escrito nestas páginas foi iniciado no ano de 2000, durante o curso de graduação em Educação Física, sob a orientação da professora doutora Maria de Lourdes de Souza. Este trabalho foi desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação Física, sob a orientação da professora doutora Maria de Lourdes de Souza.

Consideramos importante, inicialmente, a explicitação precisa do conceito de ideologia utilizado ao longo do texto para que se compreenda o que significa dizer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996), ou, que o esporte pode ser utilizado como um instrumento ideológico (BRACHT, 1997 e 1992).

TRANSFORMAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS

INTRODUÇÃO

O texto escrito nestas páginas tem suas idéias iniciadas no ano de 2000, durante estudos de graduação em Educação Física, com a monografia intitulada O esporte educa? Um estudo sobre a ideologia do esporte. Tal trabalho teve como objetivo a análise da influência do modelo esportivo de alto rendimento sobre a Educação Física na escola especificamente, e também sobre a sociedade como um todo. Através de revisão bibliográfica, apontou para um alinhamento entre os valores desenvolvidos pelo esporte, aparentemente educativos e saudáveis, e as normas desumanas impostas pela sociedade capitalista, que objetivam unicamente a perpetuação do próprio sistema. Portanto, essa associação entre o esporte, sob o seu referido modelo tradicional, e a educação é algo que podemos chamar de ideológico.

O trabalho atual é a continuação, a ampliação e o aprofundamento do estudo anunciado, procurando evoluir no sentido de verificar se o esporte, então, pode ser utilizado através de uma outra perspectiva, que seja crítica, transformadora e libertadora na Educação Física escolar. Ou, no mínimo, identificando a sua forma predominante, mas reconhecendo a sua multifacitude e contando com ela para a mudança, buscando que esse esporte, nas aulas, deixe de ser mais um instrumento funcional de manutenção do sistema de produção. Para tanto, desta vez, o trabalho prevê a pesquisa de campo na própria escola, porém ainda dentro dos limites de uma dissertação de Mestrado.

O primeiro capítulo deste trabalho é uma versão reescrita e ampliada da monografia já mencionada. Apresenta os conceitos básicos para a compreensão das influências primeiras do desenvolvimento e da fundamentação do presente estudo. São aqui analisados os conceitos de ideologia, de educação e de esporte.

Consideramos importante, inicialmente, a explicitação precisa do conceito de ideologia utilizado ao longo do texto para que se compreenda o que significa dizer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996), ou, que o esporte pode ser utilizado como um instrumento ideológico (BRACHT, 1997 e 1992).

Parece também necessário se discutir o conceito de educação que, neste caso, se apresenta como a influência maior que leva à busca da transformação do modelo tradicional das aulas de Educação Física, que, muitas vezes, até parece “deseducativo”. Os profissionais da área devem, antes de tudo, entender o porquê da necessidade de reflexão crítica das suas próprias aulas. Por isso, consideramos de suma importância discutir educação neste texto, como um conceito que, necessariamente, deve fundar qualquer pesquisa e atuação profissional pedagógicas.

Já o conceito de esporte, aqui, aparece sob o ponto de vista de que o esporte moderno, marcado por sua tendência mais notável, qual seja, o chamado esporte de alto rendimento ou espetáculo, tende a desenvolver valores muito diferentes dos que norteiam uma concepção crítica de educação, pois assume as características dos empreendimentos capitalistas, com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado. Porém, mesmo assim, fornece o modelo para o esporte escolar e para grande parte do esporte como atividade de lazer, sendo considerado, portanto, educativo (BRACHT, 1997, p. 9-14).

Esse capítulo traz ainda uma análise mais detalhada dos problemas causados pela referida influência ideológica do esporte-espetáculo sobre a educação e a escola. Verificamos, então, que esse modelo esportivo é ideologicamente inserido na escola em uma perspectiva funcionalista de sociedade, visando fazer com que as regras capitalistas se apresentem como normais e desejáveis, e contribuindo para que a dominação seja consentida por todos, explorados e exploradores, como natural (BRACHT, 1992, p. 61).

No segundo capítulo são apresentadas algumas reflexões de como pode ser, então, o esporte escolar que aqui se tenta construir, que deverá negar a internalização das regras da sociedade capitalista, portanto orientado por uma perspectiva progressista e crítica de educação, apontada no capítulo inicial. Assim, é aqui também anunciada a possibilidade de reestruturação do esporte para a escola a partir dos princípios dos jogos cooperativos (ORLICK, [1978] e BROTTTO, 2002).

O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo. Na primeira parte é apresentada a metodologia, que, acompanhando os objetivos estabelecidos para a pesquisa, necessitava prever um método que permitisse a intervenção direta nas aulas por sua melhoria, sob todas as contradições e dificuldades da escola pública. Logo, em detrimento de outros métodos de pesquisa chamados tradicionais, foi adotada uma fundamentação orientada a partir dos princípios da pesquisa-ação, especialmente através de Bracht *et al.* (2003) e Thiollent (1994).

Já a segunda parte deste último capítulo relata os mais importantes acontecimentos da pesquisa, realizada em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo no período do primeiro ao último dia letivo dos alunos das turmas analisadas. Aqui são verificadas as possibilidades, subsidiadas pelos princípios da pesquisa-ação, de intervenção através da proposta de reestruturação dos esportes com base nos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física para alunos de 3ª e 4ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

1. Mas, afinal, o que podemos entender por ideologia?

Vamos começar esta pequena reflexão analisando o conceito de ideologia aqui utilizado. Assim, procuraremos entender melhor o que significa dizer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996), ou, que o esporte pode ser utilizado como um instrumento ideológico (BRACHT, 1997 e 1992).

É muito comum se compreender e se explicar resumidamente ideologia simplesmente como um conjunto de idéias. Chauí (2004, p. 7), abordando essa mesma questão, escreve que ao considerar ideologia como um “conjunto sistemático e encadeado de idéias” se está confundindo com ideário. E ainda, que não se trata de um conjunto aleatório de idéias ou um ideário qualquer, mas “[...] um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

A autora completa que a ideologia pode ser considerada também como “um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo”¹.

Chauí (2004, p. 22-4) explica que os homens, no movimento histórico da humanidade, ao criarem os meios e as formas de sua existência social (econômica, política e cultural), reproduzindo-a ou transformando-a, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas, como “família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão de costumes, língua etc.”. Também são produzidas idéias ou representações pelas quais os homens procuram explicar sua própria realidade. Assim, em sociedades divididas em classes ou castas, nas quais uma delas explora e domina as outras, essas idéias e explicações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político.

Por esse motivo, essas idéias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social

¹ Passagem extraída da contracapa da edição da obra utilizada como referência (CHAUI, 2004). Verificar bibliografia.

chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

Marx e Engels (1984, p. 72), explicam que as idéias, os interesses e as necessidades da classe dominante de uma determinada sociedade se disfarçam em idéias e interesses de toda a sociedade, de toda a população.

As idéias [...] da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação.

Estes autores reforçam que os membros da classe dominante, além dos meios de produção material, dominam também os meios de produção espiritual, ou seja, dominam a construção das idéias, dominam como pensadores. Portanto, suas idéias serão as idéias presentes na sociedade, serão as idéias que deverão sondar o pensamento de todos os membros da sociedade.

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (MARX e ENGELS, 1984, p. 72).

Chauí (2004, p. 13) explica que um dos traços fundamentais da ideologia consiste em conceber as idéias como independentes da realidade histórica e social, quando de fato é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem de explicar a realidade que as forjou. Ou seja, as idéias exprimem uma realidade social e histórica determinada.

[...] e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas idéias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas idéias e imagina que elas serão verdadeiras para todos tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia.

Quando se ouve, por exemplo, que o trabalho dignifica o homem, e não se analisam as condições reais do trabalho, que exploram, brutalizando e entorpecendo muitos seres humanos em benefício de uns poucos, se está diante da idéia de trabalho e não da realidade histórico-social do trabalho (CHAUI, 2004, p. 81).

Consideremos um ser humano que um dia teve uma família, que um dia foi um pai de família, que amou e foi amado. Ele passa várias horas de todos os dias de sua vida caminhando, arrastando um carrinho de madeira, recolhendo lixo, papéis, latas e garrafas, a fim de, ao final de cada dia, vendê-los para comprar o seu jantar. Estará ele sendo dignificado por tal atividade? Uma grande função da ideologia é fazer com que inclusive esses indivíduos brutalizados e entorpecidos acreditem dogmaticamente na afirmação acima.

Com objetivos específicos, que beneficiarão apenas a si mesmos, os indivíduos da classe dominante procuram tornar seus interesses, suas idéias, aceitáveis por todos os demais membros de sua sociedade. Muito embora, geralmente, essas idéias não tragam benefício algum à classe menos favorecida, se busca justificar os interesses daqueles que dominam, tornando-os os interesses também dos membros das demais classes sociais. Há, portanto, conteúdo ideológico nessa característica da dominação.

[...] cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade², e apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas (MARX e ENGELS, 1984, p. 74).

Conforme Chauí (2004, p. 79, 82, 92), a ideologia é um instrumento de dominação de classe, é um dos meios utilizados pela classe dominante para exercer a sua dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. É também o resultado da luta de classes, tendo por função esconder a existência dessa luta. A autora acrescenta ainda que seu poder e sua eficácia aumentam quanto maior for sua capacidade de ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes.

Para compreender como começa a se formar a ideologia, consideremos que uma classe ascendente, para representar toda a sociedade contra uma classe particular que está no poder,

² A universalidade corresponde à classe contra o estamento, à concorrência, ao intercâmbio mundial, ao grande contingente numérico da classe dominante, à ilusão dos interesses coletivos, à ilusão dos ideólogos e à divisão do trabalho (MARX e ENGELS, 1984, p. 74).

precisa fazer com que suas idéias apareçam como verdadeiras, justas e válidas para o maior número possível de membros da sociedade. Não pode aparecer como uma classe particular contra outra classe particular na luta pelo poder, mas como representante dos interesses de todos contra a classe dominante.

No início do processo de ascensão é verdade que a nova classe representa um interesse coletivo: o interesse de todas as classes não-dominantes. Porém, uma vez alcançada a vitória e a classe ascendente tornando-se classe dominante, seus interesses passam a ser particulares, isto é, são apenas seus interesses de classe. No entanto, agora, tais interesses precisam ser mantidos com a aparência de universais, porque precisam legitimar o domínio que exerce sobre o restante da sociedade. Em uma palavra: as idéias universais da ideologia não são uma invenção arbitrária ou diabólica, mas são a conservação de uma universalidade que já foi real num certo momento (quando a classe ascendente realmente representava os interesses de todos os não-dominantes), mas que agora é uma universalidade ilusória (pois a classe dominante tornou-se representante apenas de seus interesses particulares) (CHAUI, 2004, p. 90-1).

Chauí (2004, p. 96-8) coloca que a ideologia é produzida em três momentos fundamentais: (1º) inicia-se como um conjunto sistemático de idéias que uma classe em ascensão produz para que apareça como representante dos interesses de todos os dominados, (2º) populariza-se, se tornando um conjunto de idéias e de valores coerentes, aceitos e interiorizados pela consciência de todos os contrários à dominação existente e que imaginam uma nova sociedade que concretize essas idéias, e (3º) uma vez sedimentada como senso comum, se mantém mesmo após a vitória daquela classe emergente que se torna dominante, ou seja, mesmo aqueles interesses anteriores de todos sendo negados pela realidade da nova dominação, as idéias e valores antigos permanecem como algo verdadeiro para os dominados, que continuam a aceitá-los mesmo enxergando a classe dominante como tal porque é tarefa da ideologia a separação entre os indivíduos dominantes e as idéias dominantes, fazendo com que apareçam independentes uns dos outros.

Analisando a chamada “concepção marxista de ideologia”³, a autora escreve que a consciência é inseparável das condições materiais de produção da existência, e que as idéias nascem da própria atividade material. Porém, os homens representam nessas idéias a forma como percebem na sua experiência imediata as suas condições materiais de existência, e não necessariamente a realidade dessas condições. Por isso, “[...] as idéias tendem a ser uma

³ Chauí (2004, p. 34).

representação invertida do processo real, colocando como origem ou como causa aquilo que é efeito ou consequência, e vice-versa”.

Assim a ideologia é possível. As idéias são tomadas como anteriores à ação prática, como superiores e exteriores a ela, como um poder metafísico autônomo que comanda a ação material dos homens. Dessa forma nasce a ideologia propriamente dita, ou seja, um sistema ordenado de idéias e representações e de normas e regras como algo separado e independente das condições materiais (CHAUI, 2004, p. 60-2).

Porém, “a ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos” (CHAUI, 2004, p. 72). Ou seja, não se deve supor que os dominantes se reúnam e decidam produzir uma ideologia, pois assim seria muito fácil acabar com ela. Esse fenômeno resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e essa representação é sempre necessariamente invertida (CHAUI, 2004, p. 84).

Logo, o objetivo ideológico da classe dominante é fazer com que a classe dominada acredite ter consciência do movimento de sua sociedade. Ideologia, então, não é apenas um conjunto de idéias pairando “naturalmente” sobre a sociedade. Essa concepção de ideologia como um ideário qualquer parece, ela própria, ideológica, pois distorce e mascara o seu mais completo, contextualizado e real conceito.

Quem e o que pode dismantelar a ideologia? Somente uma prática política nascida dos explorados e dominados e dirigida por eles próprios. Para essa prática política é de grande importância o que chamamos de crítica da ideologia, que consiste em preencher as lacunas e os silêncios do pensamento e discurso ideológicos, obrigando-os a dizer tudo que não está dito, pois dessa maneira a lógica da ideologia se desfaz e se desmancha, deixando ver o que estava escondido e assegurava a exploração econômica, a desigualdade social, a dominação política e a exclusão cultural (CHAUI, 2004, p. 118).

Ideologia é, portanto, um conjunto de idéias formado a partir dos interesses da classe dominante com objetivos específicos, um conjunto de idéias que deverão atender exclusivamente os interesses dessa classe, que mascara seus verdadeiros objetivos, e que mascara também os interesses, as necessidades e as idéias reais das classes menos favorecidas, se colocando como padrão, como idéias que poderão beneficiar a todos, para que, então, não haja resistência aos objetivos de dominação políticos e econômicos da classe que controla os meios de produção material e, conseqüentemente, a produção das idéias em toda a sociedade.

2. O que queremos dizer quando dizemos educação?

Na década de 1980 se iniciou um debate crítico, principalmente de orientação marxista, no pensamento pedagógico brasileiro em relação à função do sistema educacional. Essa crítica denunciava o papel conservador da educação, que através de sistemas ideológicos, marginalizadores e de exclusão “[...] contribuía, não para a transformação da realidade social, mas sim para sua reprodução nos moldes vigentes” (BRACHT *et al.*, 2003, p. 69).

Em um segundo momento, esse movimento busca a construção de novas alternativas para o sistema educacional, dando origem às chamadas pedagogias progressistas ou críticas, cujas propostas de ação visam colocar a educação na perspectiva da transformação social, contribuindo para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na Educação Física pôde ser verificado nas duas últimas décadas um movimento paralelo ao descrito acima, por ele influenciado, que desenvolveu também propostas pedagógicas críticas ou progressistas.

As Pedagogias Progressistas mais conhecidas são a Pedagogia Histórico-Crítica (D. Saviani) e a Pedagogia Libertadora (P. Freire); na Educação Física as mais conhecidas/difundidas são a Pedagogia Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), fundamentada basicamente na primeira e a pedagogia Crítico-Emancipatória (E. Kunz, 1994) e a Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (Hildebrant; Laging, 1986), estas com maiores aproximações com a segunda (BRACHT *et al.*, 2003, p. 70).

É importante analisar que as obras de Bracht, que influenciam grande parte do desenvolvimento do presente estudo, a exemplo da fundamentação utilizada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecido como Coletivo de Autores, de 1992, do qual ele participou como autor, continuam fortemente embasadas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Portanto, devido à influência dos próprios autores da Educação Física adeptos das pedagogias progressistas ou críticas, e depois pelo contato com obras dos próprios Dermeval Saviani (2000a e 2000b) e Paulo Freire (1996), como principais representantes do desenvolvimento dessas pedagogias no Brasil, o conceito de educação utilizado aqui determina todo o texto, toda a pesquisa, toda atuação profissional e toda utilização do esporte e do jogo com a preocupação pedagógica apresentada. Este conceito tentará ser crítico extraído dessas mais

importantes abordagens e, como tal, visando colocar a educação e, conseqüentemente, a Educação Física na perspectiva da colaboração na transformação social.

Saviani (2000a, p. 102) define com sua expressão “pedagogia histórico-crítica”, o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. E acrescenta que essa corrente pedagógica se firma no Brasil, fundamentalmente, a partir de 1979.

Demonstra ainda enxergar a educação e suas teorias educacionais divididas em dois grupos. Segundo ele, no primeiro grupo, se encontram “[...] aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2000b, p. 3).

Continuando, o autor esclarece que o primeiro grupo, concebe a sociedade como harmoniosa, tendendo à integração dos seus membros. Para este grupo, a marginalidade é um fenômeno acidental, um desvio, uma distorção que pode e deve ser corrigida. A educação é entendida, então, como uma força homogeneizadora, um instrumento de correção dessas distorções, de reforço dos laços sociais, de promoção da coesão, de garantia da integração de todos os indivíduos no corpo social, e, portanto, de superação da marginalidade. Concebe-se, pois, a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Entende-se a educação como um meio para evitar a desagregação da sociedade, e como garantia da construção de uma sociedade igualitária.

Tomando como critério a percepção dos condicionantes objetivos⁴, este autor denominou “[...] as teorias do primeiro grupo de ‘teorias não-críticas’, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”, assim classificando a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como pertencentes a elas (SAVIANI, 2000b, p. 4-15).

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em conseqüência,

⁴ Condicionantes objetivos: Determinantes sociais, estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2000b, p. 5).

a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (SAVIANI, 2000b, p. 4-5).

Como podemos constatar, as teorias deste segundo grupo gozam de uma visão mais crítica em relação à escola e à sociedade. São assim consideradas pelo autor, pois se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos. Porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução dos valores da sociedade, sendo então denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Neste grupo, se enquadraram, consideradas apenas aquelas de maior repercussão e nível de elaboração, a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)” e a “teoria da escola dualista”. E, ainda conforme o autor, estas “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...]” e, portanto, no reforço do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2000b, p. 5, 16).

Para Saviani (2000b, p. 29-30), enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola, oferecendo à população a possibilidade de fugir de qualquer situação de dominação por uma outra classe, julgando como uma tarefa muito difícil, mas tentando incansavelmente, porém sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo esta concepção, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola. Aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola.

Parece que, com base na análise dos pressupostos das teorias crítico-reprodutivistas, a escola não está falida, como se costuma criticar popularmente, mas, muito pelo contrário, é extremamente útil ao sistema de produção capitalista como uma garantia oculta e incontestável de manutenção da própria marginalidade. O seu objetivo ideológico é exatamente oposto ao que se concebe popularmente como educação, visto que a base das teorias não-críticas não se difere muito de uma compreensão do senso comum.

O autor completa que “[...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração.

Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva” (SAVIANI, 2000b, p. 30).

É possível notar, conforme a concepção das teorias crítico-reprodutivistas, que valores oriundos da necessidade de manutenção do sistema de organização social capitalista, como seletividade, exclusão, dominação, hierarquia, podem ser comparados a alguns valores presentes na escola, que dividem as mesmas origens e objetivos, mas que nesta são considerados educativos e indispensáveis.

Conclui-se, então, que os adeptos das teorias crítico-reprodutivistas avançam um pouco em relação ao pensamento daqueles presos às teorias não-críticas. Porém não avançam muito.

Na verdade estas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (SAVIANI, 2000b, p. 29).

Logo, se pode compreender que as teorias crítico-reprodutivistas também não apresentam subsídios para a melhoria da educação, tampouco para a transformação da sociedade capitalista. Estas possibilitam enxergar os valores ideológicos da classe dominante da sociedade com presença marcante na educação escolar, reproduzindo esses valores por não encontrarem meios para negá-los, acreditando que a transformação não poderá ocorrer, e por fundarem seus preceitos teóricos no paradigma, também ideológico, da sociedade imutável.

Conforme Saviani (2000b, p. 30), no primeiro caso, a história é sacrificada na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo, se sacrifica também a história na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

Freire (1996, p. 98-9) explica que a educação é uma forma de intervenção no mundo, implicando tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser somente uma ou somente outra dessas coisas. Parece que os educadores precisam compreender tudo isso para que possam se engajar em uma atuação profissional pedagógica conscientes de que, uma vez não procurando lutar pela transformação, estarão necessariamente contribuindo para a perpetuação da ordem injusta do sistema social.

Após essa compreensão, se faz necessário começar a estabelecer alguns indícios de como poderia ser constituída uma teoria crítica da educação.

[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 2000b, p. 30).

Essa teoria crítica deve estar atenta às necessidades da classe menos favorecida e dominada. Deve se colocar como um importante instrumento que possibilite à população entender a sua sociedade, para que, então, consiga compreender que este modo de produção capitalista é benéfico somente para aqueles que se mantêm no poder, conseqüentemente condenando a classe explorada e dominada a uma situação de exploração cada vez mais asfixiante. Deve possibilitar principalmente que a população compreenda a possibilidade real de construção de uma sociedade diferente da que se nos apresenta, e que enxergue a necessidade de transformação desta sociedade, a necessidade da revolução, para que se possa realmente construir uma sociedade fundada na igualdade e na justiça.

Para Freire (1996, p. 19-20, 98), é necessário estar alerta aos perigos da ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal com ares de pós-modernidade, e que insiste em nos convencer de que nada podemos fazer contra a realidade social, que, de histórica e cultural, parece se tornar “quase natural”. Deste ponto de vista ideológico, que é reacionário, só há uma saída para a educação, que acaba se tornando um espaço onde as pessoas são treinadas para práticas apolíticas: Adaptar os educandos a esta realidade que não pode ser mudada.

Conforme Saviani (2000b, p. 31), uma teoria realmente crítica da educação, munida dos valores e objetivos mencionados, deve se incumbir da tarefa de superar as teorias até então construídas, “[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. Porém, os caminhos são repletos de armadilhas, e jamais devem ser confundidos os interesses dominantes com os anseios da classe dominada.

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da

escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Freire (1996, p. 36, 56-7, 60, 83, 138-9) explica ainda que deve fazer parte de um pensamento pedagógico crítico a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. Lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. É também preciso entender que ao tolher a curiosidade e a criatividade dos educandos em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, não se forma, mas se domestica.

Deve-se ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. E é preciso desocultar verdades escondidas, desmistificar a farsa ideológica, uma espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos.

De forma extremamente palpável e minuciosa, e fortalecendo as palavras de Freire (1996) em relação à compreensão da presença da ideologia na educação, Chaui (2004, p. 63) utiliza um exemplo do próprio sistema educacional para explicar um pouco mais sobre isso.

[...] faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isso não ocorre. Nossa tendência, então, será dizer que há uma contradição entre a idéia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes encontram-se excluídos do direito de usufruir dos bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola e o marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi por eles produzida. Essa é a contradição real, da qual a contradição entre a idéia de “direito de todos à educação” e uma sociedade de maioria analfabeta é apenas o efeito ou a consequência.

Freire insiste na necessidade de compreender a impossibilidade de neutralidade da educação que é necessariamente uma forma de intervenção na sociedade e no mundo (1996, p. 98, 109, 112), e também de compreender que ela é ideológica (1996, p. 125-34).

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. [...] O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

O educador, então, deve estar atento a esses preceitos, deve entender que ele será a mediação entre os avanços da educação crítica e o trabalhador ou os membros das classes menos favorecidas. Sua função poderá se aproximar da necessidade de oferecer os subsídios que estes indivíduos necessitam para atuar em conjunto em busca da transformação da sociedade.

Portanto, deve se tomar para a compreensão deste estudo um conceito de educação que se identifique com os princípios, analisados acima, do que deve ser realmente uma teoria crítica da educação. O conceito ao qual nos referimos é este que considera que a educação deve ser a ferramenta para que as classes menos favorecidas entendam o que rege a sociedade. Entendam como, historicamente, a sociedade se tornou como está. Que as leis sociais são dinâmicas, passíveis de transformação, e não estáveis. Que o sistema capitalista hoje, diferentemente de outrora, representa uma involução da humanidade. E, principalmente, que esta sociedade pode ser totalmente diferente, se tornando mais justa, livre e igualitária.

É necessário compreender que o mundo não é, mas está sendo. A capacidade de aprender para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, se refere à nossa educabilidade que revela um nível distinto do adestramento dos outros animais e do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 68-9, 76).

3. A que estamos nos referindo quando falamos de esporte?

O popular e conhecido termo esporte, utilizado neste trabalho, se refere a uma atividade com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura européia e que, através dela, se expandiu para o resto do mundo, resultante de um processo de modificação, de “esportivização”, de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas como os jogos com bola e também de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa, iniciado em meados do século XVIII e intensificado no final do século XIX e início do XX. Esta atividade corporal é chamada por Bracht (1997, p. 9-10) de “esporte moderno”.

De forma histórica e processual, o modelo esportivo europeu foi se tornando a expressão hegemônica da cultura corporal de movimento no mundo todo (BRACHT, 1997, p. 10), se tornando padrão e “folclorizando” as demais manifestações esportivas de outras sociedades⁵.

Para Dunning (*apud* BRACHT, 1997, p. 10), os jogos populares, a partir aproximadamente de 1800, pareciam ficar fora de uso devido aos processos de industrialização e urbanização, que levavam as pessoas a novas condições de vida, com as quais aqueles jogos não eram mais compatíveis.

Bracht (1997, p. 10) explica que este declínio acabou esvaziando os jogos tradicionais de suas funções iniciais, antes ligadas a festas religiosas e da colheita, entre outras.

É importante observar também, que os jogos populares foram muitas vezes reprimidos pelo poder público, como aliás, também foi o caso de uma prática corporal das classes populares brasileiras, a capoeira, que sofreu uma perseguição violenta por parte das autoridades brasileiras nas décadas de 1910 a 1930. No caso da Inglaterra, foi principalmente nas escolas públicas (Public Schools) que estes jogos vão sobreviver, pois lá eles não eram percebidos como ameaça à propriedade e à ordem pública. Vai ser nas escolas públicas que aqueles jogos (o caso clássico é o futebol) vão ser regulamentados e aos poucos assumir as características (formas) do esporte moderno.

Nota-se que outrora o poder público exercia sua força ditatorial reprimindo os jogos populares por entendê-los como ameaça à hegemonia da classe dominante. Já atualmente, o esporte se encontra tão manipulado e articulado com os interesses dessa classe, que ocorre o inverso, sua valorização, mas sem nenhuma forma de contextualização. Deparamo-nos com o

⁵ Esta informação aparece em termos mais específicos na já referida obra do autor (“Em países africanos é comum perceber-se o esporte enquanto cultura corporal de movimento ativa, e as práticas corporais originais sendo folclorizadas” (BRACHT, 1997, p. 11).), e também mais clara e generalizada, verbalmente, em palestra proferida no 1º Congresso Científico Latino-Americano UNIMEP – FIEP, realizado em 06/2000, na cidade de Piracicaba (SP).

incentivo, a divulgação e a apologia à prática esportiva por todos os lados, principalmente para crianças e membros de classes sociais menos favorecidas, sempre acompanhados da idéia do esporte como meio de educar e socializar as pessoas.

O autor também explica que o esporte, no seu conseqüente desenvolvimento no interior dessa cultura urbanizada e industrializada, assumiu suas características básicas, que podem ser resumidas em competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização e “cientificização” do treinamento (BRACHT, 1997, p. 10).

Bracht (1997, p. 12), reconhecendo os muitos graus de diferenciação das manifestações esportivas, categoriza o esporte, embora concebendo que a variabilidade do fenômeno esportivo solicite uma abordagem mais complexa, em duas formas de representação: “Esporte de alto rendimento ou espetáculo” e “esporte enquanto atividade de lazer”. Pode-se notar a ausência de uma forma de abordagem esportiva escolar ou educacional, mas o autor esclarece que toda prática esportiva é considerada educativa, mesmo que se valendo de conceitos de educação distintos do presente nas pedagogias progressistas.

À expressão “esporte de alto rendimento”, Bracht (1997, p. 12-3) acrescenta a expressão “espetáculo”, por entender que esta representa, hoje, a sua tendência mais marcante, a sua transformação em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa.

[...] podemos dizer que o esporte de alto rendimento ou espetáculo, aquele imediatamente transformado em mercadoria, tende, a nosso ver, a assumir [...] as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado. Isto se reflete nos apelos cada vez mais freqüentes à profissionalização dos dirigentes esportivos e na administração empresarial dos clubes (empresas) esportivos (esportivas) (BRACHT, 1997, p. 14).

Embora com algumas divergências em sua obra, Betti (2004, p. 32) também considera que “[...] a expressão ‘esporte espetáculo’ parece ser a mais apropriada para designar a forma assumida pelo esporte em nossa sociedade”.

Logo, verificamos que a influência exercida sobre o esporte pela estrutura social capitalista o torna um mero produto de consumo, visando o lucro, utilizando suas diversas e distintas manifestações como formas de socialização das pessoas “[...] para o consumo do esporte (contingente consumidor do produto esporte e de seus sub-produtos)” (BRACHT, 1997, p. 14),

visando cada vez mais o lucro, criando grupos de vendedores e consumidores, exploradores e explorados.

É um conceito composto por todas as características apontadas aqui que deve ser compreendido ao se escrever ou dizer simplesmente esporte. Pois o chamado esporte de alto rendimento ou espetáculo representa a tendência esportiva mais notável e fornece ainda o modelo para o esporte escolar e para grande parte do esporte como atividade de lazer (BRACHT, 1997, p. 12-3).

Assim como Bracht (1995, p. II e 1992, p. 34-5) já esclareceu em outros textos, mas nesses casos se referindo à busca da conceituação da Educação Física, temos claro que não se deve procurar uma essência metafísica, “a-histórica”, de determinado objeto de estudo, seja da Educação Física, ou do esporte, no nosso caso. Para o autor, “se é isto que estamos perguntando (pela essência no sentido metafísico), estamos perguntando errado [...]”, pois a busca pela essência de determinada coisa deve ser compreendida “[...] como a busca do entendimento do que ela vem sendo”.

Ou seja, por tudo isso, consideramos que a forma do esporte-espetáculo é exatamente o que este esporte, o que acontece concretamente, seja o mais popular, seja na rua, no campinho de várzea ou na escola, vem sendo.

Levando-se em conta, então, o que foi discutido, se torna necessário analisar criticamente o esporte, especialmente se por ele passarem quaisquer questões educacionais, ou se por qualquer uma delas ele passar, pois, novamente conforme Bracht (1997, p. 7), a crítica ao esporte é uma crítica à sociedade em um seu exemplo.

4. O esporte educa? Algumas reflexões sobre a ideologia do esporte

Vamos tentar analisar aqui, se o esporte realmente educa. Apesar da aparente obviedade a princípio, é preciso atentar à questão ideológica. Devemos, portanto, considerar os conceitos de ideologia, de educação e de esporte discutidos anteriormente.

Os primeiros resultados apontam que a maioria das respostas a este questionamento indica que sim. Indica que o esporte educa, pois ensina a criança a competir para vencer, a conviver com a vitória e a derrota, a respeitar as regras do jogo, respeitar a autoridade, ensina que todos têm as mesmas oportunidades, que todos têm as mesmas chances de vencer, que a vitória depende unicamente do próprio esforço, etc.

Porém, essas respostas se alinham à chamada ideologia burguesa⁶ em uma perspectiva funcionalista de sociedade, que se apropria do esporte como importante instrumento funcional ao sistema de produção capitalista, visando fazer com que os valores e normas da sociedade se apresentem como normais e desejáveis, e contribuindo para que a dominação e a exploração sejam assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural (BRACHT, 1992, p. 61).

Bracht (1992, p. 58) explica que essa ideologia, utilizando a falsa idéia do esporte como meio de educação e socialização das crianças tem sido uma das justificativas para a inclusão da Educação Física nos currículos escolares.

O esporte, então, a partir desta perspectiva ideológica, de fato educa, pois ensina a criança a cumprir regras sem entendê-las ou discuti-las, já que todos somos iguais perante a lei, a procurar vencer na vida a qualquer custo, a se corromper para atingir seus objetivos, a competir nesta sociedade extremamente competitiva, isto é, unicamente se preparando para o mercado de trabalho, e a ter disciplina, a mais alienada e funcionalista possível (BRACHT, 1992, p. 58-9).

Ou seja, a ideologia da educação através do esporte tem o objetivo de levar o indivíduo a internalizar valores e normas de comportamento que lhe possibilitarão se adaptar à sociedade capitalista. Porém, tendo em vista a situação miserável de vida de muitos membros das classes menos favorecidas em função da própria estrutura do sistema capitalista, que não mostra possibilidades de atender igualmente às necessidades de todas as pessoas, o ideal, conforme já foi

⁶ “Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado” (MARX e ENGELS, 2001, p. 28).

discutido, é que a educação tenha o objetivo de nortear a população a uma emancipação de idéias, possibilitando entender os objetivos ideológicos do controle das manifestações esportivas, educacionais, artísticas, profissionais, de lazer, e de todos os demais setores da sociedade.

Considerando as críticas do movimento ginástico e esportivo dos trabalhadores europeus do início do século XX, o esporte é também utilizado como meio para desviar a atenção da população da luta de classes e como fuga da realidade política. Dentro da fábrica, em sua aparição, passou a ser utilizado como uma nova arma para a “disciplinação” dos trabalhadores (BERNETT *apud* BRACHT, 1997, p. 23) visando garantir o máximo rendimento do trabalho braçal.

Mas não é preciso ir tão longe para analisar um pouco mais essa questão. Castellani Filho (1998, p. 5-6) lembra que aqui no Brasil, três décadas antes da contemplação da Educação Física na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷, seus motivos justificadores, guardando objetivos ideológicos, já estavam presentes.

Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da *capacitação física* do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do *adestramento físico* – era esse o termo utilizado pela *Carta Magna do Estado Novo* – estava associada à formação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar.

O esporte traz consigo a idéia de que todos têm a oportunidade de vencer, a ideológica veiculação da igualdade de chances no esporte, que aponta para uma presumível existência de igualdade social (BRACHT, 1997, p. 29). Esta relação acaba por justificar as diferenças sociais, fazer com que elas desapareçam dentro do esporte, o que na realidade funciona como um meio de abrandamento das contradições e conflitos sociais.

É preciso também negar a prática esportiva despolitizada, pois, conforme Bracht (1997, p. 29), devido ao seu veiculado conteúdo ideológico, um intensivo engajamento no esporte provocaria o desinteresse político, dificultando a formação da consciência política e o conseqüente engajamento político.

Para o Estado, o esporte é objeto de atenção em função de sua contribuição para o processo de garantia da reprodução do capital, já que esta é a função do Estado na sociedade

⁷ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, artigo 22 (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5).

capitalista (BRACHT, 1997, p. 69). Conforme Marx e Engels (2001, p. 31, 60), o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra, portanto, o Estado moderno não passa de um comitê para gerir os negócios coletivos da classe burguesa.

No Brasil, após o golpe militar de 1º de abril de 1964, que, sem resistência, marcou o início de um regime ditatorial que duraria vinte e um anos⁸, durante essa subsequente Ditadura Militar, por que o esporte foi tão incentivado e difundido, enquanto outras manifestações culturais eram de perto vigiadas e duramente censuradas? Franke (*apud* BRACHT, 1997, p. 71) considera que “[...] ao contrário da Arte, ao esporte não pode ser atribuída nenhuma função de conhecimento. Enquanto em cada obra de arte se reflete uma tendência artística, uma visão de mundo, isso vale para as ações esportivas de uma forma muito limitada”. Este fator, sem dúvida, contribui ainda mais para os interesses burgueses, pois o esporte possibilita, então, aos seus adeptos, poucas possibilidades de reflexão sobre a sua realidade social e política.

Castellani Filho (1998, p. 28-9) explica que, nesse mesmo período, a União Nacional dos Estudantes (UNE), extremamente combativa, vinha incomodando muito os militares, que contra-atacavam lançando mão de diversos mecanismos legais, “ao lado da sempre presente e ativa repressão física”. Culminando no final daquela década na promulgação do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e de outros decretos no início do ano seguinte, a entidade foi praticamente aniquilada. Assim, logo em seguida, através do Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, a Educação Física se tornou obrigatória no Ensino Superior, tal como já se encontrava nos demais níveis de ensino.

Nesse cenário, coube à Educação Física o papel de [...] *colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil.* [...] a inclusão compulsória da Educação Física no ensino superior, veio atender a uma ação engendrada pelos “arquitetos” da ordem política vigente, no intuito de aparar possíveis arestas – no campo educacional – que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção.

Este autor coloca que naqueles anos (final da década de 60 e início da década de 70) ocorreram ainda outras modificações na educação brasileira. Foram incluídas como disciplinas obrigatórias dos currículos, Educação Moral e Cívica (Ensino Fundamental), Organização Social e Política do Brasil (Ensino Médio) e Estudo dos Problemas Brasileiros (Ensino Superior), além

⁸ Conforme Castellani Filho (1998, p. 28) e Aventuras na História (2005, p. 17).

da exclusão da disciplina Filosofia dos currículos do Ensino Médio. Para ele, esse fato, paralelamente à obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de escolarização...

[...] com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto Atividade, vale dizer, fazer prático destituído de qualquer necessidade de ser refletido, teorizado, compreendido – não pode ser visto como medidas díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, isto sim, um conjunto de medidas que refletia a opção pela eliminação da disciplina Filosofia – enquanto dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade –, optando por outras que, segundo imaginavam – tal qual a Educação Física –, estariam prenhas de atitudes e conteúdos potencialmente geradores de consciências acríticas (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 29-30).

A Educação Física no Ensino Superior na década de 70 foi extremamente competente dando conta de pelo menos uma de suas tarefas ideologicamente incumbidas, qual seja, “[...] canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 30).

Talvez a Educação Física, a Educação Moral e Cívica e outras disciplinas de objetivos politicamente semelhantes tenham, então, nos ensinado a lutar somente nos arredores dos estádios de futebol e nas arquibancadas (e talvez até a Educação Artística⁹, que vez por outra esteve tramitando ao lado da Educação Física nas mudanças na educação nacional¹⁰, nos bailes *funk* e *shows* de *rock'n roll*), já que a Filosofia deixou de nos ensinar a lutar pelos nossos direitos políticos e sociais. É hora de reaprendermos. E mais que isso, é hora de começarmos a ensinar aos nossos alunos o que, a partir dos anos 60, outros deixaram de nos ensinar!

Verificamos, portanto, que o esporte, pelo fato de sua prática levar à adaptação às normas e ao comportamento competitivos, elementos básicos para a estabilidade e reprodução do sistema capitalista (BRACHT, 1997, p. 29), realmente “[...] reflete a ideologia burguesa” (BRACHT, 1992, p. 60), está articulado com os interesses da classe dominante e, por isso mesmo, se torna um instrumento de dominação desta sobre as classes menos favorecidas.

⁹ Atualmente, disciplina de Artes.

¹⁰ Conforme Castellani Filho (1998, p. 3-36).

CAPÍTULO II

1. Condições e possibilidades de reestruturação do esporte para as aulas de Educação Física

Será possível utilizar o esporte de uma outra forma? Como um meio educacional munido de uma perspectiva crítica, que leve os alunos a entenderem realmente a sua sociedade? Ou, em outras palavras, tal como indagou Assis (2001, p. 9): “O esporte, forma cultural que ritualiza elementos fundamentais da sociedade capitalista, como a competição, a concorrência e o rendimento, pode participar de um projeto político-pedagógico emancipatório? Pode? Como Pode?”

O esporte institucionalizado não possui, se comparado com outros espaços de mundo próprio [...], uma linguagem criadora de significados. Ao contrário do teatro por exemplo, ele não tem a possibilidade de fazer uma determinada asserção [...], e não pode por isso, produzir algo “novo”, não pode, através de uma construção de mundo próprio, ser revolucionário. Mesmo uma nova estratégia no jogo de futebol, que poderia suscitar uma tal interpretação, somente será aceita como nova forma de ação, se ela oferecer melhores chances de vitória. Ou seja, ela não terá reconhecimento em função de sua composição especial/inovadora de movimentos e de ação no jogo, e sim, em relação ao objetivo da competição no sentido da melhoria do rendimento (FRANKE *apud* BRACHT, 1997, p. 71-2).

Porém, utilizando exemplos de algumas das diversas críticas ao esporte das primeiras décadas do século passado, que, conforme Bracht (1997, p. 20), indicam forte oposição à idéia da aparente unanimidade esportiva da atualidade, podemos sim conceber a possibilidade de uma reestruturação, ou “ressignificação”¹¹, do esporte considerando os objetivos já apontados neste texto.

Dierker (*apud* BRACHT, 1997, p. 22) ressalta a integração do movimento ginástico e esportivo dos trabalhadores de países europeus¹² a movimentos internacionais de trabalhadores, como a segunda internacional socialista e a terceira internacional comunista. Foram criadas diversas associações ginásticas e esportivas, e organizadas duas grandes olimpíadas, em Frankfurt em 1915, e em Praga em 1927, mas após a Segunda Guerra Mundial este movimento não foi retomado.

¹¹ Oliveira, 2002.

¹² Principalmente Alemanha, Bélgica, França, Inglaterra, Suíça e Tchecoslováquia, conforme Bracht (1997, p. 20).

O ambiente francamente anti-comunista e anti-socialista que se seguiu a este período na Europa impossibilitou o ressurgimento do referido movimento por ter envolvido também o cenário esportivo, principalmente no âmbito dos jogos olímpicos (BRACHT, 1997, p. 23).

Bracht (1997, p. 86) explica que com este movimento, a classe trabalhadora, principalmente na Alemanha, que dispunha de um conceito de cultura que não dicotomizava cultura e trabalho, construiu uma organização de clubes de esportes e ginástica especificamente de trabalhadores que procurava produzir uma cultura corporal de movimento própria, que não objetivava preparar o corpo para o trabalho no dia seguinte, mas ajudar as pessoas a desenvolverem necessidades próprias contrárias ao pensamento concorrencial e de rendimento capitalistas e vivenciá-las esportiva, social e politicamente, negando e recusando a disciplinação corporal burguesa e sua orientação para o rendimento.

As festas esportivas e as olimpíadas dos trabalhadores aconteciam sem o uso do cronômetro, de fitas métricas e tabelas de resultados, e ao contrário, exploravam os exercícios lúdicos, as atividades de grupo e acentuavam gestos simbólicos de solidariedade.

Assim como analisado no Capítulo I em relação à necessidade de se buscar uma teoria crítica da educação, se verifica aqui que para a construção de uma concepção esportiva transformadora, é também necessário se atentar aos interesses conflitantes da sociedade capitalista e construir uma perspectiva de esporte que contribua para a superação da ordem social vigente, se preocupando não com os interesses da burguesia, mas com os interesses da classe oprimida e explorada, a classe trabalhadora.

Na escola, pensando nas maiores dificuldades de participação daqueles menos capacitados para a prática do esporte orientado pelo seu modelo de alto rendimento, e, especialmente, da maioria das meninas, Daolio (2003, p. 112-3) explica que parece haver em nossa sociedade um processo que transforma as meninas em “antas” e, por outro lado, os meninos em “trogloditas”.

Para ele, se uma menina assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculinos, como ser mais agressiva, ou praticar determinados esportes como o futebol, implica ir contra uma tradição, ser chamada de “machona” ou ser repreendida pelos pais. Assim como um menino com uma postura mais delicada, mais afetiva e mais contida, seria chamado de “bicha” ou “efeminado”. Sobre comportamentos como esses, que contrariam as expectativas que se têm desses meninos e meninas, há o peso de uma sociedade que os marginaliza, o que leva as crianças, na maioria das vezes, a cumprirem esses ditames sociais e serem mais valorizadas por

isso. Mas o autor alerta que a cultura influencia no comportamento humano, porém são os próprios homens que a produzem e a transformam cotidianamente.

É como se o professor de Educação Física se preocupasse muito mais com os interesses dos meninos do que das meninas, relegando ele próprio estas últimas à posição de “antas” (DAOLIO, 2003, p. 110), e ajudando a estender essa condição para fora das aulas de Educação Física e da escola, o que parece ainda mais grave.

Contribuindo para acentuar mais o problema, muitos pais ainda preferem ter uma filha “anta” em vez de uma filha que jogue futebol ou suba em árvores, e muitos professores, inclusive de Educação Física, consideram natural as meninas serem “antas” (DAOLIO, 2003, p. 113).

A influência da mídia exerce um papel decisivo nesse sentido, alterando a maneira como praticamos e percebemos o esporte, fragmentando e distorcendo o fenômeno esportivo ao selecionar imagens e as interpretar para nós, e até nos propondo um certo “modelo” de esporte (BETTI, 2004, p. 31, 34), modelo esse que representa também, conforme já visto no Capítulo I, a transformação do fenômeno esportivo em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa (BRACHT, 1997, p. 13). Porém, não pode ser justificativa essa influência para a falta de criticidade na atuação pedagógica dos professores de Educação Física, assim como de todos os outros professores da escola.

[...] o professor de Educação Física deve encontrar formas de adaptar os esportes para que todos os alunos consigam participar das aulas de maneira descontraída, e sem se sentirem “antas”, “burros”, “baleias”, “cavalos”, ou quaisquer outros animais. [...] ninguém deve sair da aula portando um suposto fracasso por ter tido um resultado numericamente negativo, e isso não significa responsabilizar os próprios alunos por esse sentimento, mas assumir como tarefa do professor a transformação dos resultados dos jogos, que na aula de Educação Física podem e devem ser diferentes de vitória, derrota ou empate (MONTEIRO, 2004, p. 9).

Deve-se possibilitar que a população seja capaz de analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto social, econômico, político e cultural que nele interfere. Devemos tomar este como um dos nossos objetivos primeiros como professores e profissionais da área da Educação Física, que é por excelência a “[...] prática que tematiza com intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999, p 15-16).

É preciso superar a visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor biológico, atentando para o fato de que o homem é fundamentalmente um

ser social e, portanto, seus movimentos têm repercussão sobre todas as suas dimensões. Deve-se também negar a visão de infância que enfatiza o processo de desenvolvimento da criança como natural e não social. Falar de natureza da criança, e não de uma criança situada social e historicamente é ideológico, pois encobre as diferenças produzidas pela condição social dessas crianças (BRACHT, 1992, p. 66).

Meninos e meninas devem também brincar juntos, para que um grupo possa se reconhecer como diferente, mas jamais se sinta inferior ou superior ao outro. Porém, alguns alunos têm um nível de desenvolvimento motor mais elevado do que outros, por sua idade muito diferente (o que ainda é bastante comum em escolas públicas) ou pelas suas diferentes experiências e oportunidades de brincadeiras e atividades físicas anteriores, o que exigirá do professor um planejamento muito mais completo.

Aí está, em minha opinião, a difícil tarefa para os professores de educação física: respeitar as diferenças entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras. Pender para um extremo seria respeitar as diferenças entre os sexos, achando que elas são naturais e, portanto, não devem ser contrariadas. Estaria-se reforçando a falsa idéia de que os meninos são mais dotados e as meninas são “antas”. Pender para outro extremo seria propiciar a todos as mesmas oportunidades em termos motores, querendo que os resultados de meninos e meninas sejam idênticos. Estaria-se impondo uma igualdade inexistente (DAOLIO, 2003, p. 116-7).

Precisamos estar atentos ao fato de que os interesses e as necessidades da criança, quando chega à escola, já estão contaminados pelas normas capitalistas da sociedade burguesa. Portanto, se tivermos o objetivo de apresentar e discutir novos valores, é preciso intervir, dar uma direção ao processo educativo em um sentido crítico (BRACHT, 1992, p. 67). Deixar simplesmente que a criança se desenvolva pura e “naturalmente” implica permitir a reprodução dos valores burgueses da sociedade capitalista, sem dirigir para a análise crítica desta sociedade, tampouco para a sua transformação.

Freire (2002, p. 108) completa que “[...] a marca da escola deve ser firmada pelo objetivo de desenvolver no aluno a consciência sobre as práticas realizadas”. Para ele, “[...] se fosse só para brincar espontaneamente, não precisaríamos de escolas”.

[...] aquilo que é feito na escola deve ter a marca da escola, ou seja, se há coisas que os alunos podem fazer sem o professor, sem a escola, então ela deixa de ser necessária. Por exemplo, se é só para brincar de um jeito que independe de isso ser feito no ambiente escolar, então é melhor brincar fora dele.

Bracht (1992, p. 67-8) acrescenta que não se deve simplesmente negar a cultura da classe dominante, e sim permitir que a classe dominada possa reconstruí-la a partir de suas necessidades e interesses. Ou seja, na Educação Física não devemos negar o esporte, mesmo as manifestações mais elitistas, pois para que a classe dominada possa reelaborá-lo, tornando-o não mais burguês¹³, existe a necessidade de que esta classe domine a cultura esportiva burguesa, mas também que lhe seja simultaneamente permitido desmistificar essa mesma cultura esportiva.

Castellani Filho (1998, p. 43, 55), analisa que a “desesportivização” da Educação Física deve ser compreendida como uma crítica à mentalidade esportiva dominante na escola, responsável por vê-la como uma instituição adequada e privilegiada para atender objetivos próprios da instituição esportiva, por exemplo, “[...] a otimização do rendimento físico-esportivo”. Pois o esporte é uma construção histórica e social que se caracteriza como um dos mais relevantes fenômenos socioculturais do mundo contemporâneo.

Para Bracht (1992, p. 68) é também importante que o professor se sente com seus alunos para discutir o que está sendo feito, para que seja superado realmente o argumento de que a aula de Educação Física deve ser “prática” (ou “adestrante”). Freire (2002, p. 108) também insiste nessa necessidade, sugerindo “[...] conversar com os alunos em rodas, antes, às vezes durante, e depois das práticas, outro fator gerador de tomadas de consciência”.

Se o esporte é remetido à educação da forma como o é, dado o fato de ser atualmente o conteúdo principal de uma das disciplinas do curso regular das escolas em geral, é necessário criar uma forma de jamais se propagarem através de sua prática pedagógica valores como concorrência e discriminação. E mais que isso, como também já se discutiu no capítulo anterior, todo o sistema educacional deve ser pautado em uma perspectiva de educação crítica dos seres humanos, que lhes dê substância concreta em relação aos conflitos da sociedade, entendendo os educadores como indivíduos capazes de intervir significativamente nesta realidade através de uma teoria crítica da educação, formulada do ponto de vista dos interesses dos membros de classes sociais dominadas, evitando que a escola seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2000b, p. 30-1).

Considerando tudo o que foi discutido até aqui neste texto através deste estudo bibliográfico sobre a Educação Física e o esporte, que, espero, possam contribuir para um real e

¹³ Conforme Bernett (*apud* BRACHT, 1997, p. 23), o esporte burguês é o modelo esportivo dominado pelo capitalismo que fomenta o militarismo e o fascismo.

verdadeiro processo de transformação social, que permita a concretização de uma sociedade mais justa, fraterna, livre e igualitária, após algumas tentativas e estudos de algumas diferentes propostas construídas principalmente ao longo das duas décadas passadas e início da atual, formulamos algumas considerações importantes para o prosseguimento da pesquisa.

Chegamos ao pressuposto de que nas aulas de Educação Física da escola pública, enfrentando todos os problemas administrativos, políticos e sociais que a afetam, no seio da sociedade capitalista, para crianças que têm dificuldades para entender novos objetivos de uma prática há muito estereotipada, e com base principalmente nos exemplos descritos acima dos jogos e olimpíadas dos movimentos ginásticos e esportivos de trabalhadores europeus, que procuravam negar a competitividade funcional ao sistema de produção capitalista e desenvolver novos valores, o esporte poderia, então, ser formulado e abordado passando pela sua reestruturação com base nos fundamentos dos jogos cooperativos, que, por sua vez, serão analisados nas próximas páginas.

2. Sobre os jogos cooperativos

2.1. Competição e cooperação nas sociedades

Orlick ([1978]¹⁴, p. 17) lembra que é muito comum associarmos à idéia dos chamados “selvagens primitivos” a imagem de criaturas subumanas, sedentas de sangue, agressivas e competitivas, e que o “homem moderno” é considerado evoluído desse tipo de criatura e geneticamente herdeiro de algumas dessas assustadoras características. Porém, com base em diversos estudos e vários outros autores, desenvolve considerações bem diferentes.

[...] um conjunto amplo de evidências indicam que os homens pré-históricos, que viviam juntos, colhendo frutas e caçando, caracterizam-se pelo mínimo de destrutividade e o máximo de cooperação e partilha dos seus bens. A idéia de que os seres humanos evoluíram e sobreviveram graças somente à feroz e incansável competição e à agressividade não é apoiada pelos fatos.

O autor acrescenta que a destrutividade e a crueldade em larga escala passaram a existir com o aumento da produtividade, a divisão do trabalho, a formação dos grandes excedentes da produção e a criação dos Estados com suas hierarquias e elites, aumentando, portanto, proporcionalmente ao crescimento da civilização e ao papel do poder.

Para ele, a idéia de que o “homem industrializado” compete instintivamente com seus semelhantes e que a competição é essencial para a sobrevivência, parece ser um mito que se “autoperpetuou”.

Não existe qualquer evidência de um impulso biologicamente herdado para a competição, que prejudique o organismo caso seja ignorado, como é o caso da necessidade de comer, beber ou respirar. A agressividade humana simplesmente não é necessária para a sobrevivência do homem; no máximo, é uma ameaça a ela (ORLICK, [1978], p. 21).

Orlick ([1978], p. 20-1) analisa que em uma sociedade como a nossa, em que se é recompensado por tirar vantagens de outros, ainda existem aqueles indivíduos cooperativos, gentis e atenciosos, que não estão dispostos a fazê-lo deliberadamente. Vai buscar um exemplo da ameaça de morte entre os esquimós da Groenlândia em épocas de fome, com pouca caça, que

¹⁴ Apesar de Brotto (2002, p. 47, 49) indicar 1989 como a data da publicação dessa obra no Brasil e 1978 como a data da publicação original, o que se pode efetivamente encontrar na edição brasileira do livro é apenas uma referência indireta datando de 1978. Portanto, será esta a referência utilizada neste trabalho.

resulta no máximo de cooperação e partilha entre o povo. E então se pergunta: Serão a competição, a agressividade e a exploração realmente naturais ao homem? Frente à ameaça de morte, poderia ocorrer maior cooperação?

O autor explica ainda que a idéia da “sobrevivência do mais apto” tem sido usada com abuso por pessoas inescrupulosas para justificar os seus próprios comportamentos desumanos. Pois essas teorias de “seleção natural” foram mal interpretadas e deturpadas para legitimar negociatas, crueldades, exploração dos mais pobres pelos mais ricos e guerras contra os mais fracos. Mas esclarece que “Charles Darwin afirmou claramente que, para a raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social – e não na competição”.

Citando Fromm, Orlick ([1978], p. 18-9) apresenta exemplos de diversas sociedades e suas chamadas “culturas primitivas” classificadas com base na agressividade e no pacifismo. As oito sociedades mais centralizadas “em torno da preservação e do crescimento da vida em todas as suas formas”¹⁵ são caracterizadas por um mínimo de hostilidade, violência ou crueldade. A punição rigorosa, o crime e a instituição da guerra estão ausentes ou desempenham um papel extremamente pequeno. As crianças são tratadas com amor e bondade. As mulheres geralmente são consideradas iguais aos homens, não são exploradas ou humilhadas, e em geral há uma atitude permissiva em relação ao sexo. Há pouca competição, cobiça, inveja, individualismo ou exploração, e muita cooperação. Em algumas delas, os indivíduos agressivos, competitivos e não cooperativos são considerados anormais. O trabalho é essencialmente cooperativo e o acúmulo de propriedade é praticamente desconhecido. Prevaecem nessas sociedades a confiança, a auto-estima e o bom humor.

Já as seis “tribos primitivas” mais destrutivas¹⁶ se caracterizam por violência interpessoal, destrutividade, agressividade, malícia e crueldade, tanto dentro como contra os de fora da tribo. Há hostilidade, medo, tensão e excesso de competição. Dá-se grande ênfase à propriedade privada, as hierarquias são rígidas e o comportamento é belicoso.

[...] desconfiam de todo mundo, a quem tratam como possíveis inimigos. A vida entre eles é uma competição desvairada, onde procura-se tirar o máximo de vantagens às custas do rival derrotado. Competição traiçoeira, suspeita e crueldade são os meios para

¹⁵ Essas oito sociedades são os índios *pueblo zuni*, os *arapesh* das montanhas, os *bathonga*, os *arandas*, os *semangs*, os *todas*, os esquimós do Pólo e os *mbutus* (ORLICK, [1978], p. 18).

¹⁶ Dessas seis sociedades, Orlick ([1978], p. 19) cita apenas os *dobuans*.

o “sucesso”. Um homem bem-sucedido é aquele que conseguiu tomar o lugar de outro, enganando-o. O sistema fomenta a animosidade e valoriza os ganhos de uns às custas das perdas de outros. O assassinato premeditado não é raro. A vida parece ser uma luta onde antagonistas mortais são colocados frente a frente pelo concurso de bens materiais. Parece-lhe familiar?

Para Orlick ([1978], p. 20), o fato de existirem sociedades onde a competição e a agressão praticamente não existem, bem como outras em que a competição cruel e a destrutividade são as normas, fornece relevantes indícios de que esses comportamentos são aprendidos, e não naturais ou instintivos. Exemplificando, o autor relata que “[...] a tribo *semia*, da Malaia, não pune fisicamente os jovens e raramente lhes mostra qualquer forma de violência. Não há modelos de agressão para se imitar e nem existe qualquer reforço positivo para a agressão. O assassinato não existe”.

Mead (*apud* ORLICK, [1978], p. 19) afirma que “o cooperativismo em uma sociedade não depende do ambiente físico, do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real dos bens desejados. É a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si”. E, ainda analisando a pesquisa desta autora, Orlick ([1978], p. 85) acrescenta que esses comportamentos são fundamentalmente condicionados pela ênfase das diversas estruturas dentro da sociedade, e que os objetivos pelos quais os indivíduos trabalharão, bem como os meios que utilizarão para atingi-los, são determinados culturalmente.

Com base na pesquisa de R. G. Sipes, Orlick ([1978], p. 69) analisa a relação entre as chamadas sociedades consideradas “belicosas” e a presença ou ausência de “esportes combativos”. Das dez sociedades belicosas estudadas, em nove havia esportes combativos e em somente uma não havia. Já das dez sociedades consideradas pacíficas, havia esportes combativos em apenas duas.

Isso indica que os esportes combativos e a tendência para o comportamento belicoso tendem a caminhar juntos. Além de terem mais esportes combativos, observou-se que as sociedades belicosas eram mais agressivas por usarem punições mais severas. O estudioso Sipes afirma que o comportamento agressivo pode diminuir com a eliminação dos esportes combativos ou conflitantes, ao invés de com a promoção dos mesmos.

2.2. Competição e cooperação nos jogos e nos esportes

Orlick ([1978], p. 19, 23) explica que os padrões de comportamento do homem fluem dos valores adquiridos durante as brincadeiras e os jogos da infância. Somos socializados para uma

enorme variedade de comportamentos, competitivos ou cooperativos, agressivos ou não agressivos, destrutivos ou construtivos. Para ele, “não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado; nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Não ensinamos as crianças a amarem os esportes; nós as ensinamos a vencer jogos”.

Ao contrário de ser uma característica única e inerente à espécie humana, a competição e a cooperação são valores e atitudes ENSINADOS-APRENDIDOS através da educação e da cultura. A excessiva valorização da competição se manifesta nos jogos através da ênfase no resultado numérico e na vitória. Os jogos tornaram-se rígidos e demasiadamente controlados, dando a ilusão que só existe uma maneira de jogar (JOÃO, 2001a).

Orlick ([1978]) apresenta exemplos, com base em diversos outros estudos e obras, de análises das diferenças de comportamentos produzidas entre situações competitivas e cooperativas.

No primeiro estudo foram designados dois grupos de estudantes universitários para situações de aprendizado cooperativas e competitivas. Na situação cooperativa, os membros do grupo foram informados que seriam julgados considerando a mesma nota para todos, com base no desempenho do grupo. No outro grupo, foram informados que cada um seria julgado em comparação aos outros membros do próprio grupo, se atribuindo notas diferentes e determinadas pela contribuição de cada indivíduo para a solução do problema.

Os resultados desse estudo indicaram que a cooperação, e não a competição, dentro de um grupo leva à maior coordenação dos esforços, maior diversidade na quantidade de contribuição dos membros, maior atenção aos companheiros, maior produtividade por unidade de tempo, melhor qualidade dos resultados, maior amizade, e avaliação mais favorável do grupo e de seus resultados ao sentimento mais intenso de apreciação pelos companheiros (ORLICK, [1978], p. 24).

Aqui vale analisar que não se trata de dois grupos ou times competindo entre si, onde dentro de cada um deles os membros competem ou cooperam para superar o outro. Isso poderia abrir a possibilidade de se criticarem os resultados no sentido de compará-los com a cooperação necessária entre os jogadores de um time para que este possa vencer a partida. Está claro que não é o caso. Um grupo tinha uma tarefa a realizar independentemente do outro. E no grupo competitivo os membros não foram informados de que cada um deveria tentar ser o melhor, buscando superar os seus companheiros. Ou seja, foi montada nele uma estrutura geradora de competitividade. E mesmo isso não ficando tão explícito para eles, o seu comportamento foi

essencialmente competitivo, com base exatamente nessa busca velada pela superioridade, no caso, a maior nota.

Em um outro exemplo, Orlick ([1978], p. 24-5) explica que grupos de crianças de sete anos foram solicitados a pintar murais coletivos em grandes pedaços de papel, um sob sistema de recompensa cooperativo, e outro, competitivo. Para o primeiro, as crianças foram informadas que se pintassem bem bonito, todos receberiam um prêmio. E para o segundo, foram informadas que somente o melhor pintor receberia um prêmio.

No mural cooperativo houve muita partilha de tinta, conversas e risadas amistosas e comentários construtivos sobre o trabalho do outro. Já sob a condição competitiva, houve muitos comentários adversos sobre os trabalhos dos outros, e os elogios foram notoriamente inexistentes.

Um outro estudo, pioneiro e clássico, envolveu dois grupos de meninos de doze anos em um acampamento de verão. O conflito foi introduzido pela programação de atividades competitivas, entre elas, um torneio de jogos em que um grupo era colocado em confronto direto com o outro em partidas de futebol, beisebol e cabo de guerra. Os resultados das competições eram enfatizados se concedendo prêmios ou privilégios aos membros da equipe vencedora. À medida que o torneio foi prosseguindo, o chamado “espírito esportivo” do início, logo mudou para hostilidade.

Os membros dos times adversários começaram a insultar seus oponentes e subseqüentemente recusaram-se a manter qualquer tipo de relacionamento com eles. Xingamentos, empurrões e brigas entre os membros dos grupos rivais se estenderam para além dos jogos e tornaram-se a norma no acampamento. Durante esse processo de conflito intensificado entre os grupos, o cooperativismo dentro de cada um tornou-se mais forte, mas obviamente não se transportou para as relações com os membros do outro grupo. A cooperação interna estava direcionada unicamente para derrotar ou ser melhor que o grupo rival (ORLICK, [1978], p. 25).

Quando as hostilidades chegaram a um “nível doentio”, os jogos competitivos foram eliminados. Mas a animosidade que havia se desenvolvido e se “entrancheirado firmemente” entre os jovens não cessou. Assim, até mesmo as atividades normalmente não competitivas, como assistir a um filme ou fazer as refeições em uma mesma sala, serviam para aumentar o conflito, para fazer com que os rivais se depreciassem e atacassem mutuamente.

Para reverter essa situação, foram criadas tarefas de objetivos comuns, que interessariam a ambos os grupos, mas que não poderiam ser realizadas por um deles sem o auxílio do outro. Para um desses objetivos, foi interrompido o fornecimento de água para o acampamento, que era

bombeada de cerca de dois quilômetros de distância. Os meninos foram informados do problema e trabalharam juntos harmoniosamente durante toda uma tarde para localizá-lo e corrigi-lo.

Outros “empreendimentos cooperativos” como esse foram implantados e realizados pelos garotos dos dois grupos, mas não eliminaram de imediato a hostilidade geral entre eles. A princípio, as provocações anteriormente estabelecidas eram retomadas logo que a tarefa terminava. Porém, os atritos foram gradualmente reduzidos e até eliminados por intermédio desses diversos empreendimentos cooperativos. “A harmonia que se desenvolveu por meio desses esforços conjuntos estendeu-se para praticamente todas as áreas de interação entre os meninos, da mesma forma como aconteceu com a desarmonia induzida pela competição” (ORLICK, [1978], p. 26).

Ao se estabelecerem objetivos em que a cooperação era necessária para se alcançarem resultados mutuamente desejáveis, diminuiu a hostilidade, cresceram as amizades e se desenvolveu a harmonia. Os meninos compartilharam o processo e o produto. Cooperaram, não para derrotar ou depreciar outros, mas para que todos se saíssem da melhor forma possível. Dessa forma, os meninos finalmente começaram a cooperar espontaneamente e a gostar mais uns dos outros.

Orlick ([1978], p. 27) acrescenta que este estudo deu apoio à hipótese de que, quando um grupo só pode conquistar seus objetivos às custas do fracasso de um outro, seus membros se tornarão mutuamente hostis.

Sobre uma experiência em Los Angeles, Orlick ([1978], p. 28-9) explica que crianças estadunidenses e mexicanas de dez anos de idade participaram de jogos que requeriam cooperação, recebendo cartões que permitiam a cada uma escolher o resultado, tanto para si como para seu companheiro. As crianças estadunidenses, diferindo drasticamente da forma como agiam as mexicanas, geralmente faziam sacrifícios pessoais visando unicamente diminuir as recompensas das outras.

Em outra experiência, semelhante a esta, mas com crianças menores, era dado um brinquedo a uma delas e permitido que outra decidisse se a primeira deveria ou não ficar com ele.

Os pesquisadores concluíram que as crianças norte-americanas não são apenas irracionalmente competitivas, como também sadicamente propensas à rivalidade. Quando podiam escolher, as crianças norte-americanas tomavam os brinquedos dos seus companheiros em 78 por cento das vezes, mesmo quando não podiam guardá-los para si mesmas. Observando o sucesso de suas ações, algumas delas regozijavam-se, dizendo: “Ha! Ha! Agora você não vai receber um brinquedo” (ORLICK, [1978], p. 29).

Essa notória competitividade irracional das crianças estadunidenses parece ser resultado de uma cultura e, especificamente, de uma educação, extremamente competitivas, que levam essas crianças a internalizarem valores também extremamente competitivos. Talvez por conta dessa forma de educação durante sua infância, alguns adultos desse país hoje não consigam conter seu desejo, também irracional, de estar sempre procurando competir com o resto do mundo.

O autor relata ainda outros estudos, que mostraram que crianças de culturas competitivas se tornam competitivas em suas reações a determinados jogos experimentais entre sete e nove anos de idade aproximadamente, enquanto seus correlativos em culturas cooperativas permanecem cooperativos.

Quando crianças de doze e treze anos de uma cultura indígena, relativamente cooperativa, do norte do Canadá, foram comparadas com outras da mesma idade do sul do país, se verificou que estas eram muito mais competitivas do que aquelas, mesmo em situações que requeriam cooperação.

Crianças urbanas de países como Canadá, Estados Unidos, Holanda, Israel e Coréia do Sul são igualmente competitivas, enquanto as crianças das zonas rurais desses mesmos países são mais cooperativas. Crianças mexicanas de dez anos de idade de áreas rurais podem cooperar umas com as outras para conseguir prêmios, cujas similares estadunidenses urbanas são incapazes de fazê-lo.

Essa tendência de competir em tudo freqüentemente interfere na capacidade de uma criança desenvolver técnicas adaptativas e cooperativas para a solução de problemas. Em certas situações a competição pode ser irracional e auto-derrotadora. A experiência de cooperação pode ajudar a superar essa irracionalidade em crianças competitivas. O fato de que as crianças urbanas raramente apresentam cooperação espontânea indica que o ambiente que proporcionamos a elas é vazio de experiências que as sensibilizem para a cooperação (ORLICK, [1978], p. 29-30).

Orlick ([1978], p. 34-5) observa que os padrões de partilha de bens e comida da sociedade esquimó tradicional chamada *inuit*, do norte do Canadá, eram refletidos e fortalecidos nos jogos e brincadeiras infantis. Através deles, as crianças aprendiam os mesmos modelos de comportamento que viam nas atividades dos adultos.

O autor relata que quando foi introduzido o campeonato de esqui *cross country* naquela região, em meados da década de 60, alguns dos mais velozes esquiadores aguardavam que os demais os alcançassem para cruzarem a linha de chegada todos juntos. Para ele, esses atletas

“viam com clareza uma maneira apropriada de realizar alguma coisa, envolvendo vitória comum, humildade e a não colocação de si mesmo acima dos outros”.

Os esquiadores esquimós e índios da categoria *cross country*, que se destacam ao nível nacional e internacional, têm todo o cuidado de não se colocarem acima dos seus colegas, uma vez que isso certamente provocaria rejeição. Permanecendo humildes e partilhando suas vitórias com o povo, eles obtêm satisfação íntima, sem alardes, em suas realizações, da mesma forma como os grandes caçadores do passado. Ao permanecerem representantes do seu povo e não somente de si mesmos, são aceitos, respeitados e fonte de muito orgulho para todos (ORLICK, [1978], p. 39-40).

Orlick ([1978], p. 43, 58) faz também uma análise de como são tratados os esportes, jogos e outras atividades físicas na China, a partir principalmente de contatos com atletas e estudantes chineses e de sua viagem a esse país na década de 1970, “quando suas portas se abriram novamente para o Ocidente depois da revolução”. Explica que as competições esportivas são amistosas e os jogos são semi-cooperativos. A partida nunca se torna mais importante do que as pessoas. O componente mais importante é realmente o processo.

O autor observa que nossa sociedade tende a utilizar os esportes como base de treinamento para o comportamento competitivo e agressivo, mas na China, pela ênfase em valores diferentes, se usam os esportes como base para o comportamento cooperativo e coletivo.

Para ele, a China reconhece que os esportes têm mais a oferecer do que simplesmente os pontos no painel de contagem. A participação em si, em qualquer nível, em esportes, exercícios diários, ou outras atividades, já é vista como uma forma de sucesso. Todos são bem-vindos, seja na prática esportiva ou, por exemplo, ajudando em uma colheita. A “contrastante filosofia chinesa para com os esportes” gira sempre em torno do lema “Amizade em primeiro lugar, competição em segundo” (ORLICK, [1978], p. 54-5).

Orlick ([1978], p. 56, 58) lembra que assistiu a vários jogos na China, dos mais variados níveis de habilidade, e nunca viu alguém perder o controle emocional, ou quaisquer coisas semelhantes a faltas intencionais, empurrões ou brigas. O roubo deliberado ou a falta não são comportamentos aceitáveis.

O autor declara que cada atleta chinês parece totalmente sincero ao se desculpar com seu adversário, após cometer uma falta, e descreve aqueles que conheceu como sendo muito nobres e honestos diante do jogo.

[...] como vimos em uma partida de vôlei em uma província. Perto do final duramente disputado, um jogador chinês de 2,05 metros deu um salto e bateu na bola com grande

precisão, empatando o jogo. Depois de o ponto ter sido computado a favor do seu time, espontaneamente ele levantou a mão para indicar ao juiz que havia tocado na rede. O ponto foi anulado e a multidão ovacionou o atleta por sua honestidade (ORLICK, [1978], p. 55-6).

Orlick ([1978], p. 56-7) relata ainda outras observações de jogos entre atletas chineses. Lembra que, em uma partida de vôlei feminino, uma jovem, no meio de uma jogada, deixou sua área desprotegida para ajudar uma adversária ferida a se levantar do chão.

Descreve também uma intensa partida de basquetebol feminino. Quando uma jogadora adolescente se preparava para arremessar a bola à cesta, a garota do outro time que a marcava na quadra se desequilibrou e caiu. A primeira imediatamente parou o lance e ajudou sua adversária a se levantar. Então, essa jovem que ficou prestes a fazer a cesta simplesmente reiniciou o jogo recolocando a bola pela linha lateral da quadra.

Acrescentando, o autor escreve que um de seus companheiros na viagem também testemunhou um acontecimento interessante, observando uma competição de natação de 100 metros. Durante a prova, a reação do público variava entre momentos de silêncio e de aplausos entusiasmados. Porém, não houve aplausos ou gritos para o vencedor. Isso aconteceu somente após o último nadador terminar a prova.

Criticando o que se prioriza através dos esportes competitivos e, conseqüentemente, o que se procura exaltar em todos os setores das sociedades culturalmente mais competitivas, Orlick ([1978], p. 60) anuncia que “a preservação dos valores humanos deveria ser a marca do sucesso de um povo. A capacidade de viver de uma maneira significativa e cooperativa deveria marcar o sucesso do homem”.

Orlick ([1978], p. 66) afirma que há muito tempo os esportes competitivos e agressivos são considerados como uma “válvula de escape” para os problemas do dia-a-dia, servindo para diminuir ou liberar as nossas tendências agressivas. Essa é a chamada “teoria da catarse da agressão”.

Vamos agora analisar mais alguns estudos reunidos na obra desse autor, desta vez relacionados à idéia da teoria da catarse da agressão.

Como um primeiro exemplo, verifiquemos uma experiência realizada em 1969 com crianças de cinco e seis anos de idade, que foram expostas a um modelo adulto agressivo e outro não agressivo e depois envolvidas em jogos competitivos e não competitivos. Na seqüência, cada uma delas foi observada em brincadeiras livres, e, de forma intensificada pela exposição ao

modelo agressivo, a análise confirmou com clareza a hipótese de que a competição promove a agressividade. Foi possível ainda, notar que as crianças que se tornaram mais agressivas eram geralmente aquelas que haviam fracassado nos jogos competitivos, depois vinham aquelas que tinham obtido sucesso, e as menos agressivas eram aquelas que haviam se envolvido em jogos não competitivos.

Em um outro estudo, foi constatado que as crianças que haviam sido treinadas para participar de jogos agressivos como o “*stomp* (ferir)”, o “*scalp* (escalpelar)” ou o “*cover the spot* (cobrir o ponto)”¹⁷, agiam muito mais agressivamente em uma situação social sem qualquer relação com o jogo do que antes desse tipo de treinamento. E ainda, quando a agressividade nesses jogos era intensificada seguindo da oportunidade de, por exemplo, dar um choque elétrico no adversário, as crianças reagiam de forma ainda mais agressiva sem se importar se venciam ou perdiam a competição, dando maior importância à própria possibilidade do castigo aplicado em outrem (ORLICK, [1978], p. 66-7).

O próprio Orlick ([1978], p. 68) relata ter descoberto, em um de seus estudos com crianças jogadoras de hóquei, haver uma tendência a um comportamento mais agressivo nos encontros diários, fora das competições ou treinos, entre meninos de dez anos. Aqueles que não haviam participado do esporte organizado tinham um nível mais baixo de predisposição para a agressividade em geral. Mas reconhece que “essas constatações são mais sugestivas do que definitivas ou conclusivas, e a tendência pode ser interpretada de muitas maneiras. Por exemplo, as crianças mais agressivas podem ser as que praticam esportes como o hóquei, ao invés de o hóquei afetar seu nível de agressividade social”.

[...] Gelfand e Hartmann, em 1975 concluíram que, em vez de diminuir o “impulso agressivo”, as brincadeiras competitivas produzem um aumento significativo da agressividade, seja o resultado vitória ou derrota. Eles prosseguem dizendo que a excitação da competição, conjugada aos modelos agressivos frequentemente exibidos nos torneios atléticos das crianças, pode produzir nelas um aumento de reações indesejáveis de agressividade. Simplesmente não há qualquer diminuição das tendências agressivas devido ao envolvimento em uma atividade física competitiva vigorosa. Na realidade, a competição aumenta, ao invés de diminuir, a susceptibilidade à influência da agressividade (ORLICK, [1978], p. 67).

¹⁷ “No *stomp*, cada criança recebe uma bola de pingue-pongue, e o objetivo é esmagar a bola da outra criança e proteger a sua própria. No *scalp*, cada criança usa uma braçadeira e o objetivo é tomar a braçadeira de outra criança e proteger a sua própria. No *cover the spot*, é feito um pequeno ponto no chão e o objetivo é, depois de 20 segundos, um jogador cobrir o ponto” (ORLICK, [1978], p. 67).

O autor alerta ainda que não podemos glorificar a violência e a destrutividade humanas e ao mesmo tempo esperar por comportamentos construtivos. Se permitirmos a promoção da rivalidade e da agressão nos jogos e brincadeiras das crianças, “devemos estar preparados para sofrer as conseqüências óbvias disso na nossa via diária”. Se esperamos desenvolver a amizade, a cooperação mútua e a harmonia através dos esportes, eles somente poderão existir em uma forma mais humana, em uma forma que não seja destrutiva (ORLICK, [1978], p. 75).

2.3. As potencialidades da competição e da cooperação

A cooperação intensifica a preocupação de uma pessoa pelas outras e as estimula a serem mais simpáticas. Por outro lado, a agressão, a competição e a rivalidade intensificam os conflitos e diminuem a preocupação de uma pessoa pelos sentimentos das outras, em especial dos adversários. Por conseguinte, a competição, pelo menos da forma como existe na América do Norte, geralmente parece preparar o cenário para a desumanização e a agressão enquanto a cooperação prepara o cenário para a humanização e as alternativas positivas à agressão (ORLICK, [1978], p. 80-1).

Orlick ([1978], p. 81-2) cita que a pesquisadora “Margaret Mead definiu a competição como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. [...] e a cooperação, como o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo”. O primeiro autor também explica que “rivalidade é o comportamento dirigido contra uma outra pessoa, enquanto o objeto, ou posição, pelo qual se compete é secundário”, e que a rivalidade e a agressão são extensões da competição, mesmo reconhecendo que esta não precise necessariamente ser levada a tal extremo. E completa que as extensões da cooperação são o préstimo e o amor.

Conforme Orlick ([1978], p. 84), para se verificar se um jogo, ou uma outra atividade qualquer, é competitivo ou cooperativo é necessário se considerar a estrutura, a intenção do ato e o comportamento explícito dos participantes, pois a interpretação que se faz de uma estrutura determina em grande parte sua natureza.

Na chamada “competição cooperativa”, as pessoas, inclusive os próprios competidores ou adversários, são sempre considerados mais importantes do que o objetivo pelo qual competem. As pessoas podem se comportar cooperativamente mesmo sob uma estrutura competitiva. Por isso em determinadas culturas mais cooperativas os indivíduos são capazes de participar de jogos competitivos e continuar se comportando amigável, prestativa e cooperativamente.

O autor explica que os jogos competitivos nas culturas cooperativas parecem não representar um problema, pois a vitória nunca é o mais importante. Apesar de um jogo ser estruturado de forma competitiva, os participantes o consideram e se comportam de maneira amistosa e cooperativa.

Embora os indivíduos possam se esforçar para fazer o melhor possível, não há vergonha pelo fato de alguém se sair melhor e nem há qualquer animosidade contra os “adversários”. Eis aí uma competição saudável e mutuamente reforçadora. Se fôssemos capazes de manter esse tipo de perspectiva em nossos jogos competitivos e na vida competitiva, não teríamos os problemas que agora são evidentes. Talvez, quando os membros da nossa sociedade estiverem socializados para uma índole mais cooperativa e humanista, seremos capazes de usar os jogos competitivos de uma maneira amistosa e jovial. Mas até então, será melhor concentrarmos nossa atenção nas alternativas (ORLICK, [1978], p. 114).

Um mesmo jogo, com as mesmas regras e estruturado da mesma forma, pode ser jogado de maneiras muito distintas em diferentes culturas, ou mesmo por grupos diversos dentro de uma mesma cultura. “Se deve existir competição, podemos humanizá-la, para que ela se torne mais cooperativa” (ORLICK, [1978], p. 84).

Para muitos, em nossa sociedade, a competição tornou-se a reação costumeira em quase todas as situações. Para outros, a rivalidade e a depreciação do outro tornou-se a norma. Alguns chegam a sentir prazer com o desespero do outro. Mas a cooperação pode também tornar-se uma reação normal ao ambiente. A razão porque acho importante que a cooperação se torne um hábito é que, através da promoção de atos mutuamente benéficos, podemos começar a solucionar muitos dos problemas desumanizadores da sociedade (ORLICK, [1978], p. 84-5).

Orlick ([1978], p. 31-2) defende inclusive que até mesmo o preconceito pode ser reduzido pelo desenvolvimento da cooperação, por exemplo, entre as pessoas discriminadas e aquelas que discriminam, na busca de objetivos comuns e através da confiança e da orientação para o bem-estar do outro. Para ele, devemos ter interesse pelo sucesso, mas nunca condicionado ao fracasso dos outros. Devemos nos apegar aos elementos positivos do comportamento humano hoje e cultivá-los para amanhã.

Em relação aos esportes, Orlick ([1978], p. 92-3) analisa que “a competição começa a causar um impacto destrutivo, e os jogos tornam-se auto-aniquiladores em vez de auto-aprimoradores”, pois a busca pela vitória acabou se tornando mais importante do que as próprias pessoas. Explica que os esportes não são necessariamente bons para as pessoas como um dia já se afirmou, mas também não necessariamente maus. Eles podem ser benéficos ou maléficos, dependendo das experiências que proporcionam.

Os esportes podem promover integração ou segregação, aceitação ou rejeição, sensação de realização ou de fracasso, evidência de auto-estima ou de inutilidade, cooperação e interesse pelos outros ou rivalidade e completa indiferença, além da capacidade de reduzir a tensão ou de levar a níveis doentios de angústia.

Para Brotto (2002, p. 81), o esporte orientado pela chamada “consciência da cooperação” pode incentivar a inclusão de todos e oferecer muitas possibilidades de participação, além de proporcionar aos adultos, jovens e crianças, meios para verem os outros e si mesmos como seres humanos igualmente valiosos.

As atividades físicas e os esportes têm realmente a capacidade de, orientados positivamente, contribuir para a vida das pessoas ao proporcionar atividades prazerosas e compensadoras e criar oportunidades para sua interação. Um jogo revigorante, uma brincadeira excitante, um novo passe, correr apreciando a paisagem ou a tranquilidade em um passeio de canoa podem garantir momentos muito agradáveis e gratificantes para muita gente. Para o autor, se as pessoas começarem a se divertir e a jogar construtivamente, ao invés de a competitividade e a agressividade serem condições para a participação, os esportes se tornarão mais atraentes para um número maior de pessoas (ORLICK, [1978], p. 97).

Porém, Orlick ([1978], p. 99-100) observa que à medida que os esportes se tornam mais sérios e mais direcionados para o rendimento, a diversão vai sucumbindo.

Com base em alguns estudos sobre este assunto, o autor revela que para os jovens pesquisados, a diversão prevalecia em atividades espontâneas, livres de pressão.

Mas a diversão desaparecia com o medo da degradação, da rejeição e com a degradação e rejeição propriamente ditas; pela destruição física ou emocional dos outros; por uma sensação de obrigação e avaliação; por eventos rigorosamente sérios ou monótonos, repetitivos, totalmente previsíveis ou frustrantes.

Mesmo em outras pesquisas com crianças ou adultos os resultados foram semelhantes. Jogadores profissionais entrevistados afirmaram ter aprendido suas maiores habilidades e desenvolvido o amor pelo seu esporte longe das associações estruturadas para a competição e da supervisão dos treinadores.

Essa é uma das maiores ironias. A obsessão dos adultos com a vitória pode, no fim das contas, destruir o ingrediente mais importante de todos no desenvolvimento das habilidades das crianças: o puro amor pelo jogo. [...] os atletas, em especial os de maior talento, dizem-me: “Eu gostava quando comecei, mas depois já não era mais divertido”.

Talvez essa seja a razão porque muitos atletas excepcionais abandonam seu esporte para nunca mais jogar (ORLICK, [1978], p. 100).

Para Orlick ([1978], p. 103), as crianças, quando iniciam em um esporte, jogam (ou praticam) por prazer, pelo puro prazer de jogar. Mas depois, tendem a agir de modo a atender a expectativas de outras pessoas, principalmente se estas forem importantes para elas. Dessa forma, o comportamento que desenvolvem provavelmente reflete mais o que esperam delas do que o que elas próprias pensam. Essas crianças são ensinadas que vencer é a única coisa importante, mesmo que elas próprias, a princípio, não achem isso.

Brotto (2002, p. 45) analisa que poucas vezes os programas de Educação Física, esporte ou recreação, promovem atividades dirigidas para que a competição deixe de ser um comportamento condicionado e para que sejam experimentadas outras formas de jogar e se relacionar com os outros. “Sem opções, não há escolha real. Existe apenas a obediência e submissão ao que já existe”.

Orlick ([1978], p. 95-6) traz informações de verdadeiras atrocidades cometidas contra crianças em nome das vitórias em eventos esportivos, através de um artigo sobre futebol infantil intitulado “Tirando prazer de um jogo”.

[...] Underwood fala de crianças de 6 e 7 anos (“pequenos guerreiros”) que se vestem com armaduras e jogam um futebol competitivo e organizado; de crianças de 8 anos que participam de corridas de velocidade máxima depois de se acostumarem a “gritar bem alto”; de treinadores e pais que xingam a criança de estúpida, bebê chorão e imbecis por causa de comportamentos considerados *infantis*; de adultos que falsificam certidões de nascimento e dão a crianças pílulas para emagrecer, para que elas possam competir em uma determinada divisão e levar vantagem; de treinadores que só permitem que os melhores joguem, embora os outros treinem cinco noites por semana; de brigas entre torcedores adultos de times adversários; de um treinador que injeta estimulante nos principiantes para que o time tenha “garra” para vencer, e de outros que maltratam as crianças fazendo meninos de 8 anos chorar diariamente. Alguém disse ter ouvido um treinador gritar: “Você vai bloquear nem que eu tenha que chutar sua bunda a tarde inteira”. A criança de 8 anos a quem esse insulto foi dirigido, ao que se sabe, desfez-se em lágrimas e saiu do campo aos prantos.

Já outros jogos ou brincadeiras, como jogar pôquer, que exige que as pessoas se comportem de maneira desonesta e avarenta, ou brincar de soldado, que pode estimular jovens a participarem de assassinatos em massa em tempos de guerra, podem fazer com que as pessoas se comportem de determinadas maneiras durante toda a vida.

Entretanto, o mesmo poder que têm os jogos de impedir que as pessoas sejam honestas e amorosas pode ser invertido para estimular esses comportamentos. Diferentes jogos,

elaborados de outra forma podem servir a um propósito nobre em uma outra ocasião (ORLICK, [1978], p. 105-7).

Orlick ([1978], p. 107) afirma que o jogo, através das suas regras, das reações dos outros, das recompensas e punições, pode nos formar em direções variadas. E então se pergunta, nos convidando a refletir da mesma forma: Em vez de criar jogos que refletem puramente a competitividade, a desonestidade e a cobiça da sociedade, “[...] por que não criar e participar de jogos que nos tornem mais cooperativos, honestos e atenciosos para com os outros?”

As experiências cooperativas bem direcionadas durante a infância ajudarão as crianças a cristalizarem a atração pelas alternativas cooperativas durante toda a vida. É viável procurar introduzir valores mais humanos através de brincadeiras e jogos, que, com o tempo, poderão ajudar a humanizar a sociedade como um todo (ORLICK, [1978], p. 117, 121).

Para Orlick ([1978], p. 108), os jogos de que as crianças participam se tornam seus jogos da vida.

Se elas aprendem que o poder é correto, que vencer é a única coisa que importa, que elas devem seguir as regras do jogo a todo custo, então seus comportamentos podem emergir da trapaça, das mentiras, e da enganação e até da violência no jogo da própria vida. [...] Se os padrões das brincadeiras preparam as crianças para os seus papéis como adultos, então será melhor nos certificarmos de que os papéis para os quais elas estão sendo preparadas sejam desejáveis.

O autor explica que a “socialização positiva” é um dos objetivos declarados de muitos programas de jogos e esportes e de experiências educativas, mas pouco se faz para construir ambientes que visem realmente essa realização. Há muito tempo são oferecidas recompensas como pontos ou notas pelo rendimento ou desempenho nas atividades, marcação de gols ou vitórias nos jogos.

Na verdade, há poucos motivos para ser prestativo e cooperativo em muitas das atuais estruturas de premiação. São bem mais frequentes os motivos para não ser prestativo. Dessa forma, a opção da cooperação é essencialmente eliminada (ORLICK, [1978], p. 115-6).

Orlick ([1978], p. 110-1) também escreve sobre o significado dos jogos cooperativos para crianças encabuladas, reservadas, inseguras, que não confiam em si mesmas e não se sentem amadas. Esses problemas parecem ser consequência das normas culturais que enfatizam a competição, o sucesso pessoal, e a responsabilidade pelo fracasso. Crianças socialmente isoladas são mais integradas e aceitas pelo grupo sob condições cooperativas em vez de competitivas.

Isso todos nós podemos facilmente perceber ao observar crianças participando de jogos cooperativos. Pelo fato da preocupação maior não estar no resultado numérico do jogo, aqueles com mais dificuldades não se tornam estorvos para os seus companheiros de equipe. E pelo mesmo motivo, pela ênfase na participação de todos, os colegas tendem a se preocupar mais com eles, passam a zelar pelo seu aproveitamento.

Orlick ([1978], p. 111-2) explica que podemos aumentar a possibilidade de transferência de comportamentos de um ambiente de jogos cooperativos para uma vida cooperativa. Se a cooperação nos jogos simular o tipo de cooperação que se deseja em outros contextos é mais provável que possa haver essa similaridade.

As oportunidades de uma interação social cooperativa, da auto-aceitação e da simples diversão devem ser cultivadas, e não destruídas, nos jogos de que as crianças participam. Aqueles que se preocupam com a qualidade de vida em geral, e mais especificamente com a saúde psicológica das crianças devem trabalhar no sentido de que seres humanos confiantes, cooperativos e felizes não se tornem uma espécie em extinção (ORLICK, [1978], p. 112).

2.4. Estrutura dos jogos cooperativos

Os jogos cooperativos visam promover a interação e a participação de todos, e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar. Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros. Joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. O esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos (BROTTO, 2002, p. 54-5).

Esses jogos “[...] surgiram da preocupação com a excessiva valorização que a sociedade moderna atribui à competição. Temos competido em lugares, com pessoas, em momentos que não deveríamos, como se essa fosse a única opção” (JOÃO, 2001a).

Para Orlick ([1978], p. 123), o objetivo dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa. A simples reunião de pessoas socializadas competitivamente não é suficiente para melhorar a cooperação ou a amizade. Elas devem estar ligadas entre si de maneira “interdependente”. A estrutura da atividade estabelece as condições dessa “interdependência”.

Conforme este autor, temos a alternativa de proporcionar novas formas de estruturas de “vitória-vitória”, criando jogos sem perdedores com o objetivo de melhorar essa interação cooperativa.

Onde novas abordagens ou estruturas foram produzidas, tentamos garantir participação plena nos jogos, assegurar sentimentos de aceitação e prazer, desenvolver valores interpessoais positivos e promover a cooperação. Tentamos preparar o palco para que as crianças aprendam a valorizar as outras e reconheçam que as vitórias pessoais não dependem necessariamente da derrota das outras. Tentamos ajudar as crianças a tomar consciência de que todos os que estão jogando, toda a equipe, toda a classe, são parte integrante do jogo. Introduzimos regras que ajudassem a conseguir isso (ORLICK, [1978], p. 116).

Brotto (2002, p. 27) define a cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”, e a competição, “onde os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados”.

Verifiquemos aqui a chamada “Tabela seqüencial de competição – cooperação”, adaptada de Orlick ([1978], p. 106), e também utilizada por Brotto (2002, p. 28-9) em sua obra.

Comportamento	Orientação	Motivação principal
Rivalidade competitiva	Anti-humanista	Dominar os outros. Satisfação em humilhá-los. Impedir que alcancem seus objetivos.
Disputa competitiva	Em direção a um objetivo (contra os outros)	A competição contra os outros é o meio para atingir um objetivo mutuamente desejável, como ser o melhor. O objetivo é o mais importante, e o bem-estar dos outros é secundário.
Individualismo	Em direção ao ego	Buscar um objetivo individual. Ter êxito. O foco está em realizações e no desenvolvimento ou aperfeiçoamento pessoais, sem referência competitiva ou cooperativa aos outros.
Competição cooperativa	Em direção a um objetivo (levando em conta os outros)	Meio para se atingir um objetivo, que não seja mutuamente exclusivo, nem uma tentativa de desvalorizar ou destruir os outros. O bem-estar dos outros é sempre mais importante do que o objetivo almejado.
Cooperação não competitiva	Em direção a um objetivo (levando em conta os outros)	Alcançar um objetivo que necessita de trabalho conjunto e partilha. A cooperação com os outros é um meio para se atingir um objetivo mutuamente desejado, mas compartilhado.
Auxílio cooperativo	Humanista-altruísta	Ajudar os outros a atingirem seus objetivos. Satisfação em ajudar os outros. A cooperação e a ajuda são um fim em si mesmas, em vez de um meio para se chegar a um fim.

Orlick ([1978], p. 124) divide os jogos cooperativos em quatro categorias: Jogos cooperativos sem perdedores, jogos de resultado coletivo, jogos de inversão e jogos semi-

cooperativos. Mas Brotto (2002, p. 85) complementa, explicando que apesar de serem apresentadas separadamente, “essas Categorias se relacionam de uma maneira interdependente, fazendo com que em uma mesma atividade ou situação, mais do que uma delas esteja sempre presente”.

Nos jogos cooperativos sem perdedores todos formam um único grande time. Brotto (2002, p. 85) os considera como “jogos plenamente cooperativos”, no qual todos jogam juntos para superar um desafio comum e pelo prazer de continuar jogando.

Este autor explica que os jogos de resultado coletivo permitem a existência de duas ou mais equipes, e a motivação principal está na realização de objetivos comuns através de esforços coletivos. Conforme Orlick ([1978], p. 126), estes jogos incorporam o conceito de trabalho coletivo por uma meta ou resultado comum, sem que haja competição entre as equipes.

Os jogos de inversão modificam o conceito rígido de times, pois os jogadores podem se alternar entre os times. O método da inversão tende a diminuir a preocupação exagerada com o resultado, já que os times e também o resultado numérico ficam indefinidos (ORLICK, [1978], p. 128).

Brotto (2002, p. 86) analisa que dessa forma, “[...] uma vez que a atenção dos jogadores está concentrada na dinâmica do jogo, a preocupação com o placar, com o vencer e o perder, é significativamente diminuída”.

Há algumas formas mais comuns de inversão. Orlick ([1978], p. 128-9) e Brotto (2002, p. 86) enumeram quatro delas: Rodízio, inversão do “goleador”, inversão de placar e inversão total.

No rodízio, “os jogadores mudam de lado de acordo com situações pré-estabelecidas, como por exemplo: depois de sacar (voleibol); após a cobrança de escanteio (futebol, handebol); assim que arremessar um lance livre (basquete)” (BROTTO, 2002, p. 86). Orlick ([1978], p. 128) escreve que a rivalidade entre os jogadores é diminuída com esse tipo de variação.

A inversão do “goleador” acontece quando o jogador que marca o ponto, o gol ou a cesta, muda imediatamente para o outro time. Na inversão de placar, cada ponto conseguido é computado a favor do outro time. Já a inversão total é uma combinação dessas duas formas anteriores. Tanto o jogador que marca o ponto quanto o ponto marcado passam para o outro time (BROTTO, 2002, p. 86).

Orlick ([1978], p. 129) relata que as idéias para a criação desses jogos de inversão não vieram dele, mas de um menino de oito anos de idade, a quem teve “o prazer de entrevistar”.

Este autor faz ainda importantes considerações a respeito dos jogos de inversão e também dos jogos semi-cooperativos, que, por sua vez, serão analisados em seguida.

As alternativas mais tradicionais que experimentamos conservam a estrutura básica do jogo, mas tentam alterar a ênfase dentro dele. Um time continua jogando contra outro, mas a importância do resultado é diminuída. A ênfase passa a ser o envolvimento ativo no jogo e a diversão que ele proporciona. Todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de jogar, sem distinção de idade, sexo ou habilidade. O equipamento, as regras e o reforço são ajustados de modo a possibilitar maior sucesso, o máximo de atividade e conter os comportamentos indesejáveis ou destrutivos. Sinceras tentativas são feitas para que haja o mínimo de experiências negativas, evitar situações embaraçosas e eliminar sentimentos de rejeição. [...] Frequentemente os jogos tradicionais são disputados sem contagem de resultado e sem juízes, o que é uma tentativa de reforçar a idéia de que realmente se pode jogar somente pelo prazer e ser responsável pelo próprio comportamento, sem ter uma preocupação excessiva com o painel de escore (ORLICK, [1978], p. 132-3).

De acordo com Brotto (2002, p. 87), os jogos semi-cooperativos são indicados para iniciar a aplicação dessas novas atividades, especialmente em grupos de adolescentes. Sua estrutura fortalece a cooperação entre os participantes de um mesmo time e oferece a oportunidade de jogarem em diferentes posições.

Orlick ([1978], p. 133), em algumas de suas observações de jogos de hóquei dos alunos, verificou que geralmente há poucos passes entre os jogadores. Eles “disputavam contra os próprios companheiros de equipe a posse da bola e depois a chutavam em direção ao gol”. Para este autor, as mudanças de regras possibilitadas pela adesão à idéia dos jogos semi-cooperativos são extremamente eficientes para integrar todos os participantes na ação efetiva.

Analisando Orlick ([1978], p. 133-134) e Brotto (2002, p. 87), verificamos que nestes jogos há também uma grande variação de possibilidades. Podemos oferecer o mesmo tempo de jogo a todos os que querem participar. Este é o esquema chamado “todos jogam”.

Em “todos tocam/todos passam” se pode desenvolver um jogo comum, mas a bola deve ser passada por entre todos os jogadores do time antes que se tente marcar um ponto. E no chamado “todas as posições”, os jogadores passam por todas as diferentes posições no jogo.

No esquema “todos marcam ponto” é preciso que cada jogador consiga marcar pelo menos um ponto para vencer a partida, ou simplesmente para se iniciar uma nova, ou mesmo para reiniciar a contagem de cada um. Dependendo do grau de habilidade do grupo, se podem modificar os espaços ou equipamentos, adaptando traves grandes, por exemplo, de uma lateral à outra da quadra, ou considerar as tentativas, como bola na trave, na tabela, um saque correto, etc.

Podemos também propor o “passe misto”, em que a bola deve ser passada alternadamente, ora para um menino, ora para uma menina. Ou ainda o “resultado misto”, onde os pontos devem ser marcados alternadamente por meninas e meninos.

Na verdade, essas possibilidades dos jogos semi-cooperativos são o que mais comumente vemos em algumas das aulas de Educação Física nas quais os professores procuram desenvolver atividades mais pedagógicas ou progressistas e menos técnicas ou tradicionais. Brotto (2002, p. 87) nos aconselha iniciar por essas atividades para, gradativamente, caminhar na direção dos jogos cooperativos sem perdedores.

Vamos analisar, então, a tabela “Jogos Competitivos e Jogos Cooperativos”, adaptada de Walker (*apud* BROTTTO, 2002, p. 56), que traz uma comparação entre essas duas formas de jogar. Porém, conforme coloca o autor, esse esforço em caracterizá-las comparativamente não tem a intenção de opor uma à outra.

[...] visa primeiramente, ampliar nossa percepção sobre as dimensões que o Jogo e o Esporte nos oferecem como campo de vivência humana. E, em segundo lugar, pretende indicar que nos Jogos e Esportes, bem como, na Vida, existem alternativas para jogar além das formas de competição, usualmente sugeridas como única ou a melhor maneira de jogar e viver (BROTTTO, 2002, p. 56-7).

Jogos competitivos	Jogos cooperativos
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
Alguns participantes têm um sentimento de derrota.	Todos têm um sentimento de vitória.
Alguns jogadores são excluídos por sua falta de habilidade.	Todos se envolvem independentemente de sua habilidade.
Seus adeptos aprendem a ser desconfiados, egoístas ou a se sentirem melindrados com os outros.	Aprende-se a compartilhar e a confiar.
Divisão por categorias, por exemplo, “meninos x meninas”, criando barreiras entre as pessoas e justificando as diferenças como uma forma de exclusão.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Os “perdedores” ficam de fora do jogo e se tornam meros expectadores.	Os jogadores ficam envolvidos nos jogos por um período maior, tendo mais tempo para desenvolver suas capacidades.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando algo “ruim” acontece aos outros.	Aprende-se a solidarizar com os sentimentos dos outros, desejando também o seu sucesso.
Os jogadores são desunidos.	Os jogadores aprendem a ter um “senso de unidade”.
Os jogadores perdem a confiança em si mesmos quando são derrotados ou rejeitados.	Desenvolve-se a auto-confiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência diante de dificuldades.	A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida.
Poucos se tornam bem sucedidos.	Todos encontram um caminho para o crescimento e o desenvolvimento.

Para Orlick ([1978], p. 116), ao introduzir atividades e jogos que alterem os conceitos de vitória e derrota das crianças, a vontade de participar apenas pelos valores intrínsecos do jogo é legitimada e reavivada. A experiência com esses novos jogos deve demonstrar que ser aceito como ser humano (e aceitar os outros) não depende de um resultado numérico. Mas para aqueles que desejarem, mais tarde, deverão encarar a competição e também a cooperação de modo saudável e positivo. Assim, os esportes se tornarão uma busca pelo desenvolvimento pessoal, e não uma oportunidade de destruir os outros ou uma questão de vida ou morte.

Finalizemos este capítulo com outras palavras de Orlick ([1978], p. 104), que nos demonstram mais algumas reflexões norteadoras dos estudos dos jogos cooperativos.

Jogos de aceitação devem substituir os jogos de rejeição. Se fizermos com que cada criança se sinta aceita e dermos a cada uma um papel significativo a desempenhar no ambiente de atividades, estaremos bem adiantados em nosso caminho para a solução da maioria dos sérios problemas psico-sociais que atualmente permeiam os jogos e os esportes. Essa é uma das razões porque é tão importante criar jogos e ambientes de aprendizado onde ninguém *se sinta* um perdedor.

CAPÍTULO III

1. Procedimentos metodológicos

1.1 Pesquisa-ação: Possibilidade de intervenção na atuação profissional em busca da transformação

A busca por um método de pesquisa que fundamentasse uma ação transformadora no âmago da aula de Educação Física aflorou já durante os estudos regulares do curso de mestrado, quando tivemos a oportunidade de conhecer melhor as pesquisas de caráter etnográfico, principalmente através dos autores André (1995) e Laplantine (1991).

Podemos então, conceituar brevemente a etnografia a partir da primeira autora como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, que significa etimologicamente “descrição cultural”, e que para os antropólogos tem dois sentidos: (1) conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, comportamentos, linguagens e significados de um grupo social, e (2) “relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (p. 27-8). E a partir do segundo, que apoiado em Lévi-Strauss, a descreve como “a coleta direta, e o mais minuciosa possível, dos fenômenos que observamos, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas” (p. 25).

A polêmica gerada nesses estudos foi muito importante para a construção do nosso trabalho. A teoria mostra que é bastante comum na antropologia o impasse: “O antropólogo deve contribuir, enquanto antropólogo, para a transformação das sociedades que ele estuda?” (LAPLANTINE, 1991, p. 29).

É preciso entender que a obra deste autor está voltada para a compreensão da antropologia, e que por ela passam indissociavelmente os estudos da etnografia e da etnologia, partes de um mesmo processo científico do estudo social do homem e, portanto, de sua cultura e sociedade, munido de um olhar próprio. Mas, em função desta abordagem, pretendemos extrair daqui especificamente a análise das características das pesquisas de tipo etnográfico.

Laplantine (1991, p. 27-30) explica que muitos pesquisadores “consideram que a antropologia deve colocar-se a serviço da revolução”, mas que essa questão desde muito tempo

continua dividindo profundamente a opinião de seus “colegas”. O autor expõe diversos exemplos de uma e de outra dessas linhas de pesquisas antropológicas. Exemplifica, apresentando um pesquisador europeu que utilizou o conhecimento adquirido pela imersão em uma outra sociedade para, sobretudo, se interrogar sobre a sua própria, e não procurar convencer o grupo da superioridade de sua cultura e religião. E um outro pesquisador, também europeu, que na condição de missionário, estava lá com o objetivo de converter religiosamente a população que estudava.

Por sua opinião, este autor diz que o antropólogo não deve trabalhar para a transformação da sociedade que estuda, pelo menos não como antropólogo, mas para tanto sim, se converter em economista, agrônomo, médico ou político¹⁸. De forma irônica, diz ainda que isso só pode ocorrer se o pesquisador for “motivado por alguma concepção messiânica de antropologia”. Completa que a participação do antropólogo na luta pelo anticolonialismo, pelos direitos humanos e pelas minorias étnicas é uma consequência da sua profissão, mas não é a sua profissão propriamente dita.

Utilizando novamente Lévi-Strauss para sustentar a sua posição, argumenta que a antropologia talvez possa um dia ser colocada a serviço da ação prática, mas ela não tem, no momento, nada ou quase nada a oferecer. Lembra também que o saber científico sobre o homem ainda se encontra em um estágio extremamente primitivo em relação ao conhecimento da natureza.

Lendo com atenção as linhas acima, podemos verificar que o autor parece às vezes reconhecer a necessidade de transformação da sociedade, ou minimamente de algo que poderia ser identificado como injusto ou desumano¹⁹. Apesar disso procura subterfúgios para se esquivar da participação nessa importante e necessária tarefa, admitindo realmente que é preciso lutar por alguns objetivos, ainda que por qualquer concepção messiânica do que quer que seja.

Laplantine (1991, p. 30) considera a possibilidade de se “auxiliar uma determinada cultura na explicitação para ela mesma de sua própria diferença [...]”, e em oposição, explicando o que para ele não cabe à antropologia, escreve “organizar política, econômica e socialmente a

¹⁸ Faltou o autor sugerir, entre outros agentes transformadores, o professor. O que é o meu caso e provavelmente o da maioria dos possíveis leitores e leitoras deste trabalho.

¹⁹ Ainda não é preciso pensar em outras culturas. Poderemos classificar como desumano o descaso dos governos pela saúde pública, a exploração trabalhista em suas várias modalidades, a miséria, a fome, entre outros. Tudo isso muito facilmente identificável em nossa própria sociedade.

evolução dessa diferença [...]”. O que não se deve perder de vista é exatamente o fato de que nem sempre a pesquisa científica se dará no seio de uma cultura totalmente diferente de uma longínqua sociedade, por isso identificamos nas palavras acima uma descrição reducionista das possibilidades da pesquisa científica. Verificamos ainda a distorção de algumas palavras no discurso. A possibilidade científica de resolução de problemas de determinados grupos sociais, por exemplo, convertida ou entendida como “evolução” de uma “diferença”, que são coisas distintas, além de a segunda carregar conteúdo preconceituoso.

Em poucas palavras, e utilizando apenas aspas para realçar alguns termos e sugerir pôr em cheque a sua legitimidade, Laplantine (1991, p. 29) nos faz pensar a respeito do risco da utilização da antropologia e da etnografia em nome do que pode ser chamado hoje de “desenvolvimento”, “ajuda ao Terceiro Mundo”, “conversão religiosa”, entre outras bandeiras. De fato, em relação às diversas culturas e sociedades, que conforme André (1995, p. 27), podem ser consideradas o objeto de estudo da antropologia pela etnografia, compreendemos que discutir sobre transformação requer estudos prolongados e muito mais aprofundados, além de minuciosas e incansáveis pesquisas de cada caso especificamente, não se admitindo a negação de um determinado costume por ser simplesmente diferente.

Não estamos aqui concebendo tal tarefa como sendo fácil, mas no caso da educação, pensamos que não basta observar, descrever, avaliar e relatar. Às vezes é mesmo preciso agir com certa urgência. Não há tempo para esperar que a melhoria da situação da educação (especialmente pública) seja uma consequência indireta do nosso trabalho, pois o aprendizado de nossos alunos é de nossa responsabilidade agora, de maneira real, concreta e direta.

Logo, pudemos concluir que no caso deste estudo, que pretende a melhoria de uma prática em busca de contribuir para a transformação de uma realidade, utilizar a etnografia realmente não seria frutífero, já que seria necessário um método de pesquisa que nos possibilitasse agir diretamente, intervir, transformar, ao mesmo tempo em que eram ministradas as aulas, e também enquanto eram desenvolvidos os estudos.

Conhecemos, então, a pesquisa-ação através dos trabalhos divulgados por Bracht (2002), depois Bracht *et al.* (2003) e, posteriormente, já pesquisando sobre esta proposta metodológica, André (1995), que também escreve sobre a etnografia, e Thiollent (1994), uma das mais importantes referências.

Também nos parece certo que a etnografia por si só não determina que quaisquer estudos que se façam através dela ou quaisquer pesquisadores que a utilizem sejam reprodutivistas ou descomprometidos com a melhoria do seu objeto de estudo. Embora os autores analisados tenham dado alguns indícios dessa suposta imparcialidade, por exemplo, quando escrevem que “[...] o antropólogo [...] não deve [...] trabalhar para a transformação das sociedades que estuda”²⁰, é possível conceber que um pesquisador possa realizar determinada pesquisa utilizando a etnografia a partir de um referencial teórico progressista e transformador. Assim, se espera que os seus resultados sejam da mesma forma progressistas e transformadores.

Continuando, queremos reforçar e deixar claro que não é nossa intenção criticar a ponto de pensar e transmitir que não deveria existir uma forma de estudo que representou um grande avanço para as pesquisas sociais, tampouco uma ciência de objeto único, responsável por parte do que a humanidade cientificamente tem produzido de melhor. Porém, hoje temos clareza de que a educação clama por ações mais diretas, concretas e principalmente transformadoras de fato.

1.2. Conceito

Bracht *et al.* (2003, p. 72) explicam que a pesquisa-ação é oriunda das ciências sociais e humanas, e “pretende superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional” e aproximar a produção teórica da atividade prática, na medida em que os agentes sociais afetados são envolvidos na condição de sujeitos do conhecimento.

Parece-nos importante procurar logo entender melhor essas palavras acima. Uma das críticas a algumas pesquisas tradicionais é exatamente o fato de não preverem uma ação transformadora direta, o que realmente parece uma neutralidade política. Mas por que é classificada como “falsa” essa referida neutralidade na passagem citada? Provavelmente por entenderem os autores que não agir, não fazer nada diante de um problema detectado não é uma atitude neutra, mas na verdade é uma posição tomada.

Thiollent (1994, p. 14) explica que há diversas definições possíveis para a pesquisa-ação, mas prefere adotar a seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

²⁰ Laplantine (1991, p. 30), conforme já citado anteriormente.

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o autor, essa proposta metodológica tem base empírica por estar voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados. Porém, embora privilegie o lado empírico, não deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica, sem os quais a pesquisa empírica não faria sentido (THIOLLENT, 1994, p. 9).

O estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação. A pesquisa não é limitada aos aspectos da ação, não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual está presente em todas as fases de desenvolvimento do trabalho. Seu objetivo consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações, além de procurar reduzir ao mínimo a distância entre a produção de conhecimentos e a formulação de planos de ação, aumentando assim o uso efetivo do conhecimento na implantação de determinadas ações transformadoras (THIOLLENT, 1994, p. 52-5, 102-3).

Para elucidar melhor, Thiollent (1994, p. 16) resume alguns dos principais aspectos, considerando que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social na qual:

- Há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
- Dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.
- O objeto da investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas encontrados nessa situação.
- O objetivo consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada.
- Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.
- Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Conforme André (1995, p. 31-2), na literatura específica podem ser encontrados diversos termos relacionados à pesquisa-ação ou que se confundem com essa proposta metodológica. A autora, discorrendo sobre as diversas tendências da proposta e suas características, menciona que os livros de pesquisa da década de 1950 apresentam a primeira delas como investigação-ação, e

que a vertente que se desenvolveu na América Latina ficou conhecida como pesquisa participante ou participativa.

Já Thiollent (1994, p. 7, 14-5) explica que as expressões pesquisa-ação e pesquisa participante são freqüentemente dadas como sinônimos, mas para ele não o são, pois a pesquisa-ação, além de envolver diferentes partes interessadas, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Toda pesquisa-ação é de tipo participativo, a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária, ou seja, toda pesquisa-ação é pesquisa participante, mas nem tudo o que é chamado pesquisa participante é pesquisa-ação.

No contexto educacional, ainda conforme Thiollent (1994, p. 74-6), esse tipo de pesquisa social já dispõe de uma certa tradição em diversos países, e nos últimos tempos vem sendo crescentemente utilizada, inclusive no ensino fundamental, provavelmente devido a desilusões dos pesquisadores e professores com as pesquisas tradicionais que se limitam a simples descrição da situação ou avaliação de rendimentos escolares, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação.

Para caminhar no sentido da melhoria do sistema de ensino em uma perspectiva transformadora e emancipatória não basta descrever e avaliar, é preciso produzir idéias. Através da pesquisa-ação é possível produzir conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive pedagogicamente, contribuindo para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformação mais abrangentes. O raciocínio é projetivo, remetendo à criação ou ao planejamento, e não explicativo, que se relaciona com observação e descrição de fatos.

Assim, acompanhando e reforçando as características e os objetivos potencialmente transformadores da pesquisa-ação, o referencial teórico que fundamenta o presente estudo, novamente tentando se aproximar das preocupações de Saviani (2000a, p. 102), “[...] é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

Consideramos ainda necessário abordar uma questão mais conceitual e, de certa forma, delimitadora, assim como o fez Thiollent (1994, p. 25-6). Trata-se de reconhecer que as ciências sociais não consideram a pesquisa-ação como metodologia, mas como qualquer outro método de pesquisa.

Assim, a pesquisa-ação é definida como um método que agrega várias técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva na captação de informações. Já a metodologia é entendida como uma disciplina cujo objetivo é analisar as características, avaliar as capacidades e limitações e criticar os pressupostos da utilização dos vários métodos e técnicas disponíveis. Dentro do nosso contexto, portanto, a metodologia oferece subsídios para orientar a concepção da pesquisa-ação e controlar o seu uso.

1.3. Objetivos

Conforme já mencionado, a intenção de adotar uma postura metodológica fundamentada na pesquisa-ação se baseou inicialmente nos trabalhos divulgados por Bracht *et al.* (2003) e Bracht (2002). E, não por acaso, a presente pesquisa se incumbiu dos mesmos objetivos de forma geral: “[...] adquirir conhecimentos sobre a realidade e, ao mesmo tempo, utilizá-los para modificar esta mesma realidade [...]” (BRACHT *et al.*, 2003, p. 26).

Thiollent (1994, p. 14) acrescenta que muitos pesquisadores preferem a utilização da pesquisa-ação para uma orientação de ação emancipatória e junto a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas. Dessa forma, a pesquisa-ação também pode ser considerada uma forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares.

Para este autor, a abordagem da pesquisa-ação possibilita dar aos pesquisadores e participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais das pesquisas tradicionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 1994, p. 8).

A resolução de problemas efetivos se encontra na coletividade e só pode ser levada adiante com a participação de seus membros. Mesmo quando as “soluções” não forem imediatamente aplicáveis no sistema vigente, poderão ser aproveitadas como meio de sensibilização e de tomada de consciência (THIOLLENT, 1994, p. 102).

Na verdade, parece haver diversas formas de se descreverem os objetivos das pesquisas sociais orientadas de acordo com os princípios da pesquisa-ação. Para Thiollent (1994, p. 20), propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes em relação à existência de obstáculos e de soluções é um dos objetivos bastante imediatos.

Conforme Bracht *et al.* (2003, p. 72) e Thiollent (1994, p. 18), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento entre o objetivo prático e o de conhecimento. O primeiro consiste em contribuir para o melhor equacionamento possível do problema central da pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade de transformação da situação. E o segundo possibilita obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos e aumentar o conhecimento sobre determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização).

Thiollent (1994, p. 18-22) explica ainda que em alguns casos, o objetivo da pesquisa-ação está voltado para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada, não se tratando apenas de resolver um problema imediato, e sim de desenvolver a consciência do grupo no plano político ou cultural a respeito dos problemas que enfrenta, e tornar mais evidente aos olhos dos envolvidos a natureza e a complexidade desses problemas, mesmo quando não se podem observar soluções a curto prazo.

Há também, continuando o autor, uma outra situação, quando o objetivo está principalmente voltado para a aquisição de informações úteis não apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros. Ou seja, com a participação e a ação é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Porém, Thiollent (1994, p. 41) afirma que nem todas as pesquisas-ação chegam a efetivamente contribuir para a produção de conhecimentos novos. Para ele, nem todas as pesquisas de um modo geral podem ter essa pretensão, muitas se limitam a oferecer uma “fotografia numérica” do que todos já sabem. Entre os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação são mais importantes para o nosso contexto:

- Coleta de informações acerca de situações ou de atores em movimento.
- Concretização de conhecimentos adquiridos de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações investigadas.
- Produção de regras para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- Possíveis generalizações estabelecidas a partir de pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Resumindo, podemos considerar três objetivos específicos da pesquisa-ação abordados pelo autor: Resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Thiollent (1994, p. 19) conclui que a ênfase pode ser dada a um desses três objetivos e, muitas vezes, o trabalho realmente só consegue alcançar um ou outro. Contudo, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente.

Na obra de André (1995, p. 31-3) podemos identificar esses objetivos, cada um, mais ou menos, caracterizando uma ou outra das diferentes tendências da pesquisa-ação. Para ela, conforme já visto anteriormente, a provável primeira linha conhecida foi denominada investigação-ação nos livros de pesquisa da década de 1950. Já em meados de 1970, segue a autora, se desenvolvem as vertentes anglo-saxônica, australiana, espanhola, portuguesa e francesa, algumas influenciadas por outras, e a última influenciando a linha desenvolvida na América Latina.

2. Jogos cooperativos e pesquisa-ação: Elementos para uma reestruturação crítica do esporte na Educação Física escolar

2.1. Apresentação da pesquisa

A pesquisa, cujo relato aqui se inicia, teve por objetivo verificar se o esporte pode ser utilizado nas aulas de Educação Física na escola, munido da perspectiva crítica da educação anunciada no primeiro capítulo. E mais do que isso, verificar a possibilidade de reestruturação desse esporte com base nos fundamentos dos jogos cooperativos com vistas à dimensão do lazer como parte do tempo livre no futuro da criança.

O foco principal está na aula de Educação Física e, conseqüentemente, na atuação do próprio professor e pesquisador, e não apenas na observação dos acontecimentos. Com fundamentação, portanto, na pesquisa-ação a partir de uma perspectiva crítica da realidade, esta análise compreende o período do primeiro ao último dia de aula de cada aluno. O objetivo é exatamente de se revelarem as reais condições de trabalho em sua dimensão total em uma escola pública, sofrendo interferência de todos os seus problemas e dificuldades, para que, assim, possam, de fato, ser analisadas as possibilidades concretas de utilização de uma inovadora proposta para as aulas. A pesquisa se desenrola durante o ano letivo de 2004.

O palco desta pesquisa e dessas aulas foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereadora Anna Maria de Mello, situada no bairro Cidade Tiradentes, extremo da Zona Leste de São Paulo, um dos bairros mais pobres da periferia da cidade.

Os professores da Prefeitura do Município de São Paulo têm uma obrigatoriedade mínima de carga horária e de aulas para o seu cargo, que pode variar um pouco dependendo da opção, da disponibilidade de aulas vagas a cada ano, ou até da chamada categoria funcional. Neste caso, ou seja, em relação às aulas a mim atribuídas como professor e também no caso desta pesquisa, falamos de onze salas de aula, logo, onze turmas, cinco 3ª e seis 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I¹, com duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana para cada uma. Todas elas fazem parte da pesquisa.

¹ O Ensino Fundamental compreende as turmas comumente conhecidas como 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Ele se divide em Ciclo I e Ciclo II. O Ensino Fundamental Ciclo I engloba as turmas de 1ª a 4ª série, e o Ensino Fundamental Ciclo II, de 5ª a 8ª série. Estas últimas podem também se chamar 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo II.

O próprio Orlick ([1978], p. 150), apesar de ter realizado algumas experiências semelhantes, critica a utilização do chamado “grupo de controle”, que não experimenta a atividade em questão para futuras comparações. O autor parece chegar à conclusão que uma proposta na qual realmente se acredita, não pode ser negada a nenhum dos alunos ou grupos envolvidos.

Essas turmas são, conforme a denominação comum desenvolvida pela própria escola, 3ª A, 3ª B, 3ª C, 3ª D, 3ª E, 4ª A, 4ª B, 4ª C, 4ª D, 4ª E e 4ª F. Embora em determinadas unidades, conforme seus objetivos, possam ser adotadas medidas diferentes, aqui, a seqüência alfabética não obedece ao nível de aproveitamento de cada turma. A classificação é aleatória, assumindo uma letra diferente para cada uma simplesmente como uma forma de diferenciá-las. Para facilitar a leitura do texto, essas turmas são numeradas e tratadas, respectivamente, de turma 1 a turma 11.

As dificuldades do trabalho em uma escola como essa são diversas. Há grande número de turmas para serem ministradas aulas e sempre excessivo número de alunos em cada uma delas. São diversos os problemas administrativos e políticos, além de problemas econômicos e sociais dos alunos e de suas famílias que interferem nas relações dentro da escola. Há pouca valorização da educação pública, exigência de grande dedicação ao trabalho, às aulas especificamente, e pouco tempo para estudo. E também pouca valorização, em todos os sentidos, dos educadores da rede pública. Entre outras que serão detalhadas nas próximas linhas.

Todos esses problemas, ao invés de empobrecedores, são, na verdade, muito importantes para que sejam reveladas as verdadeiras condições de trabalho dos professores das escolas públicas, possibilitando verificar a capacidade real e concreta de introdução de uma nova proposta na Educação Física em busca da transformação da prática profissional na área, e da compreensão e do envolvimento das crianças com esse fenômeno social chamado esporte.

A apresentação dos dados, dos depoimentos dos alunos, aqui, tem base nas formas apresentadas nas obras de Daolio (1995) e Oliveira (2002).

Os nomes dos alunos, dos professores e de outros personagens aqui apresentados, foram substituídos por outros fictícios. Assim também foi feito em relação ao nome da escola, porém, foram mantidas suas corretas localização e categorização (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

2.2. A Educação Física na EMEF Ver^a. Anna Maria de Mello

Inicialmente vamos falar um pouco sobre a minha chegada a essa escola. Há algumas formas possíveis dos professores da rede pública municipal de São Paulo migrarem de uma escola para outra.

Basicamente existem dois cargos efetivos para esses profissionais: Professor titular e professor adjunto. O professor titular (que é o meu caso em relação à escola e às aulas em questão) escolhe uma escola com um número mínimo de aulas disponíveis, ou em último caso, várias escolas até contemplar esse número mínimo, permanecendo praticamente até quando desejar. O cargo de professor adjunto existe para que sejam substituídos os professores titulares em sua falta, seja, por exemplo, por licença médica (como professor substituto ou eventual) ou por prestação de serviço em outra função, como coordenação pedagógica ou direção na própria ou em outra escola (assumindo temporariamente aquelas aulas até, e se, o então titular retornar).

O professor adjunto (como eu também fui) precisa se submeter a novas escolhas de aulas anualmente, por ordem de tempo de serviço, quantidade de cursos realizados e outras formas de pontuação específicas. Esse profissional, infelizmente, pode ir a cada ano para qualquer escola disponível da região em que se encontra empregado, ou ainda, mudar de escola várias vezes ao ano, para suprir as necessidades de substituição de professores da região. Pode até mesmo ficar sem nenhuma aula atribuída, recebendo o mínimo e indigno salário referente ao cargo.

Essa necessidade acaba tornando inviável uma continuidade no trabalho desses professores, e também nas escolas aonde diversos deles obrigatoriamente chegam, e sem saber exatamente até quando ficam. Esses professores podem ainda mudar de região por opção, através do chamado Concurso de Remoção, mas somente escolhendo uma outra região e se submetendo ao mesmo processo de escolha a cada início de ano letivo.

O professor titular, ao escolher uma escola não precisa sair dela, a não ser que, por força maior, não haja aulas ali suficientes para ele em determinado início de ano, o que o obrigará a ir para uma outra da região que assim precisar, mas mantendo o seu vínculo com a escola originalmente escolhida. Não havendo este problema, e caso deseje, o profissional pode se inscrever no Concurso de Remoção, indicando em quais escolas de qualquer região da rede municipal prefere trabalhar. Novamente obedecendo à ordem de pontuação, os inscritos são

enviados para uma das escolas apontadas, ou acabam permanecendo na mesma por mais um ano. Normalmente alguns professores se inscrevem anualmente nesse concurso até que cheguem a escolas próximas de suas residências, ou até que encontrem uma chamada “boa escola”.

Mas há ainda uma outra situação. E é este o meu caso. Quando o professor titular recém aprovado no Concurso Público é chamado já em meados do ano letivo para ocupar a vaga que lhe é de direito, poderá ter que optar por uma escola com uma chamada “vaga definitiva” ou com uma “vaga precária”.

Podemos, a grosso modo, entender a vaga definitiva como um cargo já vago, já disponível, uma vaga já existente, e a vaga precária como um cargo que poderá estar disponível para o ano seguinte, principalmente após o resultado do Concurso de Remoção daquele ano. Às vezes não há vagas definitivas nesse tipo de processo de escolha. Então, chegado o final do ano letivo, o novo professor titular é obrigado a escolher novamente, podendo até encontrar uma escola mais próxima e que melhor se enquadre em suas expectativas do que a anterior, ou, o que é bem mais comum, tendo que se deslocar para uma escola muito mais distante em qualquer região da cidade e lá permanecendo por pelo menos um ano até o próximo Concurso de Remoção.

Este, então, foi o meu caso. Após o trabalho como professor titular entre os meses de maio e dezembro de 2003, em uma outra escola da Zona Leste da cidade, no bairro de Itaim Paulista, na qual iniciei os primeiros estudos e trabalhos com esportes e jogos cooperativos integrados, sob a frustração de não encontrar a vaga para o ano seguinte naquela escola, fui obrigado a escolher entre unidades escolares nos extremos da cidade, muito distantes de onde eu residia e já trabalhava (em escola da administração estadual). Entre elas, que são disponibilizadas para consulta no Diário Oficial do Município alguns dias antes da data da escolha, destaco algumas inviavelmente distantes na Zona Sul e outras na Cidade Tiradentes.

Entrei em contato por telefone com algumas delas, procurando identificar dessas mais distantes, as mais próximas. Pretendia encontrar também algumas pistas das características das escolas, que pudessem facilitar, ou pelo menos, viabilizar um pretendido bom trabalho. Precisava também saber quais eram as turmas disponíveis que compunham a referida vaga, pois a minha prioridade era para os menores (3ª e 4ª séries), apostando na idéia, e contando com a mencionada experiência na escola anterior, pressupondo que crianças menos expostas ao modelo do esporte-espetáculo são mais abertas a novas propostas.

Conversei com diversas pessoas de algumas escolas ao telefone, entre elas a Sr^a. Aparecida sobre a EMEF Ver^a. Anna Maria de Mello, que, mais tarde fui saber, se tratava da diretora da escola, que, também mais tarde, me deu a liberdade de tratá-la, como todos os outros, por “Cida”. Essa era, entre as escolas disponíveis, uma das mais próximas e bem localizadas daquele bairro. A Cida informou que a unidade dispunha de duas quadras, e até um salão de jogos, que a assemelhavam a um clube, e que o acesso às quadras não era restrito, mas a comunidade era muito respeitadora. Informou também que provavelmente estariam disponíveis para o ano seguinte exatamente as suas turmas de 3^a e 4^a séries.

Ao chegar à escola e durante o trabalho do ano, percebi que não havia tantas “flores” lá como me descrevera a Cida, mas encontrei muitos companheiros de estudo e de luta, fazendo muitos bons amigos, que inclusive me proporcionaram muito boas e frutíferas discussões pedagógicas e sindicais.

No final do ano de 2003, em comum acordo com os outros dois professores de Educação Física da escola, que por sua pontuação mais elevada, tinham prioridade na escolha, consegui escolher todas as onze turmas de 3^a e 4^a séries da escola². Três professores titulares escolheram aulas naquele dia, mas somente dois exerceram atividade ali em 2004, o professor Edson e eu. Já a professora Cláudia nem chegou a iniciar as aulas, pois há alguns anos se encontrava ocupando cargo administrativo em outra unidade. Suas aulas foram disponibilizadas e ministradas pelo próprio professor Edson, com seu outro cargo, como professor adjunto. Já iniciado o ano letivo, chegou a professora Roberta, também adjunta, para assumir algumas aulas disponíveis restantes. Mas com ela eu pouco tinha contato, pois a maior parte de seu tempo como professora era preenchido em outras unidades escolares.

Nessa escola eram ministradas aulas, como na grande maioria na rede municipal de São Paulo, em quatro períodos. Nos chamados períodos matutino, intermediário, vespertino e noturno, ou, simplesmente, 1^o, 2^o, 3^o e 4^o períodos, os alunos têm quatro horas de aulas regulares diárias³, respectivamente das 7h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h e das 19h

² Além destas, para totalizar as vinte e cinco aulas referentes ao meu cargo naquele ano, escolhi também uma 5^a série (ou 1^a série do Ensino Fundamental Ciclo II), com três aulas semanais, nas quais, em conjunto com o professor Edson, procurei fazer um trabalho com esporte, com apenas algumas pinceladas da estrutura dos jogos cooperativos, com o objetivo de humanizá-lo um pouco mais e melhorar o aprendizado da turma.

³ Os alunos do Ensino Fundamental Ciclo II, além das quatro horas diárias, têm mais três aulas semanais de Educação Física. Ou seja, as aulas de Educação Física para estes alunos, diferentemente dos alunos do Ciclo I (3^a e 4^a séries), são ministradas fora do seu período diário de quatro horas de aulas.

às 23h. As 3ª e 4ª séries tinham suas aulas regulares no 1º e no 2º períodos. Portanto, as aulas aqui descritas eram ministradas em determinados horários dentro destes dois períodos.

A escola dispunha de um grande espaço na área onde se encontravam as duas quadras, porém não eram cobertas, não contavam com arquibancadas e não havia portões para controlar saída ou entrada de alunos ou outras pessoas. Uma delas era bem pavimentada, cercada por alambrados e contava com a instalação de dois gols e duas tabelas de basquetebol, cujos aros eram removíveis e ficavam guardados na sala de materiais de Educação Física. Esta passamos a chamar, para diferenciá-las, de quadra nova.

A outra, que passou, então, a ser chamada de quadra velha, na verdade se tratava de um grande espaço ao lado de uma das paredes do prédio escolar que um dia foi uma quadra. Seu piso era muito ruim, havia muitos buracos e plantas crescendo por todos os lados. Com esforço, podiam se encontrar algumas linhas demarcatórias em várias cores e dimensões, remontando as diversas vezes em que foi pintada ao longo dos anos. Não havia gols, mas pelos buracos nas linhas de fundo, tapados com terra pelo tempo, se podia notar que um dia, pelo menos quatro traves estiveram ali. Também não havia tabelas de basquetebol e nem alambrados à sua volta. Mas ao lado dela havia um espaço tão grande quanto, porém sem demarcação nenhuma.

As quadras, que dividiam o portão de entrada e saída com o estacionamento da unidade, realmente não tinham seu acesso restrito. Os portões (ou o portão) sempre se encontravam abertos. Essa foi uma das poucas unidades que conheci que dispunha de um funcionário com função de vigilante durante o dia, o Sr. Pedro. Porém, ele passava as horas dos seus dias de trabalho “segurando um dos muros da escola”.

Não é absurdo pensar que deveria haver um funcionário responsável por manter os portões da escola fechados. Pois quando eu saía mais tarde, ou precisei passar pela escola nos períodos vespertino ou noturno, notava que ficavam fechados. Por isso, tenho certeza que alguém do período da manhã não estava cumprindo suas funções corretamente. Tudo me levava a crer que esse alguém era o Sr. Pedro. Esse fato dá indícios de parte dos problemas administrativos que permearam essa escola durante o ano, e que, conforme comentavam alguns dos seus profissionais mais antigos, já permeavam há alguns anos.

Também não me parece tão estranho acreditar que seria ainda função do Sr. Pedro, ao ver grupos de garotos chegando à escola munidos de tênis e bolas de futebol em

horários em que as duas quadras eram ocupadas por alunos em aula, “soltar o muro” e conversar com eles, explicando que naquele momento as quadras estavam ocupadas e indicando um outro horário em que eles poderiam utilizar, quando estivessem disponíveis.

A chamada quadra velha foi o principal palco das aulas das turmas aqui reunidas. O professor Edson utilizou, na grande maioria das vezes durante o ano, exceto nos horários em que tinha poucos alunos, a chamada quadra nova com os maiores, do Ciclo II do Ensino Fundamental, enquanto eu utilizei a quadra velha com os pequenos.

Poucos dias antes do início das aulas, após persistentes solicitações junto à direção da escola de limpeza e manutenção daquela área, pois as aulas seriam ministradas lá, eu mesmo precisei arrancar as plantas maiores que atrapalhavam mais a utilização da quadra. Depois, ao longo do ano, quando os primeiros problemas administrativos da unidade foram sendo encaminhados, a quadra velha passou por algumas limpezas, mas nunca chegou a ser repavimentada, apesar das promessas de todo o ano.

Havia ainda nessa unidade escolar um espaço extra, o chamado prédio novo, ou anexo, ou ainda, salão. Tratava-se de um outro prédio edificado recentemente ao lado do prédio principal da escola que contava com um salão e algumas outras grandes salas. Era também chamado por alguns alunos de salão de jogos, pois a direção da escola havia prometido a disponibilização de algumas mesas de jogos naquele novo espaço, mas que ainda não estava montado com tais mesas.

Algumas dessas salas foram utilizadas como salas para projetos especiais, como o atendimento aos alunos com deficiências mentais e físicas fora dos seus horários comuns de aulas. Outras se tornaram salas de vídeo e de reforço escolar. E uma outra, após os primeiros dias de aula, se transformou na nova sala de materiais de Educação Física.

Segundo a própria diretora, a Cida, o projeto inicial para esse novo prédio previa a construção de um ginásio, ou simplesmente uma quadra coberta com vestiários e sala de materiais. Mas acabou sendo aprovado e edificado um salão com dois andares e algumas outras salas, que também se tornaram muito úteis.

Conforme informações de algumas pessoas da escola, já estava sendo prevista uma reforma para a unidade, mas o que culminou realmente na obra do salão foi a intervenção dos pais de uma aluna com deficiência física, que utilizava cadeira de rodas, junto à coordenação da Secretaria Municipal de Educação da região, pois a escola não dispunha de rampas ou

elevadores para que ela pudesse chegar às salas de aula, todas no primeiro andar. Assim, após muita insistência da população, o elevador foi construído fora do prédio escolar, com acesso a este já no primeiro andar, e a partir daí, o novo prédio, também com térreo e primeiro andar.

Em relação ao atendimento a alunos com deficiências mentais e físicas em uma das salas do prédio novo, conforme citado acima, vale esclarecer que não é comum em muitas escolas. Há alguns professores na rede municipal de São Paulo com qualificação e habilitação específica para trabalhar com alunos com deficiências mentais e físicas, ou surdez, enfim, diversas especialidades. Então, nas escolas onde esses profissionais trabalham, caso desejem, podem ser designados para atender exclusivamente essas crianças em grupos reduzidos, em horários definidos fora das suas turmas regulares.

Por isso, ao chegar à escola, eu logo identifiquei a presença de muitas crianças com deficiências mentais e físicas. Pois, como são poucas as escolas onde esses importantes profissionais realizam esse tipo de trabalho, muitos pais vêm matricular e trazer os seus filhos de bairros distantes. A escola se torna, então, uma referência para as crianças que buscam determinado tratamento mais adequado a sua necessidade.

Embora o número de crianças com deficiência aumente na unidade, aqui chegando a três ou quatro por turma, o que torna mais difícil o trabalho para os profissionais não qualificados (como eu), a presença de um profissional experiente traz certa segurança. Nessa escola, então, conheci a professora Carla, responsável pelo chamado projeto SAPNE (Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais)⁴, com quem procurava conversar muito para aprender o máximo possível sobre essas crianças.

Também procurei, desde os primeiros dias de trabalho até os últimos do ano, o chamado PP (Projeto Pedagógico)⁵ da escola, mas sem sucesso. Fui informado de que existia, mas era necessário procurá-lo eu mesmo, mas jamais consegui encontrá-lo.

Porém, lá no final do ano, consegui informações mais precisas, todavia, não esclarecedoras, através da Cida, a diretora da escola, em conversa em meados do mês de dezembro, já encerradas as aulas.

Fui informado que o PP deve ser reformulado e homologado anualmente, mas a administração municipal vigente na época não exigiu, então, devido a diversos problemas, lá

⁴ Atualmente SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão).

⁵ Na época, PPP (Projeto Político-Pedagógico).

acabou não sendo feito. Havia um do ano de 1998, portanto, de seis anos anteriores, mas era exatamente esse que não se encontrava há meses. Além disso, ele estava incompleto e bastante superficial.

Parece que a EMEF Ver^a. Anna Maria de Mello, além de todos os diversos outros problemas mais aparentes, também não tem uma base norteadora ou orientadora para a atuação profissional de seus docentes.

As aulas de Educação Física para o Ciclo I do Ensino Fundamental devem acontecer duas vezes por semana, com quarenta e cinco minutos cada uma, dentro do período das quatro horas de aulas regulares diárias de cada turma. Porém, para a 1^a e a 2^a séries são previstas aulas com o mesmo professor que ministra outras aulas, o chamado professor de Ensino Fundamental I, que aqui, e junto aos alunos, nós chamamos de professor ou professora da sala. Logo, as aulas ministradas pelo professor de Educação Física nas escolas administradas pela Prefeitura de São Paulo, iniciam na 3^a série do Ensino Fundamental Ciclo I.

“O Anna Maria” (ou “o Anna”, como a chamavam alguns alunos e funcionários), os professores de Educação Física normalmente já procuravam dividir os espaços dando prioridade à utilização da quadra nova pelos alunos maiores, enquanto os professores com as 3^a e 4^a séries utilizavam outros espaços, como a quadra velha, o pátio, ou o salão, porém este na verdade estava pronto há pouco tempo e quase não havia sido usado.

Em algumas escolas, a direção prima por uma organização de horários de aulas muito bem definida, por exemplo, não permitindo que dois professores marquem um mesmo horário para aula, cada um com sua turma, onde há somente uma quadra. Assim, a prioridade de definição de horários obedece à ordem de pontuação de cada professor. Mas este não era o caso dessa escola. Aqui, tudo em relação à Educação Física cada vez mais parecia não interessar muito a outras pessoas que não os próprios professores e, obviamente, os alunos.

Por sorte, praticamente todas as aulas foram ministradas pelo professor Edson e por mim. Então, havia somente dois professores para duas quadras. As poucas vezes em que a professora Roberta trabalhava conosco, sempre havia espaços disponíveis para ela e seus alunos. E ela mesma procurou organizar os seus horários dando prioridade àqueles em que uma das quadras ficava disponível.

Sobre uma experiência em uma outra escola, também em um bairro pobre da periferia da cidade de São Paulo, a Brasilândia, desta vez na Zona Norte, lembro que, em certos

dias da semana podiam ser contados até cinco professores em duas quadras, cada um com uma turma de alunos. Aquela escola era maior, com muitos professores de Educação Física, e todos trabalhávamos no período da manhã. Segundo os professores mais experientes naquela região, o período da tarde se tornava muito difícil para trabalhar na medida em que aumentavam as invasões de muitas pessoas da comunidade, que, diferentemente do que me garantira a Cida em relação à sua unidade, não respeitavam a prioridade aos alunos em aula. Porém, naquela escola, assim como nessa, as quadras não eram fechadas, o acesso a elas não era restrito aos alunos. Tanto lá como aqui, elas ficavam aparentemente mais fora do que dentro da unidade.

Dessa forma, vemos que a fiscalização e o controle rígido da organização das aulas dos professores de Educação Física podem se converter em desrespeito ao seu profissionalismo e inteligência. Desde que os profissionais estejam comprometidos com a realização de um bom trabalho, devem procurar fazer o melhor possível dentro de suas condições materiais, se preocupando inclusive com a segurança dos seus alunos e a sua própria.

2.3. Primeiras observações

Classificamos como primeiras observações as quatro primeiras aulas com cada uma das turmas de 3ª e 4ª séries. A primeira aula foi ministrada na sala, onde foram feitas algumas verificações e anotações sobre os alunos. A segunda e a terceira aulas se desenvolveram nas quadras durante as quais os alunos brincaram livremente utilizando os materiais levados por mim ou por eles mesmos, ou sem material. Na quarta aula nós ficamos novamente na sala. Conversamos sobre como seria a Educação Física durante esse ano letivo, e sobre algumas questões como as referentes a cooperação, preconceito, vitória e derrota, utilizando exemplos das futuras aulas, principalmente do jogo de queimada.

Iniciei o contato direto com as turmas, ou seja, as aulas propriamente ditas, no dia 1º de março, aproximadamente três semanas após o início das aulas regulares, com uma conversa na sala durante toda a primeira aula de cada uma delas. O objetivo era me apresentar aos alunos, começar a conhecê-los, e tentar identificar alguns fatores que poderiam dificultar ou facilitar o desenvolvimento das aulas no decorrer do ano, além de também procurar traçar o perfil de cada turma.

Os fatores que, a princípio, como hipóteses iniciais, pensamos que poderiam dificultar o desenvolvimento das aulas nessa perspectiva foram basicamente:

- Grande número de alunos em cada turma, pois geralmente cada sala de aula no ensino público municipal de São Paulo abriga mais de quarenta alunos.
- Grandes diferenças de faixas etárias na mesma turma, gerando grandes diferenças de interesses e de domínio de habilidades motoras.
- Turmas compostas a cada ano por diferentes alunos (não se mantendo sempre os mesmos grupos), o que não é necessariamente um problema, mas que poderia justificar, no início do ano, algumas rejeições de alguns alunos ou grupos em relação a outros, gerando constrangimentos ou timidez, no caso de não se conhecerem.
- Experiência de aulas de Educação Física anteriores com supervalorização do resultado da competição. Neste caso, principalmente para as turmas da 4ª série, mas válido também para algumas turmas da 3ª série que eventualmente tinham atividades recreativas na quadra ou no pátio com o próprio professor (ou professora) da sala de aula.
- Presença de grande número de alunos com deficiências mentais ou físicas. Devido ao incalculável número de variações de deficiências mentais e físicas, e ao pouco preparo de alguns professores de Educação Física para tratar mais adequadamente destas crianças (e, repito, me incluo nessa condição), aliado à necessidade de atenção também a aproximadamente trinta e cinco outros alunos, a cada dia e em cada turma, algumas aulas ficariam realmente bastante difíceis.

Havia ainda alguns outros fatores que não se referiam diretamente aos alunos, mas que podiam prejudicar quaisquer aulas de Educação Física. Talvez os mais graves tenham sido a falta de materiais e espaços satisfatórios e adequados e o pouco apoio e valorização da referida disciplina por membros da administração, coordenação pedagógica e direção da escola, e até outros professores das outras áreas.

Os problemas causados pela desvalorização da Educação Física por outros professores da escola saltam aos olhos e acabam influenciando alunos e demais membros da comunidade. Porém, aparentemente são fruto da própria falta de conhecimento desses profissionais em relação ao conteúdo e à potencial importância da área.

Talvez isso tudo seja resultado, direto ou indireto, da desvalorização impressa pelo poder público no Brasil quando diversas vezes se valeu da utilização desta área (não apenas,

mas principalmente) com objetivos ideológicos. Dirigentes políticos, ao longo da história do século XX, buscaram promover através da Educação Física o “adestramento físico”, ou dificultar a reorganização política do movimento estudantil ao torná-la obrigatória no Ensino Superior, ou desviar a atenção dos jovens dos problemas políticos. Além disso, ao tratá-la como “atividade”, portanto desprovida de ser refletida e analisada criticamente, podem ter sido responsáveis por desenvolver na escola o pensamento, entre outros, de que ela é adequada para atender o objetivo de otimização do rendimento físico e esportivo, próprio da instituição esportiva⁶, o que, por sua vez, em parte, pode ter gerado essa desvalorização pedagógica que se percebe hoje entre os profissionais da educação.

Analisando como essa desvalorização se manifesta, portanto empiricamente, podemos identificar em alguns dos demais profissionais da escola determinadas formas mais evidentes. Podemos perceber neles uma idéia de tempo de aula de Educação Física desvinculado do tempo de produção da escola e, logo, não como aula efetivamente, não como parte do processo de desenvolvimento dos educandos. Alguns deles também podem, às vezes, entender esta área como um instrumento muito útil para a melhoria do aproveitamento dos alunos em outras disciplinas, hierarquizando o conhecimento e delegando prioridades no aprendizado humano. E, finalmente, não raros em algumas escolas, há também professores que concebem a Educação Física como um meio de desenvolver a disciplina e o respeito às autoridades (especialmente os próprios professores).

Para a Cida, a diretora “do Anna Maria”, os maiores problemas da educação pública são o pouco investimento na competência e no conhecimento dos profissionais, que têm poucas condições próprias para isso, e a falta de políticas públicas que invistam, assumindo a educação como princípio básico para a mudança social.

Logo, o maior problema da maioria das escolas, aqui, claramente, segundo sua visão de administradora, se dá na forma de gerir os recursos financeiros para a manutenção do patrimônio escolar. As verbas são escassas e o gabinete não repassa com eficiência o necessário de acordo com a política vigente (melhores ou piores recursos).

Mas, referente à resolução do primeiro item da relação acima, o grande número de alunos em sala de aula, o sistema de ensino municipal de São Paulo iniciou um processo de readequação e melhoria, através da aprovação do Projeto de Lei 057/01, de autoria de um

⁶ Conforme já analisado anteriormente (CASTELLANI FILHO, 1998).

professor e atual vereador pela cidade, “[...] que limita o número de alunos por sala (30 alunos no ensino fundamental e 25 na educação infantil) e estabelece prazo de cinco anos para adaptação da rede municipal aos limites propostos, obrigando dessa forma o poder público a construir novas escolas para atender a demanda e acabar com a superlotação das salas”. Porém, conforme publicação no Diário Oficial do Município de 14/02/2004, o projeto foi vetado pelo Poder Executivo⁷. Agora as entidades de classe engajadas nesse projeto lutam pela derrubada do veto na Câmara Municipal (inclusive eu, através da participação em atos públicos), mas por enquanto continuamos lidando com a conhecida e problemática média de quarenta alunos por turma.

2.3.1. Primeira aula na sala

Na primeira aula já foi possível verificar que, em relação ao número de alunos, cada turma apresenta três índices diferentes de quantidade: (1) o número de alunos matriculados, (2) o número de alunos freqüentes às aulas e (3) o número de alunos presentes a cada aula (levando em conta as faltas de cada dia letivo). Com exceção da turma 3, que contém apenas trinta e quatro alunos, todas as outras possuem de quarenta e três a quarenta e sete matriculados, caso da turma 8. O número de freqüentes varia de trinta e um (turmas 3 e 7) a quarenta e cinco alunos (turma 9). E o número de alunos presentes nessa primeira aula variou de vinte e oito (turma 5) a trinta e oito (turmas 9 e 11).

As diferenças de faixa etária nessas turmas são muito grandes. Nas 3ª séries encontramos mais comumente crianças de oito a dez anos de idade, mas há uma aluna de sete anos na turma 4, e alguns outros de onze a treze anos nas turmas 2 e 3.

Nas 4ª séries é mais comum encontrar alunos de nove a treze anos. Mas, nas turmas 8 e 11, os alunos mais velhos têm doze anos, e na turma 9 há alunos de quatorze, quinze e até dezessete anos de idade!

A maioria dos alunos vem sendo matriculada sempre nas mesmas turmas com os mesmos colegas, mudando somente, mas não sempre, a professora. Há alguns alunos transferidos de outras escolas, e outros reprovados que acabam não acompanhando os seus

⁷ Informações retiradas de panfleto específico distribuído por entidades sindicais representantes dos servidores públicos da área da educação da rede municipal de São Paulo.

colegas aprovados. Porém as reprovações hoje são mais comuns nas 4^a séries, variando de uma (turma 11) a até sete na turma 9.

Nas 3^a séries podem ocorrer algumas reprovações por frequência legalmente insuficiente, mas que não passam de três na turma 2, também aparecendo nas turmas 1 e 5, um aluno em cada. Porém esse fator parece não exercer influência significativa, pois a grande maioria dos alunos já se conhece ou já se conheceu bastante nos primeiros dias de aula, ou durante os recreios de anos anteriores, ou mesmo da convivência nos bairros e ruas onde moram.

Verificamos que esses alunos, no ano passado (as 4^a séries nas aulas de Educação Física e as 3^a nas brincadeiras eventuais na quadra) jogavam principalmente queimada, futebol, voleibol, basquetebol, corrida, xadrez, damas, além de outros jogos como batata quente, polícia e ladrão, rouba bandeira, entre outros. Outras atividades como dominó e jogos com corda, além de ginástica olímpica, alongamento e exercícios apareceram somente uma ou outra vez.

Informaram que jogaram futebol somente uma vez no ano passado os alunos das turmas 8 e 11. Já os alunos da turma 2 não chegaram a ir para a quadra brincar nenhuma vez durante todo o ano.

Os alunos da turma 6 se lembraram de muitas brincadeiras e menos modalidades esportivas que os demais. Depois informaram que não freqüentavam a quadra, mas utilizavam sempre o pátio da escola ou a própria sala de aula. Porém, talvez por conta disso, foram os únicos a informar que aprenderam ginástica olímpica. Isso acontece geralmente pelo fato de a quadra estar sendo utilizada por outros professores e outras turmas no horário em que o professor da turma em questão se encontra na escola para dar aula. Porém, mais tarde fui saber através do professor Edson, que o professor desta turma no ano anterior teve disponibilidade de utilizar a quadra velha, mas não o fez devido ao mal estado de seu piso, preferindo, então, o pátio da escola.

Os alunos da turma 5 informaram que iam para a quadra de vez em quando, e que os meninos jogavam futebol e as meninas brincavam de corda ou bambolê com a professora. Nesta turma especificamente, verificamos uma dominação do espaço privilegiado para essas atividades (a quadra) pelos meninos. Já as meninas provavelmente utilizavam um pequeno espaço fora dela (um “cantinho”) para pular corda, uma vez que nem precisariam de mais espaço somente para esta atividade se realizada de forma tradicional. A professora as acompanhava talvez por sentir essa injustiça e tentar compensá-la com a sua presença amiga, protetora e

orientadora naqueles momentos. Podemos até arriscar pensar que ela também poderia sentir essa inferioridade social das meninas em relação aos meninos, se juntando e igualando às primeiras, talvez até sem perceber, ou simplesmente porque gosta mais de pular corda do que do jogo de futebol.

Era provável que os meninos da turma 5 não se preocupassem muito com a presença das suas colegas e quisessem sempre utilizar a quadra sozinhos. Eles poderiam sugerir que elas brincassem em outro lugar, pois não precisavam se lembrar delas em suas experiências anteriores na quadra. Considerando as mesmas hipóteses, as meninas provavelmente não apresentariam muito interesse em utilizar a quadra para se inserir em jogos mais complexos e que exigissem a participação de todos juntos em times mistos. Elas deveriam eventualmente pedir para brincar com uma corda ou alguns bambolês. Mais tarde vamos verificar se essas hipóteses se confirmaram pelo menos em parte.

Perguntei também para os alunos como eles achavam que seria a Educação Física daquele ano, que para a grande maioria deles era o primeiro, e o segundo para outros. É importante notar que as respostas se confundiram entre “como eles acham que será” e “como eles querem que seja”.

Em praticamente todas as turmas apareceram com muita ênfase futebol, voleibol, basquetebol, queimada e diversos outros jogos ou brincadeiras como rouba-bandeira, pega-pega, batata-quente, esconde-esconde e amarelinha. Foram citados também ginástica, corrida, exercícios, gincanas e jogos de tabuleiro como xadrez e damas.

Apareceram ainda outras atividades interessantes merecedoras de atenção especial. A brincadeira de corda foi lembrada somente por mais duas turmas (2 e 4) além da 5.

A turma 6 foi novamente a única a citar a ginástica olímpica. O handebol apareceu poucas vezes, e, quando perguntado, os alunos informaram ter conhecido a modalidade através da televisão, de irmãos mais velhos, da rua ou de outra escola. Também apareceram como expectativa outras modalidades menos tradicionais na Educação Física das escolas públicas como o futevôlei e o tênis, também atribuídos à televisão como meio de apresentação, mas alguns alunos informaram já terem tido experiências com estas atividades através de jogos adaptados em casa ou na rua.

Já joguei no meu prédio!

Na turma 2 apareceram ainda outras modalidades de jogos não lembradas pelas outras turmas, tais como bolas de gude, pebolim e até futebol americano, este último em tom de brincadeira, e o segundo provavelmente atribuído à promessa da direção da escola de disponibilizar o novo salão de jogos. Porém, as modalidades mais interessantes entre as citadas foram capoeira na turma 1 e dança na turma 10.

Ainda nessa primeira semana, durante a primeira aula da turma 5, fui surpreendido com a pergunta do Laércio, um aluno muito inteligente e um pouco mais velho que os demais, pois fora reprovado no ano passado por excessivo número de faltas:

O que é a Educação Física?

A resposta, sem dúvida nenhuma é muito difícil para qualquer pessoa, o que é óbvio para os possíveis leitores deste trabalho, mas não para o Laércio e os seus colegas. Imediatamente fiquei convencido de que não poderia responder que só tenho condições de dizer o que a Educação Física vem sendo, mesmo que confundindo com o que ela deveria ser (BRACHT, 1995, p. I-II). Então resolvi chamar a atenção de todos eles, escrever a pergunta na lousa e buscar deles a resposta, também para fazê-los pensar um pouco sobre o assunto. Anotei, então as palavras *aprendizado, brincadeiras, diversão, jogo, exercícios, treinamento, esporte, futebol, vôlei, basquete, tênis*, todas elas sugeridas pelos alunos da turma. Feito isso, respondi a eles que a Educação Física também pode ser tudo isso.

Um outro fato interessante aconteceu uma semana antes de iniciado contato como professor com os alunos. Na antiga sala de materiais de Educação Física (junto ao pátio da escola, e não no prédio novo), quando eu verificava o que teria disponível para utilizar durante o ano, fui surpreendido por quatro alunos da turma 9, liderados pelo Anderson.

Você que é o nosso professor de Educação Física? A gente veio falar para você, se você puder, para dar futebol para a gente e corda para as meninas, porque o professor Edson⁸ disse que a gente ia jogar futebol este ano.

Aproveitei a oportunidade para perguntar se eles achavam justo que os meninos utilizassem toda a quadra para jogar futebol e as meninas ficassem em qualquer outro lugar pulando corda. Prontamente o Anderson sugeriu, então, que eu oferecesse voleibol para as

⁸ Professor deles no ano de 2003, então, 3ª série.

meninas, para resolver essa injustiça. Em seguida respondi a eles que na primeira aula conversaríamos sobre como seria a Educação Física desse ano.

2.3.2. Primeira aula na quadra

Analisemos agora os acontecimentos em cada turma em duas aulas realizadas na quadra. Duas pequenas amostras de aproximadamente quarenta e cinco minutos cada uma, com o objetivo de apresentar, através exclusivamente da observação dos fatos, algumas informações referentes ao comportamento dos alunos em suas brincadeiras na escola não direcionadas pedagogicamente.

Entre outros acontecimentos observáveis merecedores de atenção que se manifestariam empiricamente, podemos destacar os seguintes:

- De que forma os próprios alunos organizam suas brincadeiras? Como se dá essa organização?
- Como eles dividem materiais e espaços?
- Como é a relação entre meninos e meninas e entre, podemos chamar, mais habilidosos e menos habilidosos?
- Há manifestações de preconceito e subjugação de uns sobre outros?
- Os modelos esportivos de alto rendimento exercem influência sobre essas brincadeiras? De que forma?
- Como acontece a competição esportiva entre os alunos?
- Há brigas?
- Será que há mais conflitos e tensão do que diversão? Por quais motivos?

Para a primeira dessas duas aulas na quadra foram levadas quatro bolas de borracha de mesma cor e aproximadamente mesmos peso e tamanho. Informei aos alunos que as bolas seriam disponibilizadas na quadra, que todos poderiam e deveriam jogar e brincar, e que eles mesmos deveriam se organizar para dividir a quadra e as bolas. Utilizei como justificativa que eles teriam dois dias para brincar do que quisessem antes do início das aulas do ano, e me pus, então, somente a observar, procurando intervir somente em casos de extrema necessidade.

Inicialmente já havia intenção de utilizar somente a quadra velha. Primeiro porque as aulas com as turmas em questão seriam ministradas principalmente lá durante todo o ano. E segundo, para que um espaço tão culturalmente marcado como um local para a prática do

esporte de alto rendimento⁹, e, sobretudo no Brasil, o futebol, não influenciasse mais fortemente a organização das brincadeiras pelos alunos, e neste caso, principalmente os meninos. Mas houve incessantes pedidos dos alunos, aliados ao fato de que a quadra nova esteve disponível em muitos desses primeiros dias (pois as aulas dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental tardam um pouco mais para iniciar devido normalmente a uma mais burocrática definição de horários), além do mal estado do piso da quadra velha, das suas eventuais sujeiras e das poças d'água em horários antecedidos por chuva. Então algumas dessas duas primeiras aulas na quadra de cada uma das turmas acabaram mesmo se desenvolvendo na quadra nova, ou em alguns casos que se revelarão nas próximas linhas, nas duas quadras.

Comparando a organização em grupos com as divisões de materiais, ou mais especificamente, a divisão das quatro bolas disponibilizadas nesta primeira aula na quadra, identifiquei a separação rigorosamente em quatro grupos, sendo dois formados por meninas e dois por meninos, cada um com uma bola, predominantemente, nas turmas 1, 10 e 11.

Essa mesma divisão entre meninos e meninas mais ou menos em quatro grupos, de forma menos rigorosa, aconteceu em mais três turmas, quais sejam, 2, 5, 6 e 8.

Os alunos da turma 5 a princípio se dividiram em três grupos de meninas e dois de meninos. Depois algumas das meninas pararam de jogar, e alguns meninos que aguardavam a sua vez entre os demais preferiram utilizar aquela bola que, então, passara a sobrar. A turma 6, inicialmente, apresentou dois grupos de meninos e somente um de meninas, mas logo depois algumas das meninas se separaram para brincar com a bola que até então sobrava. E na turma 8 os únicos seis meninos presentes naquele dia compuseram somente um grupo.

Os alunos da turma 7 também se dividiram em quatro grupos. Dois deles se formaram estritamente com meninos ou com meninas. No terceiro grupo havia predominância feminina, mas alguns meninos se juntaram a elas. E no outro algumas meninas se juntaram a um grupo maior de meninos.

⁹ Vamos chamar a quadra de espaço culturalmente marcado para a prática do esporte de alto rendimento pelo fato de em qualquer lugar, seja na rua, na escola, no quintal, na praça, no clube, no ginásio ou no centro esportivo, ser edificada e demarcada necessariamente tal como se exige para um grande espetáculo esportivo, evento este que é por excelência a própria materialização do chamado esporte de alto rendimento ou espetáculo. A quadra, portanto, nesses moldes, talvez como única variação as suas dimensões muito mais por indisponibilidade de espaço do que qualquer outro motivo, parece tentar representar na escola e para a Educação Física a inflexibilidade do fenômeno esportivo, logo, sua impossibilidade de adaptação em busca de uma perspectiva pedagógica, sociológica e crítica, portanto, até pode significar dificuldades para o desenvolvimento de alguns dos objetivos da presente pesquisa. É inegável que para as aulas é necessário um espaço adequado, mas este não precisa ser sinônimo de quadra.

Nas turmas 3, 9 e 4, as divisões de grupos ocorreram de forma um pouco diferente. Predominaram as divisões em três grupos compostos por meninos e somente um por meninas nas duas primeiras, e, inversamente, três grupos de meninas e um de meninos na última.

Em relação à organização dos espaços, ou seja, a divisão da quadra ou das quadras da escola, houve grande diversidade. O mais marcante foi a formação de um grande grupo de meninos se organizando para jogar futebol.

Nas turmas 10 e 6 esses grupos ocuparam toda a quadra nova. Na primeira os demais alunos participaram de outras atividades fora dela, na quadra velha ou nos arredores.

Na turma 6, após muita confusão, discussão e brigas, o grande grupo de meninos também acabou dominando toda a quadra. A maioria das meninas decidiu jogar queimada fora, próximo à quadra velha. Depois, já nos últimos minutos da aula, algumas delas voltaram a reclamar a utilização da quadra nova.

Professor, deixa a gente brincar na quadra! Eles já brincaram bastante!

Então, após sutis incentivos meus, elas interferiram no jogo de futebol reivindicando isso. Após mais discussões, decidiram jogar queimada, as meninas contra os meninos, e portanto, ainda que desta forma, acabaram dividindo a quadra até o final da aula.

Somente na turma 1 esse grande grupo se afastou do centro da quadra. Desta vez jogávamos na quadra velha, e devemos lembrar do grande espaço existente ao lado dela.

Os alunos das turmas 4 e 9 ficaram praticamente o tempo todo dentro das quatro linhas da quadra. Na primeira podemos dizer que cada grupo ocupou um espaço semelhante, e às vezes até simultâneo. E na segunda os alunos dividiram a quadra na metade para meninos e meninas. Vale esclarecer que estas aulas foram ministradas na quadra nova, que é cercada por alambrado, o que inibe um pouco a dispersão dos grupos.

Na turma 11 também permaneceram todos mais ou menos dentro da quadra, mas desta vez na quadra velha, que também foi dividida ao meio. O grande grupo do futebol se organizou em uma metade e os demais ocuparam a outra metade.

Conforme já sinalizado, meninos e meninas jogando juntos em um mesmo grupo foi visto somente em uma das onze turmas. Apenas na turma 7, e em nenhuma outra, durante toda esta primeira aula na quadra.

A turma 8 foi outra grande exceção. Apenas seis meninos estavam presentes. Então, desta vez, um grande grupo de meninas é que acabou ocupando um espaço maior e mais central da quadra.

Já sobre as atividades e as formas como foram realizadas pelos alunos, com especial atenção à possível influência exercida pelo esporte de alto rendimento ou espetáculo, foi notável o fato de que em todas as turmas todos os meninos, pelo menos em algum momento, jogaram futebol, e as meninas jogaram principalmente queimada e voleibol, mas apareceram também alguns outros jogos.

Entre as meninas, na queimada predominou uma forma mais tradicional. Ou seja, divididas em dois times, as jogadoras tentavam “queimar” as adversárias através de “boladas”, “eliminando-as” do jogo até que um dos times chegasse ao fim. No voleibol prevaleceu a disposição das alunas em círculo, passando a bola entre si, tentando não deixá-la cair no chão.

De forma muito criativa, algumas meninas da turma 8 sugeriram às demais do seu grupo um jogo de queimada utilizando duas bolas (pois estava sobrando uma até aquele momento), mas devido à resistência das demais, acabaram mesmo mantendo a forma mais tradicional do jogo.

Não dá pra jogar com duas bolas!

Na turma 1, além dos mais comuns, as alunas se revezaram em outros jogos de correr e pegar, utilizando ou não a bola. Nas turmas 2 e 10 (e também na 7, porém com algumas diferenças, conforme será explicado à frente) elas também chegaram a jogar futebol, mas de forma muito simples. Dispostas em círculo passavam a bola de uma para a outra com os pés.

Em um dos grupos na turma 11, as meninas também participaram de uma outra brincadeira para a qual se dispuseram em círculo e passavam a bola entre si com as mãos.

Quem deixar cair, sai e fica esperando.

Foi a gente que inventou lá na minha rua.

Como já mencionado, também entre os meninos predominou uma determinada atividade em todas as turmas, no caso, o futebol. Mas houve diversidade semelhante à das meninas.

Nas turmas 1, 2, 3, 5, 6 e 7, alguns meninos iniciaram o seu jogo de futebol de forma bastante livre. Começaram correndo, tentando driblar uns aos outros e chutando a bola aleatoriamente, sem nenhum padrão ou objetivo claro. Depois, alguns se dividiram em dois times ou mudaram de modalidade, outros permaneceram até o final da aula.

É cada um por si!

Na turma 6 alguns meninos começaram a jogar futebol de forma tão simples quanto algumas meninas das turmas 2 e 10, dispostos em círculo passando a bola de um para o outro. Mas experimentaram também outras formas durante o tempo da aula. Na turma 9, dois alunos que abandonaram os seus primeiros grupos, também jogaram de forma semelhante, chutando a bola de um para o outro somente entre si.

Uma terceira forma de jogo de futebol praticada principalmente pelos meninos, um pouco mais complexa, e mais utilizada quando havia poucos alunos ou espaço reduzido, foi a divisão em dois times com dois ou três jogadores cada e somente um “goleiro”, que tentava evitar os gols dos dois times guardando, geralmente, uma meta improvisada na parede do prédio da escola, ou um dos gols da quadra nova, quando esta era dividida pela metade. Pôde-se identificar esta forma de jogo nas turmas 1, 3, 5, 7 e 9.

Finalmente, a forma mais esportivizada do jogo de futebol, qual seja, a transferência do modelo esportivo de alto rendimento do futebol para as brincadeiras das crianças na escola predominou em quase todas as turmas, não aparecendo somente na 5, na 7 e na 9. Quando os jogos não aconteceram em toda a quadra nova, os alunos procuraram improvisar as traves dos gols utilizando pedras.

Na turma 2 se formou um grupo tão grande para jogar futebol, que os meninos se dividiram em três times. Enquanto dois jogavam, um outro ficava aguardando, seria o chamado “próximo” (ou ficaria “de próximo”). Mas depois acabaram formando outro grupo para jogar com uma bola que estava sobrando. Também somente aqui foram improvisadas estreitas traves com pedras, nas quais não havia “goleiros” (os chamados “golzinhos”).

Alguns meninos também realizaram outras atividades. Este mesmo grupo citado acima (da turma 2) jogou também voleibol. E somente na turma 3 um grupo jogou, além do futebol, queimada e voleibol.

Nas turmas 5 e 11 se formaram grupos nos quais alguns meninos jogaram bolinhas de gude no início de suas aulas, munidos de suas próprias. Depois entraram nos outros grupos para jogar futebol.

Na turma 10 um grupo de meninos jogou algo semelhante a uma mistura entre queimada e brincadeira de pegar. Aquele que conduzia a bola perseguia e tentava “queimar” os demais.

Já na turma 7, devido ao fato de dois grupos se formarem por meninas e meninos, ocorreram algumas diferenças marcantes de organização em relação às demais turmas. Por isso, alguns acontecimentos serão detalhados abaixo, separadamente dos anteriores.

Formaram-se dois grupos para jogar futebol. No início todos corriam, chutavam a bola e driblavam uns aos outros aleatoriamente. Em um deles, somente de meninos, na seqüência, foram montados dois times que tentavam fazer gols em uma trave improvisada na parede do prédio escolar. No outro grupo, que contava também com a presença de algumas meninas, após o futebol, resolveram jogar voleibol.

Em um grupo exclusivamente feminino, foi escolhido o voleibol. E a estrutura do jogo seguiu o padrão simples das demais turmas. As meninas se dispuseram em círculo, passando a bola de uma para a outra, tentando não deixá-la quicar. Em outro grupo, este predominantemente formado por meninas, mas com a participação de alguns meninos, jogaram voleibol e depois queimada.

Os alunos com deficiência, presentes em algumas das turmas, participaram o tempo todo. Aparentemente não foram excluídos. Mas o Roberto da turma 2 esteve sempre em grupos muito pequenos, com um ou dois colegas.

Houve ainda muita confusão, brigas, discussões e desentendimentos diversos, por vários motivos, entre os alunos de praticamente todas as turmas.

Os maiores grupos de meninos tinham muita dificuldade de organização para iniciar os seus jogos de futebol.

Professor, escolha os times! Assim não dá! Eles ficaram com mais que nós!

Professor, eles não querem deixar a gente jogar!

Tio, deixa eu jogar! Os moleques não deixam!

Meninas e meninos se desentendiam constantemente, principalmente pelo problema da divisão da quadra.

Professor, os meninos não deixam a gente jogar naquela parte!

Professor, tira as meninas da quadra para a gente jogar!

Professor, esses moleques são folgados! Na próxima aula a gente vai ficar na quadra e eles vão ficar lá fora.

Professor, dá uma bola para a gente jogar! As meninas estão com muitas!

Algumas meninas também brigaram muito entre si. Também por problemas diversos, tanto de organização, quanto durante os jogos.

Professor, elas não querem deixar a gente jogar.

Tio, aquelas meninas ficam batendo na minha cara!

Professor, aquelas meninas não sabem jogar! Só porque elas estão perdendo, elas estão chorando.

Na turma 8 elas se encontravam em maior número e discutiram muito tentando se organizar. Algumas delas queriam utilizar uma bola sozinhas, ou em duplas ou trios, o que impossibilitaria a participação de todas.

Em algumas turmas como na 2 e na 11, apesar da quantidade de bolas, logo no início das aulas muitos alunos brigaram por elas. Mesmo alunos que comporiam um mesmo grupo para jogar futebol, brigavam com outros colegas, cada um por uma bola, embora fossem utilizar somente uma.

Alguns meninos e meninas a princípio foram excluídos dos grupos que se formavam principalmente nas turmas 1, 3, 5, 7 e 8. Estes foram alguns dos casos mais graves nos quais eu, como educador, ainda que naquele momento preparado somente para observar, senti a necessidade de intervir para garantir que todos pelo menos tivessem chance de participar. Ou seja, eu não permiti que esses alunos permanecessem excluídos, mas relatei nos registros específicos destinados à confecção deste texto e à reflexão.

Os problemas de brigas e desentendimentos continuaram. Foi muito comum, principalmente nas turmas 3, 5, 9, 10 e 11, alguns alunos, pegando a bola de algum outro grupo e correndo com ela ou chutando para longe. Isto realmente aconteceu várias vezes. Já um aluno

pegar a bola de outro grupo (quando esta se aproximava dele) e devolvê-la nas mãos do colega, foi registrado somente três vezes, nas turmas 5, 6 e 10.

Na turma 5, em um grupo formado em meados da aula, quatro alunos chutavam a bola para cima e para todos os lados com muita força, como se tentassem se livrar dela, ou atingir os colegas, e se divertindo quando isto acontecia.

Houve ainda muitos empurrões, boladas e faltas durante os jogos. Alguns alunos se machucaram.

A Angélica, uma aluna da turma 4, que não brincou durante toda a aula, ao ver um colega se machucar devido a uma falta no jogo de futebol, disse:

Por isso que eu não gosto de brincar. Tem gente que machuca.

Analisando esses primeiros problemas, verificamos que realmente, conforme Betti (2004, p. 33), a forma do esporte-espetáculo parece já não ter nada a ver com a idéia de lealdade e respeito ao adversário (o chamado *fair-play*).

Alguns outros alunos, principalmente meninas, também não participaram de nenhuma atividade. Nas turmas 4, 5 e 6 foram poucos, mas nas 8, 9 e 10 o número foi bastante elevado. No final da aula da turma 8, voltando para a classe, a Janaína, uma aluna que permaneceu sentada na quadra conversando com suas colegas o tempo todo, e que, portanto, não havia participado de nada, criticou aquela aula.

Tchau, professor! Estava ruim demais a “Física”.

Realmente em uma aula como essa, em que não é diretamente ensinado nada, e que, assim, se não guardar objetivos muito bem estudados, deixa de ser aula, uma crítica de um aluno se torna absolutamente relevante. Embora esta aluna não tenha tido nenhum interesse em participar, poderia ser mais preocupante se a crítica viesse em uma situação em que realmente tentamos fazer o melhor.

Podemos notar que, assim como outros alunos, esta diz “Física” se referindo à Educação Física, mas isso era algo que não me preocupava muito no caso dos alunos menores. A diferença entre as duas disciplinas parece ficar mais clara somente a partir do momento em que começam a estudar a Física no Ensino Médio. Além disso, mesmo alguns outros professores parecem influenciá-los de maneira oposta. Assim como uma professora eventual que,

desconhecendo os horários das aulas da turma para a qual ministraria sua aula na ausência da professora titular, me fez uma pergunta interessante.

Eles têm “Física” hoje?

Também se pôde registrar a professora Denise, chegada a hora da nossa aula de Educação Física, lembrando isso e convocando os seus alunos da turma 9.

Vão para a “Física”, gente!

Na turma 4, ao ver algumas meninas sentadas conversando, perguntei por que não jogavam mais e se não estavam no “morto” (pois antes jogavam queimada).

A gente tá no “morto”. Só que a gente tá esperando a bola chegar aqui.

No final da aula da turma 3, uma aluna, ao ver que eu anotava algo em um caderno, achou que a única coisa que um professor de Educação Física pode fazer com papel e caneta é a súmula dos jogos!

Quem ganhou, professor? Quantos pontos você marcou aí?

Alguns alunos a princípio tiveram dificuldade para se organizar sozinhos. Ficaram aguardando uma intervenção minha para conduzir algumas situações.

Não é o senhor que escolhe a brincadeira não?

Por que não faz meninos contra meninas, professor?

Professor, não é para tirar os times?

Por que não faz uma bola para cada jogo, professor? A gente quer jogar queima.

Houve também alguns problemas de interferências externas na aula. Algumas banais, outras bem mais sérias. Todas devidas ao fato de que a quadra ficava o tempo todo aberta. Havia portões, mas nunca ficavam fechados, salvo algumas exceções que serão citadas à frente.

Na turma 10 outros alunos de outras turmas da escola apareceram e entraram em um grupo para brincar de correr e pegar com os alunos da turma.

Na aula da turma 3, que era a última do período, havia muitas pessoas esperando para acompanhar suas crianças na saída, desta e de todas as outras turmas da escola. O

portão de saída fica muito próximo à quadra velha, o que atrapalhou muito. Alguns pais e irmãos começaram a interferir e participar dos jogos junto com os alunos.

Porém, as incômodas presenças de pessoas passando de bicicleta e cachorros passeando pela quadra foram as mais graves. Estas ocorreram pelo menos nas turmas 1, 3, 5 e 10, somente nessas primeiras aulas.

Um outro problema causado pelo fato do portão da quadra não ficar fechado é o perigo dos alunos saírem da escola. Alguns meninos da turma 10 saíram e atravessaram a rua para comprar “geladinhos”. Eu precisei advertir que eles não deveriam fazer mais isto durante a aula.

No final das aulas aconteciam comumente comemorações de uns e lamentações de outros pelos resultados numéricos dos jogos.

Professor, ganhamos de 5 x 0!

Agente não marcou nenhum pontinho, professor!

Foram muito comuns e freqüentes em várias turmas brigas e confusões para se conhecerem os vencedores. Isto dá indícios de como a necessidade de conhecer o resultado numérico determina a forma como as crianças viveram o jogo. Ou seja, se o resultado for positivo, a participação foi prazerosa, se for negativo, a participação foi mortificante.

Vencemos!

Não! Nós vencemos!

2.3.3. Segunda aula na quadra

Na segunda dessas duas aulas na quadra utilizamos, na primeira parte, de vinte e cinco a trinta minutos aproximadamente, duas das mesmas bolas de borracha, e na segunda parte, de quinze a vinte minutos, apenas uma bola.

Na forma como foi organizada a primeira parte desta aula, utilizando as duas bolas de borracha, já começaram a surgir muito mais problemas e desentendimentos entre os alunos do que na aula anterior. Nas turmas 1, 2, 4 e 7, alguns alunos manifestaram suas reações já ao ver os materiais.

Dá uma bola para todas as meninas e uma para todos os meninos, professor!

É uma para os meninos e outra para as meninas!

Houve muitas brigas e muitos problemas. Entre eles, novamente a questão da divisão da quadra gerou uma tentativa de dominação de alguns meninos principalmente sobre algumas meninas. Isso ocorreu com maior ênfase nas turmas 1, 2, 7, 9 e 11.

Os meninos vão jogar na quadra e as meninas vão jogar lá fora!

Dá licença! Vão jogar lá fora! Vai atrapalhar a gente, o nosso jogo!

Vão pra lá! Vão pra lá!

Já um outro grande problema identificado até agora especialmente nesta segunda aula, ocorreu principalmente nas turmas 1, 2, 3, 5 e 9. Trata-se da exclusão de alguns alunos de determinadas atividades ou em determinados grupos.

Professor, ninguém deixa a gente jogar...

O time já tá feito! Você não é do meu time não!

Ainda em relação a este problema, nestas turmas houve alguns casos em que, quando os meninos em número excessivo se organizavam para jogar futebol, o faziam em clara relação excludente. Alguns, que tendendo a acabar alheios aos dois times aparentemente principais, ou seja, aqueles que jogariam primeiro, eram relegados a uma posição secundária, situação esta justificada e escondida atrás da figura do “próximo”.

Pôde-se verificar que estes grupos inicialmente excluídos, eram essencialmente compostos por aqueles considerados menos hábeis para o jogo de futebol à luz de seu modelo de alto rendimento. Mas também houve o caso da turma 2, em cuja aula estavam presentes mais quatro meninos da turma 3, pois a professora Patrícia não pudera comparecer naquele dia. Estes foram exatamente os excluídos no início, fato que fortalece a credibilidade dessas reflexões.

Aqueles alunos que já estavam jogando tentaram quase que deliberadamente não permitir que todos conseguissem participar.

Eles são próximos, professor! Acaba dez¹⁰!

Professor, o Marcos¹¹ só coloca de próximo e não chega nunca esse próximo!

Então, as mais graves destas situações, aquelas aparentemente insolúveis, novamente exigiram intervenção. Convidei aqueles meninos a pensarem no caso de estarem eles “de próximo”, pois não gostariam de esperar dez gols para jogar.

Porém, é importante notar que aqui estão relacionados somente os casos em que esses problemas se deram explicitamente, seja por observação das ações de alguns alunos, ou por denúncias de outros (fundamentalmente aqueles de fato excluídos). Mas nessa aula também foram muito comuns, em quase todas as turmas (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), alunos não participando de nenhuma das brincadeiras ou jogos com seus colegas. Ficavam sentados conversando ou até sozinhos, ou comendo sobras de seus lanches do recreio, ou ainda, como um grupo de meninos da turma 6, que se empenhavam em chutar a bola, quando se aproximava, em direção a suas colegas ou para longe. O que pode parecer banal, e que naquele momento específico até pode ter sido, também pode ser muito grave: Eles não brincaram!¹²

Isso pode dar indícios de uma outra forma de exclusão, esta velada, oculta, percebida por essas crianças em outros momentos da sua experiência escolar junto aos seus próprios colegas. Ou pior! Pode revelar alguma outra forma de exclusão social depositada sobre elas em outros setores da sua vida ainda infantil, que deveria ser isenta de preocupações, talvez na rua em sua comunidade, ou em casa junto à sua própria família. Todas elas escondidas sob sua timidez e insegurança, resultado do mesmo problema.

Estas reflexões parecem ainda mais concretas na análise do caso de duas alunas da turma 4 que não brincaram nem um pouco nessa aula. A Gabriela, uma aluna com dificuldades para caminhar devido a uma deficiência física, e a Angélica ficaram o tempo todo afastadas das atividades e da maioria dos seus colegas. A primeira não estava presente na aula anterior da sua turma, e a segunda agiu exatamente como naquela última aula.

¹⁰ Isso significa que aquele jogo só terminaria quando um dos times marcasse dez gols na meta adversária, revelando a verdadeira intenção restritiva desses alunos.

¹¹ O Marcos é um aluno da turma 2 de treze anos de idade, portanto, bem maior e mais velho do que os demais, que exerce uma certa influência na turma e algumas vezes acaba fazendo valer os seus interesses. O professor deve também estar atento a este tipo de acontecimento, pois esses interesses, como podemos ver, geralmente não se assemelham aos interesses de todo o grupo.

¹² Embora seja importante, infelizmente não cabe aqui, em tão pequeno texto, analisar por que crianças particulares não brincaram em momentos particulares de suas vidas. É necessário limitar a abrangência da análise, procurando evitar o risco de perder o objetivo principal do trabalho.

Quanto aos jogos organizados pelos alunos nessa primeira parte da segunda aula, além dos mais comuns entre eles até agora, como voleibol, queimada, futebol e algumas variações de brincadeiras de correr e pegar, se viram algumas outras atividades como brincadeiras de esconder e mãe da mula, e o chamado jogo das sete pedras¹³ organizado por um grupo formado por meninas e meninos da turma 8.

Porém, o mais interessante foi a aparição, pela primeira vez nestas primeiras aulas, da dança como atividade realmente praticada livremente pelos alunos, ou neste caso, por um grupo de alunas da turma 6, que reproduziu partes da dança popular brasileira típica de festejos juninos chamada quadrilha.

Aproveitando a introdução acima (sobre o grupo que organizou o jogo das sete pedras), se viram nas turmas 8 e 10 grupos compostos por meninos e meninas, além de, como em sua aula anterior, alunos da turma 7.

Professor Fabricio, a Silvia quer jogar futebol com a gente. Pode?

Às vezes parece até que alguns alunos acreditam que meninas e meninos não podem jogar juntos. Porém (vamos tentar recordar), nas ruas, parece comum ver várias crianças (meninos e meninas) brincando juntas.

Será que as aulas de Educação Física contribuem para essa separação cultural, até certa idade quase dogmática? Será que o peso da influência do esporte-espetáculo dificulta que as crianças em fortes situações de vivência esportiva como as da escola enxerguem a possibilidade de tal variação?

Já na turma 9 também surgiu algo aparentemente semelhante, mas fundamentalmente diferente em sua estrutura. Foi organizado um jogo de futebol, os meninos contra as meninas, que fez muito sucesso na aula, mas que, como durante todo o tempo, contabilizou muitas faltas, além de outras tantas brigas, e que logo acabou.

Houve também nessa segunda aula muitas brigas em todas as turmas. Houve muitas discussões mesmo dentro dos grupos formados por eles, entre as meninas que se reuniam

¹³ Conforme explicação dos próprios alunos, o jogo consiste na divisão de dois times e no empilhamento de sete pedras. Cada time tentando, um de cada vez, derrubá-las com a bola a certa distância. O time que as derruba tem direito de tentar “queimar” atingindo com a bola os colegas do outro time até que as pedras sejam recolocadas no lugar. Dos componentes deste, enquanto alguns fogem, outros tentam recolocar as pedras. Quem é “queimado” não pode ajudar a recolocá-las. Se os componentes de um time “queimam” todos os do outro, marcam um ponto.

tentando se organizar em torno de uma das bolas, entre os meninos com a outra, e obviamente também entre meninos e meninas. Parte disso pareceu se dar devido ao descontentamento de alguns alunos quanto ao número reduzido de materiais em relação à última aula.

Professor, não dá pra entender nada! Eles não querem tirar timinho!

Professor, a gente pode brincar de pega-pega? A gente vai brincar de pega-pega porque elas nos tomaram a bola.

Tio, dá uma bola para a gente. Eles vão demorar que só!

Eu quero ir pra sala!

Porém, alguns dos desentendimentos representaram a oposição de alguns alunos ou alunas em relação a situações consideradas por eles injustas. Na maioria destes casos, a revolta iniciou processos de organização mais justos em cada turma, resultando mais comumente na divisão da quadra à metade.

Professor, a gente sempre faz metade dos meninos e metade das meninas. Agora os meninos estão falando que você mandou eles ficarem em tudo!

Tio, a gente tá falando pra dividir. Desta linha pra cá é nossa e desta linha pra lá é deles, e eles não querem! Falaram que é tudo deles!

Professor, que coisa é essa? Os meninos podem ficar correndo na quadra toda e as meninas podem brincar só em um pedacinho? Tem que ser metade pra cada!

Na turma 11, a Clara se voltou a mim indignada questionando, como se entendesse que eu pedia para que saíssem, como se já estivesse acostumada a isso.

Ah! Não é justo a gente ir lá para fora e eles ficarem aqui!

Aqui eu também precisei mostrar que aquela não era uma orientação da aula, e que o melhor seria que eles próprios negociassem como todos poderiam jogar. Logo, decidiram também pela mais justa divisão da quadra.

Mas houve também algumas atitudes fraternas ou que simplesmente não revelaram nenhuma tentativa de subjugação de uns sobre outros. Foi interessante, quando na turma 1 logo no início da aula, meio sem querer, duas meninas pegaram os materiais ficando cada uma com uma bola.

Dá uma para os meninos!

E o Hélio da turma 3 agiu de uma forma que podemos chamar de cooperativa. O problema é que foi uma das únicas vezes em que algo parecido aconteceu.

Quer jogar? Então pode entrar. Pronto! Já tá jogando! É só chutar a bola pra qualquer lado!

Somente na turma 4 os meninos sugeriram logo de início a divisão da quadra, e, não contentes, depois preferiram se retirar para rapidamente iniciar o seu jogo de futebol com tranqüilidade em outro lugar, ao invés de tentar expulsar as suas colegas como em algumas outras turmas.

É melhor dividir o campo. Porque as meninas estão invadindo.

Professor, a gente pode jogar lá fora? Porque aqui tem um monte de meninas. Atrapalha.

Apesar de semelhantes às atitudes dos meninos da turma 4, o fato de se tratarem de representações do grupo mais comumente excluído nessas aulas, no caso, o grupo feminino, as palavras da Débora da turma 3 demonstraram de todas as formas possíveis não fraternidade, mas sua resignação.

Professor, a gente pode brincar lá fora de queima para os meninos ficarem aqui?

Em várias turmas e várias vezes as meninas faziam votações para decidir o que jogariam, pois não havia bolas para diversas atividades. Geralmente a dúvida ficava entre voleibol, queimada, e às vezes algumas outras brincadeiras com ou até sem bola. Já entre os meninos dificilmente havia dúvidas.

Novamente um aluno saiu da escola para comprar “geladinho” do outro lado da rua, desta vez um menino da turma 7. Minha atitude, também a exemplo do ocorrido com alunos da turma 10 na aula anterior, foi a mesma.

Como informado acima, passados de vinte e cinco a trinta minutos do início desta aula, eu paralisei as atividades, recolhi as bolas, anunciei que a partir daquele momento todos deveriam se organizar para jogar com apenas uma, e a devolvi aleatoriamente, procurando não entregar diretamente a ninguém que pudesse ser confundido com um “líder” naquele momento.

Em praticamente todas as ocasiões houve algumas brigas entre alguns alunos, como sempre ocorre, e como já vinha ocorrendo desde o início dessa aula. Mas principalmente

nas turmas 1, 2, 3, 4 e 9, além das diversas brigas e confusões, muitos alunos, especialmente meninas, reclamaram e demonstraram decepção e tristeza já no momento seguinte.

Algumas meninas, como a Amanda da turma 2, descontentes reclamaram bastante dos seus colegas.

Os meninos da sala são chatos. Não querem deixar a gente jogar.

Também na quase totalidade das observações houve alunos que não participaram em uma ou na outra, ou em nenhuma das duas partes da aula. Alguns ficaram sozinhos, outros conversando, outros lanchando. Algumas vezes, como nas turmas 1, 2, 3 e 10, os meninos que jogavam futebol simplesmente continuaram. Outros alunos e alunas continuaram suas atividades sem bola, como esconde-esconde, pega-pega, jogos com figurinhas, alguns outros apenas se sentaram e não mais participaram de nada.

Nas turmas em que as meninas também participaram da atividade principal, aquela que se desenvolvia no centro ou em toda a quadra e era utilizada a bola, foi mais comum a organização de um time feminino e um outro masculino, o chamado “meninos contra meninas”, com jogos diversificados.

Na turma 5 meninas e meninos “se enfrentaram” em um jogo de voleibol. Não houve muitas brigas, pois alguns meninos também gostaram da sugestão das suas colegas.

Mas pela primeira vez nessas aulas iniciais apareceu a forma mais fortemente influenciada pelo modelo esportivo de alto rendimento do voleibol. Aqueles poucos que se juntaram neste grupo se dividiram em dois espaços semelhantes (duas meias quadras), os meninos de um lado e as meninas do outro, tentando fazer a contagem dos pontos a cada vez que a bola tocava o chão. Diferentemente da maioria das outras ocasiões e das outras turmas, que preferiram jogar dispostos em círculo tentando não deixar a bola cair.

Os alunos das turmas 6 e 11 preferiram jogar queimada. Na primeira, vários alunos, meninos e meninas em coro, gritavam de maneira bastante descontraída pedindo por um jogo de queimada. O Júlio, também alegremente, sugeriu que a sua colega Tatiane, que havia ficado com a bola ao acaso, resolvesse por todos.

O que ela decidir, tá decidido!

Na turma 11 logo sugeriram jogar os meninos contra as meninas. Mas aqueles queriam futebol e estas queriam queimada. Uma delas, em meio às discussões, reclamava tentando justificar a sua opção.

Professor, assim não dá. As meninas não sabem jogar futebol!

De maneira muito semelhante a uma outra situação analisada em trabalho anterior, estas últimas palavras desta aluna ilustram a quase total submissão das meninas em relação aos seus colegas.

[...] pois ela não jogou futebol principalmente devido à dominação masculina da quadra, e ainda atribuiu isso à suposta incapacidade ou falta de habilidade das meninas da turma para o jogo de futebol. Também verificamos a representação de uma das meninas em relação a suas colegas como sendo “antas” e os meninos não, pois elas não sabem (nenhuma delas) jogar futebol e os meninos (todos eles) sabem (MONTEIRO, 2004, p. 8).

Assim, novamente de forma semelhante, Daolio (2003, p. 107), também em descrição de situação de aula já referida anteriormente, comparou a contundente reação de uma de suas alunas com a dúvida velada de todas as demais: “Por que nós meninas somos antas e os meninos não são?”

Porém, como também lembrou este autor...

[...] nem todas as meninas são inábeis e nem todos os meninos são hábeis. Existe uma enorme gradação entre o mais hábil e o menos hábil, tanto para as meninas quanto para os meninos. Além disso, essa gradação pode se modificar dependendo da atividade realizada (DAOLIO, 2003, p. 108).

O futebol apareceu desta maneira somente na turma 7. Ao anúncio da nova formatação da aula, com um grito, um dos meninos sugeriu jogarem contra as meninas, mas não disse a que jogo se referia, e ninguém perguntou.

Vamos fazer meninos contra meninas!

Porém, houve muita confusão, brigas, faltas, reclamações. Algumas meninas se queixavam dos seus colegas executando gestos e reproduzindo sons para explicar melhor o que acontecia.

Professor, os moleques estão fazendo assim olha: “Pá!” Estão empurrando e dando bicudas! Eles não sabem brincar!

Os times mistos, formados por meninas e meninos, foram vistos somente nas turmas 2 e 8.

Na turma 2 continuou o jogo de futebol contando com a participação de algumas meninas, que compuseram dois times ao lado de alguns dos seus colegas.

Na turma 8 alguns sugeriram jogar os meninos contra as meninas, mas havia somente cinco meninos para doze meninas, então resolveram eleger dois alunos¹⁴ para que escolhessem um por um os componentes dos seus times.

Os dois times, portanto, ficaram mistos. E o grupo decidiu pelo jogo das sete pedras, um jogo infantil de rua, logo, pouco influenciados, naquele momento, pelo esporte-espetáculo.

Um pouco mais longe do referido modelo em sua brincadeira, as brigas nessa turma foram menores, mas também aconteceram.

Não vale! A gente montou as pedras e a Sheila chutou!

Vocês chutaram o nosso, agora eu vou chutar também.

Na turma 3 muitos alunos, inclusive meninos, sugeriram jogar queimada, mas acabou não acontecendo. As meninas foram se retirando caladas aos poucos da quadra, como se não tivessem forças para manter a sua opinião na tentativa de jogar também. Então os meninos, também aqueles que aceitaram jogar queimada em conjunto com suas colegas, voltaram ao seu jogo de futebol recheado de faltas e brigas.

As meninas se colocaram desoladas atrás de um dos gols lamentando o fato. Depois de alguns incentivos, elas resolveram invadir a quadra para tentar reabrir as negociações, mas a receptividade dos seus colegas já não foi a mesma.

É futebol e pronto!

Os meninos da turma 4, eufóricos, contentes, pegaram a bola e, gritando que jogariam nos mesmos times, reiniciaram seu jogo de futebol sem esboçar a mínima preocupação

¹⁴ Este tipo de “eleição” acontece rapidamente. Às vezes, principalmente no caso de uma 4ª série como esta, a turma já sabe mais ou menos quem são os eleitos de sempre. Geralmente são os dois maiores, mais velhos, ou os considerados mais habilidosos para os esportes. Aqui os escolhidos foram o Igor e o Adriano. Vale notar que entre cinco meninos e doze meninas foram contemplados somente meninos.

com a participação das suas colegas. Estas, simplesmente se retiraram e se sentaram na lateral da quadra demonstrando tristeza, sem nenhuma reação ou questionamento.

As meninas da turma ficaram apenas se lamentando e demonstrando o seu descontentamento até o final da aula. Não tiveram nenhuma atitude a fim de resolver o seu problema. Foi como se já trouxessem cristalizada a informação de que no caso de haver só uma bola os meninos teriam o direito de jogar futebol na quadra sem serem incomodados. Talvez elas tenham trazido isso de algumas experiências da sua 2ª série.

Eu não vou jogar!

Sexta-feira¹⁵ eu não venho!

Na turma 9 a reação inicial dos alunos também não foi boa. Uma menina acabou ficando com a bola e houve muita discussão.

É queima!

Que queima o que! É tomar-a-bola!

Professor, me desculpe, mas nós vamos atrapalhar as meninas. Nós queremos jogar futebol e elas não querem. Nós vamos atrapalhar!

Como fruto da confusão, se iniciou um jogo de passes, meninos contra meninas. Os componentes de um time tentavam tomar a bola dos outros correndo com ela, chutando, arremessando, e até se empurrando.

Porém as brigas acabaram logo. Os meninos dominaram a bola e a quadra. Jogaram futebol. As meninas decepcionadas se sentaram às margens da mesma.

Muitas vezes alguns alunos passavam muito tempo discutindo, tentando convencer os demais a jogarem um ou outro jogo. Nas turmas 5 e 11, terminado o primeiro jogo organizado nesta segunda parte da aula, os alunos passaram de cinco a dez minutos restantes sem jogar nada, só discutindo. Considerando que se trata de uma aula de quarenta e cinco minutos de duração, e ainda de uma segunda parte de quinze a vinte minutos, isso é muito tempo de desentendimento. Porém, as brigas no início e durante os jogos foram comuns em todas as turmas, principalmente entre meninas e meninos.

¹⁵ Segundo dia da semana em que esta turma tem aula de Educação Física.

Vale destacar mais uma vez que com uma única exceção, no caso, a turma 8, com apenas dezessete alunos, em todas as turmas muitos alunos não participaram em momento nenhum do jogo principal, ou foram aos poucos desistindo dele, ou estiveram em outros locais fora do centro da quadra realizando outras atividades.

2.3.4. Segunda aula na sala

Nesse segundo encontro com cada turma, após as primeiras “visitas” à quadra e primeiras brincadeiras do ano, conversei com os alunos sobre algumas observações por mim realizadas nas primeiras atividades e sobre alguns princípios que norteariam as demais aulas durante o curso.

Em algumas turmas, a conversa aconteceu na própria quadra, com os alunos sentados, mais ou menos dispostos em círculo. Destas, quando sobraram alguns minutos após um bate-papo satisfatório, propus um chamado jogo de agrupamento, que será detalhado à frente.

Lembrei aos alunos alguns dos diversos problemas identificados nas aulas anteriores. Falava sobre determinado problema identificado, ajudando-os a enxergá-lo, e em seguida conversava sobre ele, desde já tentando incentivá-los a pensarem e sugerirem variações para melhorar as aulas e os jogos. Lembrei que naquelas duas primeiras aulas na quadra não houve praticamente nenhuma forma de solidariedade, cooperação e respeito entre eles, mas o que vimos foram manifestações de discriminação e descaso, muitas vezes especificamente de um grupo sobre outro, no caso, dos meninos em relação às meninas¹⁶.

Aqui, preciso explicar que conversei sobre alguns problemas sociais e pedagógicos da área da Educação Física com alunos de 3ª e 4ª séries, aproximadamente entre nove e onze anos de idade. Portanto, peço licença para escrever utilizando a linguagem simples, e às vezes, até infantil, e os exemplos também bastante simples dos quais me vali para que eles pudessem entender, mas sempre e ao mesmo tempo, procurando explicar com muita clareza. O leitor, então, deve compreender que algumas situações descritas aqui, embora com uma certa fundamentação, retratam o que foi realmente conversado naquela aula, portanto para começar a

¹⁶ Dessa forma, volto a me perguntar: “Será, então, que a forma do esporte de alto rendimento necessariamente leva à internalização destes valores, discriminação e descaso, e não de outros como solidariedade, cooperação, respeito ou justiça? Será que as aulas de Educação Física mais tradicionais realmente cultivam a discriminação de uns em relação a outros?” (MONTEIRO, 2004, p. 9).

conscientizar as crianças sobre determinados problemas, e não com os objetivos de reflexão científica que caracterizam e devem caracterizar um texto de Dissertação de Mestrado.

Utilizei o exemplo do jogo de queimada para falar sobre algumas divergências entre a estrutura dos jogos competitivos e o que se procura desenvolver na escola. Expliquei que o objetivo daquelas aulas de Educação Física seria fazer com que cada um aprendesse um pouco mais, como também proporcionar diversão, ensinar com alegria. Fazendo os alunos pensarem na queimada, fiz algumas perguntas:

- Geralmente, quem é “queimado” primeiro? Quem já sabe mais ou quem sabe menos e ainda está aprendendo?
- Quem é “queimado” e vai para o “morto” (ou “coveiro”), recebe a bola mais ou menos vezes?
- Quem recebe menos a bola, joga mais ou menos?
- Quem joga menos, aprende mais ou menos?
- E quem precisa aprender mais? Quem sabe mais ou quem ainda está aprendendo?
- Então essa forma tradicional do jogo de queimada serve para que todos aprendam?

Procurei convencer, então, os alunos de que precisaríamos modificar algumas coisas das modalidades esportivas que aprenderíamos durante o ano para que todos pudessem participar bastante e também aprender. Expliquei que eles mesmos deveriam pensar sobre os seus jogos. Que, a cada problema identificado, nós pararíamos a atividade, ou nos sentaríamos ao final dela, para que eles dessem as sugestões necessárias para a melhoria dos nossos jogos, pois eles é que iriam jogar, e deveriam eles próprios construir o seu jogo. Não havia nada que os obrigasse a seguir uma determinada formatação útil a determinado contexto de atividade, que certamente não era o da escola.

Exemplo disso seria considerar que o regulamento de um grande campeonato de futebol é útil exclusivamente para o próprio evento. Na escola, se tínhamos o objetivo de proporcionar participação, diversão e aprendizado a todos, independentemente de seu nível pré-adquirido de habilidade para determinada modalidade, seria mais adequado modificar alguns de seus fundamentos e regras.

Expliquei também que as regras poderiam ser construídas por nós mesmos, e que aquelas que eles sugerissem e concordassem, nós experimentaríamos, e se não desse certo, procuraríamos outra. Estabeleci para isso uma única regra: Nenhuma regra sugerida por eles seria

acatada se impedisse a participação de qualquer um dos colegas. Pois as regras deveriam ser montadas pensando na participação de todos, com o objetivo de melhorar algo para todo o grupo.

Começando a falar sobre discriminação, e ainda utilizando o exemplo do jogo de queimada, construí uma relação entre “as posições no jogo e as posições no quadro social”¹⁷. Expliquei que no jogo, aqueles menos dotados são logo excluídos do centro da atividade, ficando à margem da quadra, sendo marginalizados. Participam ainda do jogo, mas somente através das bolas que sobram para eles, e com o objetivo de recolocá-las no centro, ajudando aqueles que ali estão, mas não podendo ser ajudados. E tendo ainda que brigar entre eles por essas poucas sobras, às vezes nenhuma. Devido a essa própria estrutura, eles não têm a oportunidade de melhorar. Não tendo nenhuma chance de retornar, permanecem marginais até o final do jogo. E que, não por acaso, aquela área para onde são enviados é chamada de “cemitério” ou “morto”, o que depois acabou fazendo com que ficassem conhecidos como “coveiros”.

Demonstrei aos alunos que essa estrutura de jogo pode refletir um problema social. Pois aqueles indivíduos na sociedade, já com maiores problemas desde a infância, acabam tendo menos oportunidades de estudo às vezes precisando trabalhar logo, e acabam se tornando menos qualificados, conseqüentemente encontrando menores oportunidades de emprego. Com poucas chances de melhorar, acabam marginalizados, exatamente como no jogo de queimada.¹⁸

Concordamos, então, que para a queimada, procuraríamos uma nova forma de jogar. Tentaríamos modificar algumas coisas no jogo para que cada um da turma tivesse oportunidade de melhorar, de aprender mais e de participar tanto quanto todos os outros.

Também conversei com os alunos sobre as formas de se escolherem os times, principalmente em relação àquela mais tradicional, utilizada algumas vezes por eles nas primeiras aulas, em que se elegem os alunos que escolherão os demais um a um, mais ou menos obedecendo à ordem de habilidade. Expliquei que esta representa uma forma de discriminação ao se correr o risco de fazer com que alguns alunos sejam do primeiro ao último dia de aula, talvez não só daquele ano, mas de toda a sua vida escolar, sempre os últimos escolhidos, o que certamente não desenvolverá bons sentimentos em relação à Educação Física, ao esporte, à

¹⁷ Palavras que eu não pude deixar de utilizar, do meu orientador no curso de Mestrado, Prof. Dr. Sérgio Stucchi, durante orientação nas dependências da UNICAMP.

¹⁸ Pensando dessa forma, não seria tão incorreto se chamássemos a área para onde vão os “queimados” de “periferia” ou “favela”, e estes, por sua vez, de “pobres”, “miseráveis” ou “favelados”. Porém, ficam para nós estas reflexões. Não utilizei estes termos com os alunos para não causar possíveis constrangimentos.

escola, aos seus colegas, etc. Criei ainda uma situação hipotética, representando o último aluno para escolha, onde os demais demonstram claramente que não o querem em seus times. Perguntei aos alunos se essa seria uma situação correta com um colega na escola.

Brotto (2002, p. 88-9), com base em Walker, explica que para gerar ambientes de aceitação recíproca e integração cooperativa, devemos, entre outras atitudes, empregar critérios criativos para a formação dos grupos, incentivando a aproximação espontânea e a integração. Devemos ainda tomar o cuidado de não empregar critérios que possam levar a discriminação racial, de classe social ou qualquer outra. Alguns critérios sugeridos são dia ou mês de nascimento, signos, grupos de letras iniciais ou número de letras do nome ou cores das roupas.

Particularmente, este último foi o mais utilizado por mim durante as aulas. Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação tem enviado uniformes para os alunos geralmente em duas cores, ora azul, ora vermelha. Assim, os alunos vêm algumas vezes de vermelho e outras vezes de azul. Geralmente a divisão em dois times, um com roupas azuis e o outro com roupas vermelhas é quase perfeita.

Expliquei aos alunos que divisão de times seria realizada sempre de maneira aleatória para evitar qualquer forma de discriminação, e também evitar brigas entre os grupos, pois seriam montados a cada aula com pessoas diferentes.

Sobre as brigas entre meninos e meninas, muito comuns nas primeiras aulas, anunciei que os times seriam formados sempre de maneira mista. Com meninas e meninos em quantidades semelhantes em todos eles, tentaríamos assim evitar as brigas e as rivalidades desnecessárias entre esses grupos. Alguns alunos, quando perguntados, disseram preferir jogar na forma de meninos contra meninas, mas outros, a maioria deles, prefere alguma outra maneira. Isto é bastante interessante de se analisar, pois aparentemente esta é a forma que todos eles preferem. Parece que a forma como aqueles mais influentes na turma preferem, ou a forma tradicionalmente estabelecida, é que prevalece, e não a vontade de fato da maioria dos alunos.

Expliquei que o homem adulto realmente tem uma capacidade maior de se desenvolver fisicamente do que a mulher. Mas não é verdade que todos os meninos, na idade deles, se desempenham melhor do que todas as meninas em qualquer esporte, pois isso depende

das oportunidades que eles tiveram para aprender mais essa ou aquela modalidade¹⁹. E que as meninas, portanto, também não precisariam ficar o tempo todo tentando superar os meninos. Alguns sabiam mais algumas coisas, outros aprenderam melhor outras. Já nas nossas aulas, o objetivo seria fazer com cada um aprendesse um pouco mais de tudo o que pudesse.

Aproveitando esta introdução, falei um pouco sobre a discriminação da mulher na sociedade e especificamente no mercado de trabalho. Pedi para que pensassem: Será que parte dessa discriminação não é uma possível extensão da discriminação sofrida pelas meninas nas aulas de Educação Física?²⁰ Ampliando um pouco mais, abordei também a questão da discriminação racial, que relega no Brasil e em outros países, principalmente o negro a uma posição secundária, também marginalizada, na sociedade e no mercado de trabalho.

Alertei os alunos que deveríamos ter o cuidado de evitar qualquer forma de discriminação contra nossos semelhantes, tanto nas aulas quanto em quaisquer outras situações. E esta foi realmente uma grande preocupação presente em todos os momentos das aulas ao longo de todo o ano, retomando e conversando com eles sobre essa questão sempre que necessário. Pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um dos objetivos do Ensino Fundamental propiciar que os alunos sejam capazes de se posicionar “[...] contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 2000, p. 7).

Dando um indício de como seriam as nossas aulas, mas sem dar muita importância naquele momento a definições e conceituações para os alunos, anunciei que os nossos jogos seriam, portanto, reformulados com base nos fundamentos dos chamados jogos cooperativos. E que procuraríamos desenvolver a amizade, a diversão, o aprendizado, a cooperação e até a consciência em relação a alguns problemas da sociedade que precisam ser modificados (assim como tentaríamos modificar os problemas identificados nos jogos). Desse

¹⁹ Pois, conforme Daolio (2003, p. 110), “[...] as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e, portanto, não são naturais, no sentido de serem determinadas biologicamente e conseqüentemente irreversíveis”.

²⁰ É claro que compreendemos que a questão da discriminação da mulher na sociedade é muito complexa e resulta de diversos processos históricos e culturais que continuam influenciando nessa direção e que, por outro lado, são influenciados por ela, requerendo, portanto, uma análise muito mais ampla e profunda, além dos limites estabelecidos para este texto. Porém, volto a lembrar que procurei diversas vezes utilizar uma linguagem simples e até infantil para falar com os alunos sobre esses problemas, pensando em propiciar que comecessem a entendê-los. Mas, a partir de Daolio (2003, p. 114), podemos aqui analisar, no mínimo, que “[...] há uma tradição social que reproduz a inabilidade motora das mulheres [...]”, mas os professores de Educação Física podem e devem iniciar um processo de revisão desses conceitos em sua atuação pedagógica.

modo, algumas vezes, poderíamos não nos preocupar com marcação de pontos ou com a vitória, pois isso não seria importante. O importante seria a vontade de participar e não os resultados dos jogos. Fiz outras perguntas aos alunos (e voltei a isto algumas vezes durante o ano, sempre que foi necessário) sobre essas reflexões para reforçar a compreensão, e para ajudar a convencê-los. Aqui, como nos questionamentos anteriores, cada resposta coerente dos alunos levava à pergunta seguinte:

- Para que serve a contagem de pontos?
- Para que precisamos saber quem foi o vencedor?
- Para que precisamos saber quem é o melhor?
- Quando, ou em que situação, ou tipo de evento, se precisa saber quem é o campeão?

Assim, expliquei que em um campeonato é realmente importante a marcação dos pontos para se chegar ao vencedor, e enfim, ao campeão, pois este é o objetivo do campeonato. Já nas nossas aulas, como já havíamos conversado, os objetivos seriam outros. Não precisávamos saber quem era o campeão, pois não estávamos em um campeonato. Precisávamos que todos participassem bem, que tivessem oportunidades para isso, para que aprendessem melhor e também que se divertissem.

Essas primeiras conversas foram muito importantes para o início efetivo das aulas. Alguns alunos se mostraram muito ansiosos pelo início dos, para eles, novos jogos, outros, obviamente, mesmo sem conhecê-los já demonstravam pouca receptividade. Certamente trabalhar com essas diferenças é também revelador das reais condições de trabalho dos profissionais de Educação Física.

2.4. Sobre habilidades motoras e regras

Aqui analisaremos a relação entre as regras e as habilidades motoras desenvolvidas ou realizadas pelas crianças em cada modalidade da cultura corporal de movimento adotada como atividade para as aulas, e conseqüentemente, para a pesquisa que prossegue. Uma das propostas para essas aulas, conforme já citado acima, é a transformação de algumas regras dos jogos com vistas à participação e ao aprendizado de todos, em detrimento à busca exclusiva do rendimento físico ou esportivo, porém, procurando preservar algumas das habilidades específicas que caracterizam cada modalidade.

Citando Whiting, Gallardo (2004, p. 55) define habilidade motora como...

[...] ação complexa e intencional, envolvendo toda uma cadeia de mecanismos sensoriais, central e motor que, através do processo de aprendizagem, se tornou organizada e coordenada de forma a alcançar objetivos predeterminados com máxima certeza.

Habilidades específicas, de acordo com Tani *et al.* (1988, p. 67), podemos definir como “[...] atividades motoras voluntárias mais complexas²¹ e com objetivos específicos, como a cortada no voleibol, o chute no futebol, o arremesso à cesta e a bandeja no basquetebol”.

Para Lovisolo (1995, p. 94), “as regras significam um pacto entre as partes em conflito pela qual decidem elaborar uma regra e a ela se submeter. O horizonte da regra é a superação, nunca definitiva, do conflito, da desordem, da violência”.

Embora este autor insista na necessidade incontestável da utilização das regras, reconhece que elas “[...] são elaboradas pelos homens em determinadas circunstâncias históricas e que, portanto, estão sujeitas a mudança”. Completa que “o conservadorismo em relação às regras se ancora em dois elos, por vezes, profundamente interligados: as regras vigentes não devem mudar e o modo dominante e seletivo de estabelecer as regras é o correto” (LOVISOLO, 1995, p. 95).

Nenhuma regra elaborada para regular um conflito, qualquer que seja sua natureza, tem um caráter eterno: as regras são historicamente elaboradas e resultam de uma negociação, real ou simbólica, direta ou mediada, entre as partes em conflito. As regras são elaboradas, por serem históricas, em situações de incerteza. [...] Contudo, a regra não é formulada às cegas ou irracionalmente, ela possui uma racionalidade historicamente limitada (LOVISOLO, 1995, p. 93).

O que de melhor se pode extrair dessas idéias sobre as regras, é que elas devem ser formuladas pelo conflito, talvez no momento do conflito e com o objetivo de superar o conflito. Estará presente, portanto, no desenvolvimento das aulas, a busca pela transformação das regras do esporte-espetáculo e, conseqüentemente a criação de novas regras específicas para os novos jogos.

Procurarei explicitar uma idéia geral de cada modalidade para os alunos, deixando bem claros os objetivos transformados e as regras essenciais para tal transformação. Assim, iniciado o novo jogo, a cada problema identificado, buscar deles a solução, a nova regra,

²¹ “Mais complexas” em relação a habilidades básicas ou movimentos reflexos, por exemplo, abordados anteriormente por estes autores em sua obra.

enfim, a modificação necessária para tornar a atividade cada vez mais prazerosa, e para que eles mesmos se sintam criadores do seu próprio jogo.

Podemos favorecer a mudança das regras no jogo, criando um clima de cumplicidade entre os praticantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de transformação do jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos, ajudando-os a dialogar, a decidir em consenso e a praticar as mudanças desejadas (JOÃO, 2001a).

Dessa forma, cada turma poderá criar e vivenciar os seus próprios jogos, que, dada a participação dos membros específicos em cada situação, poderão ser realmente diferentes uns dos outros. Contudo, me reservarei o direito de insistir e procurar direcionar uma ou outra turma em determinadas situações a chegarem a algo pedagogicamente válido, mesmo que tenha integrado o planejamento após um outro aluno de uma outra turma ter sugerido.

Por exemplo, iniciaremos algumas modalidades sob uma estrutura semi-cooperativa, e podemos pensar em continuá-las transformando, cada vez mais as humanizando, até que se tornem jogos cooperativos sem perdedores. Ou seja, o objetivo inicial pode ser realmente se chegar a uma estrutura de jogo sem perdedores, ou pode vir a ser, conforme o desenvolvimento das aulas em cada turma e a participação dos grupos, ou pode surgir de uma ainda mais inovadora e progressista sugestão de um dos alunos.

Arriscar-me-ei a levantar grande polêmica ao escrever aqui que as regras esportivas, ou dos jogos, às vezes, parecem ser uma forma de tentar obrigar os alunos ou participantes a assumirem determinado comportamento importante para o desenvolvimento da atividade. Parecem ser uma alternativa mais simples do que a conscientização sobre os objetivos do jogo. E mais, a estrutura do jogo parece definir a necessidade de se adotarem mais ou menos regras, e estas de serem mais ou menos rígidas, mais ou menos complexas, mais ou menos punitivas.

Parece que nos esportes e jogos competitivos, cada vez mais se torna necessária a criação e introdução de novas regras, além da reformulação das já existentes, com o objetivo de tornar os jogos menos violentos e mais justos com aqueles que as obedecem. Ou seja, quanto mais os jogos se tornam organizados e competitivos, mais as regras são utilizadas, e contraditoriamente, mais são violadas, e mais precisam ser ampliadas. Quando em um jogo, a vitória se torna mais importante do que o processo, muitos jogadores são levados a fazer qualquer coisa para alcançá-la, inclusive infringir as regras, e normalmente são valorizados por isso.

Orlick ([1978], p. 105-7) dá um exemplo de um jogo de pôquer. Relata que certa vez alguém tentou ser honesto, aberto e generoso no jogo, revelando suas cartas e oferecendo dividir o que ganhasse por generosidade, e realmente persistindo nisso. Após as risadas do início, os demais jogadores ficaram furiosos e não mais o deixaram jogar. Para o autor, a estrutura do jogo determina o comportamento dos jogadores. Não se pode ser aberto, honesto e generoso e ao mesmo tempo jogar seriamente uma partida de pôquer.

Cada situação tem suas regras, recompensas e punições, que, quando combinadas, fazem os jogadores agirem de uma certa maneira, não apenas por uma ou duas horas como no pôquer, mas durante a maior parte da vida. Da mesma forma, como o pôquer faz com que os jogadores se comportem de uma maneira fechada e avarenta, também as regras dos jogos da vida fazem com que as pessoas se comportem de determinadas maneiras durante toda a vida.

Nas próximas páginas vamos ver que conforme são compreendidos pelos alunos os objetivos cooperativos dos jogos desenvolvidos, em alguns deles vão se tornando desnecessárias certas regras. Ao se dar maior ênfase à participação e ao processo do jogo, e menos ao resultado numérico, a necessidade de algumas regras vai se perdendo, logo, não podem mais ser violadas, pois nem precisam ser. O próprio Orlick ([1978], p. 116), escrevendo sobre o que se pode desenvolver através dos jogos cooperativos, explica que “uma vez que esses valores básicos forem aprendidos e aceitos, em geral as regras não são mais necessárias”.

Para exemplificar, consideremos dois jogos com ênfase à habilidade de rebater uma bola utilizando equipamentos específicos, raquetes: O tênis e o frescobol.

No tênis, cada jogador deve rebater a bola utilizando sua raquete, enviando-a de volta à meia quadra oposta, observando principalmente a altura da rede e as linhas demarcatórias daquela meia quadra. Um jogador, buscando vantagens na partida, tenta dificultar ao máximo a participação de seu adversário, tenta impedir que ele consiga dar continuidade ao lance, impedir que ele consiga rebater a bola de volta. Assim como o outro, conseguindo rebatê-la, também procurará se esforçar a fim de fazer seu oponente fracassar em sua subsequente tentativa. Por se tratar de um esporte, sua estrutura essencialmente competitiva determina que os jogadores se comportem assim. Porém, se algum deles, ao exagerar nessa preocupação, não observar as linhas demarcatórias da quadra, projetando a bola para além desses limites, poderá sofrer sanções previstas no regulamento do jogo que poderão se converter em pontos para o adversário.

Já no frescobol, cada jogador sabe que deve se esforçar ao máximo para rebater a bola com sua raquete de forma que seu companheiro (e não adversário) tenha melhores chances de rebatê-la também, com o objetivo de promover a continuidade do jogo. Não há linhas demarcatórias, nem rede, nem mesmo um árbitro, e nem regras que determinem o que cada jogador deve fazer ou como deve se comportar. Os objetivos deste jogo são diferentes. A estrutura do jogo torna desnecessária a adoção de qualquer regra. Não há uma regra que conceda um ponto a um dos jogadores quando o outro não consegue rebater a bola, o que, se houvesse, certamente os condicionaria a assumirem determinados comportamentos. O jogo simplesmente não tem regras. E alguém acha que elas seriam necessárias? Os dois participantes sabem que precisam se esforçar para manter a bola em jogo, para não deixá-la parar, e é só isso. O objetivo é jogar, participar, e não vencer. Será que o frescobol deixa de ser um jogo por isso? Ou será que deixa de ser lúdico? Deixa de ser interessante e prazeroso para os jogadores?

Complementando, analisemos as passagens selecionadas do interessante texto de Alves (2006) sobre, entre outras mediações e comparações, esses dois jogos.

O tênis é um jogo feroz. O seu objetivo é derrotar o adversário. E a sua derrota se revela no seu erro: o outro foi incapaz de devolver a bola. Joga-se tênis para fazer o outro errar. O bom jogador é aquele que tem a exata noção do ponto fraco do seu adversário, e é justamente para aí que ele vai dirigir a sua cortada - palavra muito sugestiva, que indica o seu objetivo sádico, que é o de cortar, interromper, derrotar. O prazer do tênis se encontra, portanto, justamente no momento em que o jogo não pode mais continuar porque o adversário foi colocado fora de jogo. Termina sempre com a alegria de um e a tristeza de outro.

O frescobol se parece muito com o tênis: dois jogadores, duas raquetes e uma bola. Só que, para o jogo ser bom, é preciso que nenhum dos dois perca. Se a bola veio meio torta, a gente sabe que não foi de propósito e faz o maior esforço do mundo para devolvê-la gostosa, no lugar certo, para que o outro possa pegá-la. Não existe adversário porque não há ninguém a ser derrotado. Aqui ou os dois ganham ou ninguém ganha. E ninguém fica feliz quando o outro erra - pois o que se deseja é que ninguém erre. O erro de um, no frescobol, é como ejaculação precoce: um acidente lamentável que não deveria ter acontecido, pois o gostoso mesmo é aquele ir e vir, ir e vir, ir e vir... E o que errou pede desculpas; e o que provocou o erro se sente culpado. Mas não tem importância: começa-se de novo este delicioso jogo em que ninguém marca pontos...

Tênis é assim: recebe-se o sonho do outro para destruí-lo, arrebatá-lo, como bolha de sabão... O que se busca é ter razão e o que se ganha é o distanciamento. Aqui, quem ganha sempre perde.

Já no frescobol é diferente: o sonho do outro é um brinquedo que deve ser preservado, pois se sabe que, se é sonho, é coisa delicada, do coração. O bom ouvinte é aquele que, ao falar, abre espaços para que as bolhas de sabão do outro voem livres. Bola vai, bola vem - cresce o amor... Ninguém ganha para que os dois ganhem. E se deseja então que o outro viva sempre, eternamente, para que o jogo nunca tenha fim...[...].

Voltando à questão das habilidades motoras, reforçemos que haverá a preocupação de preservar as habilidades específicas que caracterizam cada modalidade. Primeiro com o objetivo de desenvolver um pouco mais essas habilidades com as crianças, e até levar à experimentação algumas às quais certamente faltaram outras oportunidades. E segundo, para manter a similaridade com as modalidades esportivas (ou outras) como construção histórica da humanidade culturalmente presentes na sociedade.

Visamos procurar preservar determinadas habilidades²² como correr (no atletismo), arremessar e receber (no basquetebol e no handebol), rebater (no voleibol) e chutar (no futebol). Haverá a busca pelo desenvolvimento dessas (e outras) habilidades, mas o principal, como já apresentado anteriormente, será a utilização, fundamentalmente, do esporte e do jogo com o objetivo de desenvolver valores como solidariedade, fraternidade, cooperação e respeito (aos semelhantes, e não às autoridades), procurando identificar e criticar, em conjunto com os alunos, valores como concorrência, competitividade, rendimento e discriminação, desenvolvidos nos esportes competitivos e funcionais ao sistema de produção capitalista.

Aqui é que entram os jogos cooperativos, como uma alternativa de reestruturação dos esportes para as aulas de Educação Física, buscando o cultivo daqueles novos valores e a negação destes, além de procurar oportunizar melhores chances de aprendizado e desenvolvimento especialmente àqueles menos qualificados para a participação satisfatória (para eles mesmos e para os colegas que jogam com eles) nos esportes competitivos.

Nota-se, então, que não se trata de um trabalho ou uma pesquisa especificamente sobre jogos cooperativos. Não são ministradas “aulas de jogos cooperativos”, estas aqui apresentadas. Talvez se trate de um trabalho mais sobre esportes na Educação Física escolar do que sobre jogos cooperativos. Estes emprestam aqui, portanto, um pouco de sua estrutura para alguns esportes e outras manifestações em busca dos objetivos pedagógicos já diversas vezes mencionados.

2.5. Atividades desenvolvidas

²² Estas habilidades aqui citadas, entre outras, são apresentadas por Tani *et al.* (1988, p. 75-86): Andar, correr (que é uma extensão do andar), saltar, arremessar, receber, rebater, chutar (que é uma forma de rebater) e quicar.

Inicialmente, tanto como caminho metodológico para a presente pesquisa, quanto como planejamento para o ano letivo de 2004 das turmas de 3ª e 4ª séries para as quais eu ministraria aulas, o objetivo era trabalhar com algumas modalidades esportivas, tanto quanto possível, procurando contemplar, com base no Coletivo de Autores (1992, p. 50, 62), formas de atividades “particularmente corporais” como jogo, esporte, ginástica e dança, ou outras que possam constituir o conteúdo da chamada, naquela obra, de “cultura corporal”.

Outros autores ampliam um pouco mais essa gama de atividades. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Educação Física, por exemplo, encontramos diversas atividades direcionadas ao Ensino Fundamental divididas em três blocos: (1º) “Conhecimentos sobre o corpo”, (2º) “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, e (3º) “Atividades rítmicas e expressivas” (BRASIL, 2000, p. 46). Porém, como uma tentativa preliminar, neste planejamento foram incluídas atividades que contemplam elementos dos esportes, jogos, ginásticas e atividades rítmicas, ou dança, além de conhecimentos biológicos básicos, diluídos ao longo do ano letivo.

Embora as lutas ou artes marciais tenham muita importância como parte integrante da cultura corporal mundial de movimento para serem tratadas com os alunos, e especialmente no Brasil, a capoeira, como expressão da cultura popular e da História deste país, ficarão aqui à espera de um planejamento mais específico. Seja ele realizado por mim, ou por qualquer leitor que possa criticar, ampliar e melhorar este trabalho.

Assim, o planejamento inicial previa trabalhar de um a dois meses com cada modalidade em cada turma, já preparando outras atividades que pudessem ser realizadas em outros espaços como o pátio ou a sala de aula para os dias de chuva, pois nenhuma das duas quadras era coberta. Também havia a preocupação de se proporcionar uma apreensão satisfatória de acordo com os objetivos das aulas em cada modalidade, dando menos importância à rigidez de uma forma de planejamento mais tradicional, e mais importância ao aproveitamento dos alunos.

Mas em uma das salas do prédio novo, junto ao salão (a nova sala de materiais de Educação Física), foram guardados os muitos materiais de ginástica olímpica que a escola recebeu da administração municipal e acumulou ao longo dos anos, e que muito pouco foram utilizados. Incluí imediatamente em meu planejamento de aulas a ginástica olímpica, uma vez que essa escola, além dos materiais, possuía também um espaço adequado e próprio (dentro dos limites das escolas públicas de São Paulo) para a sua vivência.

Além da sala de ginástica olímpica, o espaçoso salão propiciou também incluir nesse planejamento diversas outras brincadeiras e jogos livres dos limites da sala de aula e das dificuldades de utilização do pátio (a divisão do espaço com o recreio, entre outras), além de outros elementos da cultura corporal de movimento como a dança, idéia esta que amadureceria em meados do ano.

Nessa linha, foram programadas inicialmente aulas sempre mais ou menos estruturadas com base nos jogos cooperativos que contemplassem os trabalhos com as modalidades esportivas voleibol, handebol, basquetebol, futebol e atletismo, além de outros elementos como o jogo de queimada, a ginástica olímpica, a dança, e também alguns outros jogos cooperativos. Os três últimos citados planejados para realização intercalada com as atividades anteriores no salão, principalmente em dias de chuva.

Cada primeira aula de cada nova modalidade em cada uma das turmas se constituía de uma longa conversa sobre a mesma, sua breve história, as primeiras explicações do jogo que se iniciaria, as decisões em conjunto de algumas regras e problemas iniciais, e principalmente as diferenças entre uma estruturação de jogos competitiva, esportivizada e espetacularizada própria de grandes competições esportivas, e uma mais adequada estruturação para uma aula de Educação Física, que deveria ter o objetivo de que todos pudessem jogar pelo prazer de jogar e se divertir, também aprendendo, desde aqueles que já conheciam bem alguns jogos até aqueles que não sabiam ainda jogar, objetivo este, portanto, bem diferente do percebido na primeira situação.

2.5.1. Queimada

A primeira modalidade abordada foi o jogo de queimada (ou queima, como chamavam alguns alunos). As aulas de queimada, após a completa estruturação dos horários de cada turma, e após as primeiras aulas, as chamadas primeiras observações, iniciaram em meados do mês de março.

Na maioria das turmas foi iniciado um jogo de queimada comum, tradicional, para que depois pudessem ser apontados os problemas de sua dinâmica até mesmo pelos próprios alunos. Antes do início, eu havia estabelecido uma única regra, que previa que somente seria “queimado” aquele aluno atingido pela bola nas pernas ou nos pés.

Porém, alguns alunos, ainda antes de se iniciar o primeiro jogo, deram indícios de que expectativas tinham em relação ao seu próprio comportamento para tal e à participação de seus colegas de turma e até de equipe.

Professor, nós vamos ganhar!

As meninas são próximas!

Se quiser jogar, vai ter que pegar a bola!

Eu vou dar na cabeça de um!

Essa medida visou exatamente prevenir acidentes como boladas mais fortes no rosto ou no abdome (pelo fato de haver alunos muito mais velhos e maiores do que outros), e também possibilitar que alunos em níveis de desenvolvimento motor iniciais pudessem se defender e reter a bola “abraçando-a”, não “se queimando”.

Gallardo (2004, p. 61), citando Williams, classifica o desenvolvimento nas crianças da habilidade de receber²³ uma bola em três estágios de desempenho: Inicial, elementar e maduro. Somente no estágio maduro é que uma criança se torna capaz de receber a bola sem precisar “abraçá-la”. Já Tani *et al.* (1988, p. 81-2), utilizando os autores Seefeldt, Reuschlein e Vogel, apresentam cinco estágios, e somente nos dois mais avançados a criança não utiliza o peito ou outras partes do corpo para ajudar a controlar a bola.

Considerando essas importantes classificações, se faz necessário analisar outras. Gallardo (2004, p. 58), com base em Gallahue, explica que o estágio maduro vai dos seis ou sete anos de idade em diante. E Tani *et al.* (1988, p. 82), desta vez apoiados em Williams, colocam que o padrão maduro dessa habilidade surge ao redor dos cinco anos de idade.

Trabalhando com crianças na escola, principalmente pública, e sobretudo em bairros mais pobres, não é difícil constatar que esses padrões de aquisição de habilidades motoras geralmente não obedecem às idades cronológicas. Há também, dentro de uma mesma turma, alunos com grandes diferenças de idade e desenvolvimento, o que dificulta uma tentativa de padronização de exercícios em busca do aprimoramento dessas habilidades. Além disso, parece

²³ É claro que durante um jogo de queimada, a relação entre um jogador que tenta “queimar” e um outro que tenta se defender não é exatamente uma relação de passe e recepção da bola. Porém, aquelas crianças que já são capazes de interceptar a bola e segurá-la apenas com as mãos, mais como se estivessem recebendo um passe do que se defendendo, levam vantagem sobre as demais que, muitas vezes, passam o jogo inteiro apenas tentando se esquivar das “boladas” adversárias.

necessário que uma criança tenha que passar pelos estágios iniciais para chegar aos mais maduros. E nem todas elas têm as mesmas oportunidades em seu meio externo de desenvolvimento de determinadas habilidades. Talvez a maioria delas as tenha se tratando de habilidades mais usuais como andar, mas não é algo óbvio que todas as crianças do planeta tenham possibilidades irrestritas de desenvolver plenamente todas as habilidades possíveis, como chutar ou quicar, por exemplo.

Mas desconhecendo esses níveis e reificando a estrutura de um jogo ou modalidade esportiva, não o transformando em nome do que quer que seja, o professor corre o risco de discriminar grande parte dos seus alunos. Impondo uma forma de atividade que eles não são capazes de realizar, o professor prioriza, por outro lado, aqueles que já se encontram em um nível privilegiado em relação aos demais, deturpando a atividade educativa e até se negando a ela. E tudo isso perfeitamente justificável pela estrutura estabelecida do esporte de alto rendimento, automaticamente transportado para a escola e considerado educativo.

Aquela regra citada acima, porém, levou a uma outra. Normalmente nos jogos mais tradicionais, se a bola toca o chão antes de atingir qualquer jogador perde sua condição de jogo no lance, ou seja, a “bolada” acaba tendo que ser forte e precisa o suficiente para não quicar antes de acertar o “alvo” (um outro aluno). Assim, por ser necessário arremessar a bola para baixo, combinamos que o lance seria válido se a bola quicasse e depois tocasse pernas ou pés de um colega do time adversário.

Pôde-se verificar inclusive que ao longo das aulas esta pequena mudança de uma regra, além de diminuir os muitos acidentes causados pela necessidade de se arremessar a bola cada vez mais forte em partidas mais competitivas em busca de resultados numericamente positivos, abriu um grande leque de novas formas de arremesso, como jogar a bola rasteira, ou quicando, ou tentar fazê-la quicar muito próximo dos pés do colega para ele não conseguir interceptá-la com as mãos, e conseqüentemente de defesa, como no caso de alguns alunos que eventualmente procuravam se defender agachados, utilizando os braços para proteger as pernas. A grande novidade era a criatividade dos alunos que tentavam, através de novas possibilidades, enganar os colegas, e não a força dos mais velhos, dando poucas chances aos menores.

Parece notório que “aprendendo a jogar cooperativamente descobrimos que podemos criar inúmeras possibilidades de participação e inclusão, através da modificação gradativa das regras e estruturas básicas do jogo” (JOÃO, 2001a).

Já em algumas outras turmas, a primeira aula aconteceu um pouco diferente. Na turma 4 alguns alunos, logo no início, sugeriram que cada “coveiro” voltasse para o seu time com a chegada do seguinte, provavelmente influenciados pela conversa sobre o jogo na aula anterior. Mas também, pelo fato de estarem na 3ª série, portanto, pela primeira vez em aulas de Educação Física, parecia que a maioria não conhecia o jogo tradicional, o que poderia até facilitar as novas propostas vindouras.

Nas turmas 6 e 9 alguns alunos sugeriram o mesmo, mas já durante o primeiro jogo, também sob a mesma influência, as conversas na aula anterior e no início desta, que portanto, trouxeram efeitos positivos, demonstrando o quanto pode ser útil a discussão caminhar sempre ao lado da realização dos jogos e seus significados ou tarefas. Bracht (1992, p. 68) e Freire (2002, p. 108) concordam que é necessário o professor se sentar com seus alunos para conversar sobre as atividades, como um importante fator de tomada de consciência.

Nestas duas turmas também terminamos a aula neste novo formato.

Fica no “coveiro” só um de cada vez, depois volta para o seu time!

É muito interessante notar que no jogo de queimada alguns alunos, aqueles mais tímidos e inseguros, têm dificuldades para avançar até a linha que divide a quadra, até o limite da sua meia quadra para arremessar a bola quando na sua vez. Eles parecem ter dificuldade de arriscar, de se atirar ao máximo, de se expor. Eles chegam até pouco antes da linha, e às vezes, somente até a metade da sua meia quadra. Talvez parte disso se deva à provável falta de oportunidades de participação efetiva nos jogos, que sempre lhes perseguiu, o que acaba lhes propiciando poucas chances de melhora.

Nas demais turmas (e também nas já mencionadas, pois uma primeira aula não tem condições de eliminar todas as dificuldades), devido às explicações a respeito de que todos deveriam jogar para que todos pudessem aprender e se divertir, houve muitas reclamações de alunos que pouco conseguiram participar de maneira mais efetiva.

O que pode parecer um problema da nova estrutura da aula é na verdade um grande avanço. Vários alunos, percebendo que poucos participavam mais (arremessando a bola muitas vezes) e muitos participavam muito menos (às vezes não arremessando nenhuma vez), passaram a criticar a estrutura do jogo e exigir mudança para torná-lo mais justo e democrático. Em todas as turmas ao final da aula, eu conversava novamente com os alunos e orientava a cada

um deles pensar sobre o jogo e trazer sugestões na aula seguinte para melhorá-lo. Às vezes, quando necessário, a orientação era dirigida àqueles alunos que mais reclamaram ou que menos participaram para estimulá-los realmente a pensar em como resolver os seus próprios problemas.

Foi interessante notar que na turma 3, de forma semelhante ao que ocorreu na 4, alguns alunos estavam ainda aprendendo elementos introdutórios do jogo. Conseqüentemente não tinham tanta competitividade e também não insistiam em perguntar, diferentemente de alguns outros de outras turmas, que dão ao resultado importância maior do que à participação, quem havia vencido aquele primeiro jogo. Parece que apenas um ano de aulas de Educação Física é suficiente para desenvolver tanta competitividade mesmo em jogos novos nas 4ª séries.

Na segunda aula de queimada, nas turmas 5 e 7, surgiram também sugestões que levavam mais ou menos à idéia de manter somente um “coveiro” de cada vez, que volta para o seu time com a chegada do próximo. Nas demais turmas, então, eu mesmo sugeri, perguntando se eles queriam tentar. A maioria sempre se mostrava interessada em experimentar novas formas, principalmente a grande maioria dos que acabam participando menos nos jogos mais tradicionais.

Na turma 3, também em sua segunda aula, no momento da divisão dos times, pôde-se perceber o entusiasmo dos alunos em relação às novas idéias para a Educação Física daquele ano.

Já sei: Quem estiver com o uniforme vermelho vai para um time e quem estiver com o azul vai para o outro!

Eram comuns no início alguns alunos questionando problemas que para eles pareciam essenciais. Alguns valores que parecem estar cristalizados e parecem fazer parte da nossa maneira de jogar, e principalmente da maneira de jogar das crianças, e que não apontam para os objetivos pedagógicos propostos nestas páginas, dão a impressão de, na verdade, não serem invariáveis, mas sim de poderem ser transformados simplesmente modificando a estrutura e os objetivos dos jogos em questão.

Mas como é que vai saber quem ganha?

Mas assim nunca acaba o jogo.

Assim não tem graça!

Após os jogos, na conversa do final da aula, principalmente naquelas turmas onde houvera mais questionamentos no início, eu reunia os alunos e perguntava:

- O jogo foi legal?
- Vocês gostaram?
- Todos se divertiram?
- Se um time tivesse sido vencedor e o outro derrotado, teria sido legal para todos?
- Precisa saber quem é o vencedor para que o jogo seja legal?

A cada pergunta, vinha sempre uma resposta em coro que confirmava a força das novas propostas. Havia sempre alguns alunos mais resistentes, que demonstravam ainda a sua insatisfação nesses momentos, então eu me remetia a eles e fazia uma pergunta ainda mais clara e concreta:

- Se eu dissesse a você que o seu time perdeu, você estaria contente com o jogo?

A resposta também ajudava a demonstrar o alcance de alguns dos objetivos desses primeiros momentos. Contudo, eu procurava aos poucos, através da análise dos jogos e de suas próprias atitudes, convencê-los de que podem ser modificados alguns jogos com o objetivo da participação lúdica de todos, e que podemos jogar para no final todos sermos vencedores!

Na turma 9 foi possível analisar a influência de uma outra professora na aula, que desta vez, confirmando alguns dos possíveis problemas apontados neste capítulo, não foi adequada. Trata-se de uma professora já licenciada muito querida e conhecida pelos alunos desta turma (diga-se de passagem, irmã de sua professora), que estagiava para o seu curso de pedagogia.

Esta professora, assim como alguns alunos da turma, e também outras alunas da 5ª série que, fora do seu horário de aula, assistiam à Educação Física nos arredores da quadra, tiveram as mesmas reações e fizeram os mesmos questionamentos. A professora perguntava como fazia para saber quem vencia e dizia que daquela forma demoraria muito (como se o tempo que permaneceríamos na quadra dependesse de um final de jogo com os resultados vitória e derrota). O grande problema é que, sem antes entender os objetivos da aula, a professora dava sua opinião em voz alta, e chegou até a comentar com alguns alunos, dizendo que daquela maneira era muito ruim, pois demoraria muito. Porém, terminada a aula, eu lhe expliquei sobre alguns dos objetivos das nossas aulas.

As opiniões aleatórias de alguns outros professores, que sem conhecer a proposta do professor de Educação Física, ou acreditando que todas as aulas são iguais, ou ainda

achando que qualquer pessoa sabe (sem antes estudar) como deve ser a Educação Física, geralmente influenciam os alunos em outra direção e dificultam o desenvolvimento das aulas.

Ainda sobre minha experiência com este tipo de problema, como ilustração, peço licença ao leitor para recordar uma situação vivida em uma outra escola no ano letivo anterior ao aqui retratado, já desempenhando trabalhos preliminares com jogos cooperativos em uma outra turma de 4ª série. Conversando com os alunos e com sua professora da sala, eu explicava sobre os objetivos das novas aulas que se iniciavam e sobre os objetivos dos próprios jogos cooperativos. A professora, então, opinou denunciando sua própria concepção tradicional e esportivizada de Educação Física e também sua atuação dificultadora da nova proposta. Logo, percebi que ela também, infelizmente, ainda não havia entendido bem.

É isso mesmo, professor! Eu sempre digo a eles que não precisa brigar, pois o importante é competir!

Porém, Brotto (2003) já escreveu que “se o importante é competir, o fundamental é cooperar”!

Na turma 11 a segunda aula aconteceu um pouco diferente. Devido ao problema de uns participarem mais e outros menos, foi sugerido e decidido por votação que poderiam arremessar a bola um de cada vez. Também foi sugerido que o “coveiro” retornasse para o seu time, mas também por votação, ficamos com a formação tradicional do chamado “cemitério” ou “morto”. Nesta primeira situação de conflito, preferi seguir o que foi decidido por eles para proporcionar mais confiança e encorajar outras idéias.

Mas logo surgiu uma nova e muito criativa sugestão (nesta turma e também na 2), que poderia ser enquadrada em um estágio à frente, nos jogos cooperativos de inversão²⁴, que seria abordado nos próximos encontros. Assim, terminamos a aula desta nova forma, sem “coveiro”, e quando a bola saía, quem estava mais próximo ia buscar.

Quem for “queimado” vai para o outro time!

A turma 4 também se diferenciou das demais. Como na primeira aula, o jogo aconteceu desde o início com apenas um “coveiro” (voltando para o seu time). Começamos assim e depois sugeri uma nova transformação. Aquele que era “queimado” seria o “coveiro” até a

²⁴ Orlick ([1978], p. 128-9) e Brotto (2002, p. 85-7).

chegada do seguinte, e depois voltaria não para o seu time, entraria na outra equipe. Os alunos gostaram muito.

Assim é mais legal porque dá pra jogar com todo mundo!

Essas variações foram gradativamente compondo os jogos de todas as demais turmas. Primeiro, aproveitando algumas sugestões de alunos de várias delas, fizemos com um “coveiro” de cada vez, que volta para o seu time com a chegada do seguinte. E depois, ao sair, o “coveiro” deveria retornar ingressando na outra equipe.

Na turma 10, no dia em que propus esta última variação à turma, ao alertar o Fabio que deveria ir para o outro time, pois chegara o próximo “coveiro” da sua equipe, ele chamou a atenção de todos para um pequeno, mas importante detalhe.

Professor, mas eu não fui “queimado”. Eu sou o primeiro “coveiro”.

Com razão, o Fabio lembrou que havíamos acordado que aquele que fosse “queimado” se tornaria “coveiro” e depois entraria no outro time. Mas ele era aquele primeiro “coveiro”, eleito para ocupar aquela área até então vazia. Aliás, nos jogos tradicionais, este é o único que retorna daquela condição, exatamente por não ter sido “queimado”. Combinamos, então, que o primeiro “coveiro” poderia voltar para o seu time.

Alguns alunos, já na segunda ou terceira aula jogando queimada, demonstravam a sua satisfação e boa aceitação dos novos princípios dos jogos que apenas começavam.

Professor, é melhor do jeito que a gente fez na outra aula, sem ninguém perder! É mais legal!

Adotada a forma de jogo de inversão, com a sua continuidade, na maioria das turmas, os alunos começaram a se abraçar e comemorar com os colegas a chegada ao outro time. Assim, muito bem escreveu Orlick ([1978], p. 128) que “é difícil rivalizar-se com o outro time ou perder para ele, quando se está ou se vai para o outro lado em algum momento do jogo”.

Os jogos passavam a ser cada vez mais dinâmicos e divertidos conforme aumentava a aceitação e a compreensão da nova estrutura sugerida. Mas em algumas turmas começava a acontecer um problema que já era esperado (com base em experiências anteriores): Alguns alunos não se esforçavam muito para não se deixar “queimar”, e às vezes, até permitiam isso sem esboçar nenhuma resistência.

Eu procurava falar sempre sobre isso, explicando que dependeria da vontade deles a dinâmica do jogo, e não de uma regra que pudesse ser introduzida autocraticamente com o objetivo de determinar comportamentos. Mas sempre que se realizava uma alteração, esses problemas eram reduzidos, como se as novidades os motivassem mais. Nesse sentido, foi muito importante a contribuição da obra de Freire (2002, p. 108), propondo que “[...] os jogos sejam sempre repetidos com o acréscimo de algum componente novo, para que a novidade se conflite com os esquemas atuais e possam produzir tomadas de consciência”.

Também se podia perceber que conforme os alunos entendiam e se acostumavam, o jogo melhorava. Logo, outros alunos, em sua maioria, começavam a reclamar a cada vez que alguém fazia algo considerado ruim.

Não valeu! Não valeu, professor! Ele deixou!

No início da segunda aula de queimada na turma 9, os próprios alunos combinaram que cada um jogaria uma vez, por ordem alfabética conforme a primeira letra do nome. Eu permiti que acontecesse assim devido ao acordado nas primeiras conversas, para incentivar a organização feita por eles observando a critérios justos e democráticos. Mas não aconteceu bem. Houve muita confusão, alguns desrespeitaram o combinado, e outros foram abandonando o jogo e se sentando ao redor da quadra (sobretudo meninas).

É claro que na aula seguinte desta turma tentamos uma nova estruturação menos rígida, mas o importante é que foi lançado o conflito. Assim como em outras turmas, cada aluno agora parece exigir o direito de participar como qualquer outro, independentemente do chamado nível de habilidade para a modalidade em questão.

Na turma 3 isso também pôde ser notado. Aqueles que já estavam acostumados a jogar mais do que os outros sentiram diferença e até ficaram chateados quando os demais, sempre que ficavam com a bola, se empenhavam em jogar eles mesmos, não se preocupando com maiores ou menores chances de contabilizar seus colegas “queimados”, mas desejando participar e se divertir ao máximo.

Alguns alunos, às vezes, nessas primeiras aulas, pareciam se irritar muito com as pequenas paradas para reflexão, explicações ou votações. Incrivelmente, parece sempre mais aceitável pelos alunos e, conseqüentemente, mais fácil para o professor, a ordem brusca, autocrática e acrítica.

A Angélica da turma 4, na terceira aula de queimada tentou jogar, mas logo parou. Ela se matriculou nessa escola esse ano e não conhecia ninguém. Sobre a sua 2ª série no Estado de Minas Gerais no ano anterior, informou que brincava com bonecas nas aulas de Educação Física. Disse que só gosta de brincar com bonecas.

Todo mundo vai rir de mim se eu for “queimada”. Ninguém gosta de mim aqui.

Houve ainda, mesmo sob a estrutura montada desse jogo e insistentemente reforçada nas conversas a cada aula, alguns alunos procurando contabilizar os seus colegas, “queimados” ou não, tentando identificar qual time havia “queimado” mais componentes do outro. Mas isso aconteceu somente nas turmas 2 e 8.

Ganhamos! Nosso time tinha mais!

Outros alunos, embora minoria, ainda insistiam em tentar manter uma forma mais tradicional e até egoísta de jogo.

Professor, vamos fazer assim: Quem pegar joga?

Quem pegar joga!

Porém, logo muitos alunos passaram a se preocupar mais com seus colegas com menores chances no jogo, e incentivar os demais a fazerem o mesmo, tornando-o cada vez mais humano e fraterno. E é importante reforçar que também se tornava cada vez mais divertido e envolvente. Em algumas turmas, os alunos começavam a vibrar a cada lance e a se esforçar muito para não serem “queimados”.

Ô, Marcos! Joga devagar porque ela é pequena. Vai machucar ela.

Quem ainda não jogou?

Professor, aquele menino ali ainda não jogou.

Gente, quem já “queimou”, dá a bola pra quem ainda não jogou!

Registremos ainda a sugestão da Priscila da turma 11, que durante uma aula tornou o jogo da sua turma um pouco diferente de todas as demais.

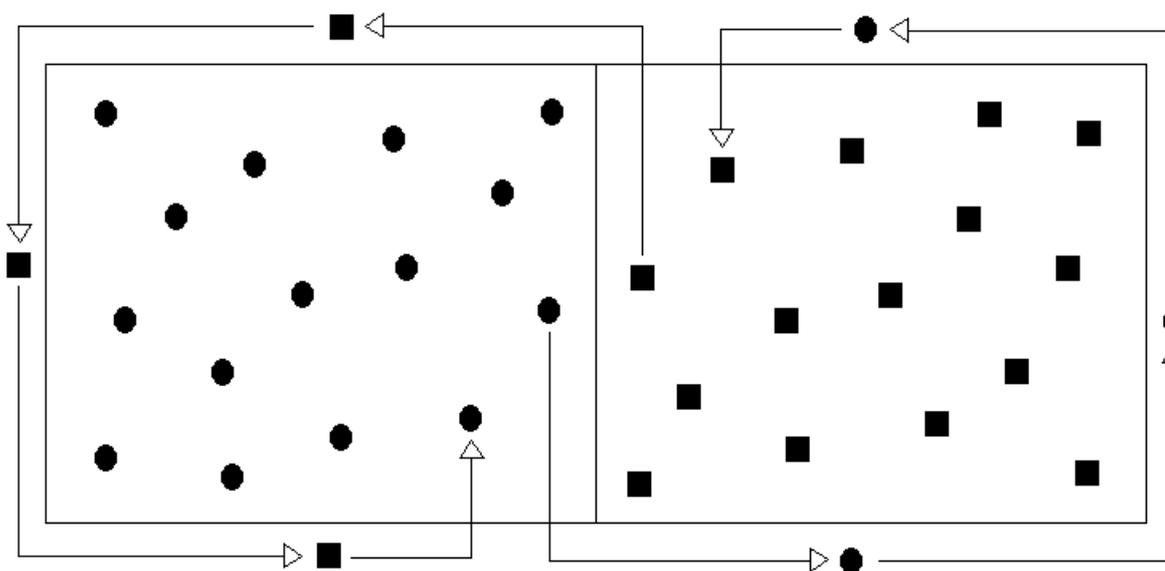
Quem for “queimado” vai para o “coveiro” e quem queimou vai para o outro time!

Assim, o “coveiro” continuaria se movimentando da mesma forma, indo para o “morto” e entrando no outro time com a chegada do seguinte, e aquele que “queimou”, automaticamente trocava de equipe.

Lembro ainda que as aulas de queimada foram prejudicadas no final do mês de março, com menos tempo para o seu desenvolvimento, devido a uma longa falta de água causada por problemas no encanamento, durante aproximadamente uma semana. Os alunos chegavam à escola e logo eram dispensados das aulas até a sua resolução.

A alteração seguinte teve os objetivos de ocupar melhor os espaços fora da quadra, fazer com que os alunos permanecessem mais tempo como “coveiros” e, simplesmente, aumentar a complexidade do jogo.

Nesta nova forma haveria três “coveiros” em cada meia quadra, três para cada time, um em cada lateral e outro no fundo. Cada aluno “queimado” teria que passar pelas três posições em seqüência, conforme a chegada dos seguintes do seu time, para poder retornar, e sempre ingressando no outro time. Conforme o esquema:



Cada “coveiro”, portanto, seria responsável pelas bolas que chegassem à sua área, ou seja, lateral esquerda, lateral direita, ou fundo da quadra. Esperávamos que assim não

tivessem motivos para brigar uns com os outros por chances de participação, já que também mudariam de posições e de áreas.

Essa nova estrutura reduziu drasticamente os casos de alunos que se deixavam “queimar”. A essa altura, quase não havia mais esses problemas que atrapalhavam o andamento dos jogos. Aqueles que ainda o faziam eram sempre os mesmos, que pareciam às vezes ter realmente o objetivo de atrapalhar a aula e os colegas, mas esses eram muito poucos. Com o tempo, os alunos pareciam aprender a gostar do jogo, entendendo os seus objetivos e se identificando com eles. Talvez suas atenções fossem canalizadas mais para a crescente complexidade do jogo, e menos para outras coisas, inclusive o resultado numérico.

Aqui, como nas primeiras aulas na quadra, ainda nas observações, alguns alunos eventualmente, em algumas turmas, não queriam participar. Uns muito mais velhos, outros não muito freqüentes, que acabavam ficando um pouco deslocados do grupo. Outros com supostos problemas de saúde como “dor de cabeça” ou “dor de barriga”. Outros por notável timidez. Enfim, diversos problemas ou alegações que tornavam muito difícil o acompanhamento de todos. Às vezes, em algumas ocasiões, dependendo da atitude dos alunos em determinada aula, alguns iam abandonando o jogo e se sentando ao redor da quadra. Muitas vezes, isto precisava ser controlado e repreendido, pois uns iam levando outros ao mesmo comportamento.

Eu procurava sempre incentivá-los, convidando-os a participar pelo menos um pouco e, se não gostassem, poderiam parar. Outras vezes, quando notoriamente não se tratava de nenhum problema sério, eu procurava ser mais enérgico, dizendo que eles precisavam participar como todos os outros. Mas esses problemas eram reduzidos a cada aula, conforme o crescente envolvimento das turmas.

Essa última variação comentada tornou o jogo mais rápido, dinâmico e divertido. Na maior parte das vezes, os alunos entenderam logo e sempre procuravam, de maneira rápida e descontraída, e não enfadonha, dividir os seus lances com aqueles que haviam participado menos. Eles gostaram muito dessa forma de jogo.

Apesar de todas as aulas estarem se desenvolvendo bem, eventualmente aconteciam problemas em algumas turmas, especialmente aquelas consideradas mais difíceis em relação a disciplina, envolvimento e participação, e especificamente os alunos também mais problemáticos, cada um, dois ou três deles em suas respectivas turmas.

Na turma 8, uma das turmas aparentemente mais problemáticas, com alguns alunos com deficiências mentais leves, mas de convívio muito difícil, em uma das últimas aulas de queimada, dois alunos, Edilson e Eliane, aproveitando a grande movimentação do jogo, passaram a correr, empurrar e chutar um ao outro e também os demais colegas, atrapalhando muito a aula. Eu precisava parar o jogo e repreendê-los o tempo todo para tentar controlar a situação.

Quando este tipo de problema acontece, a aula inteira daquela turma fica prejudicada. É difícil parar para conversar com determinados alunos e deixar todos os demais do grupo praticamente à deriva. É também difícil manter a atividade normalmente quando determinados alunos adotam um inadequado comportamento em uma ou outra aula.

“O Anna Maria” é uma escola com um problema sério. Como os portões das quadras ficam sempre abertos, em algum lugar ela precisa estar trancada. Assim fica o portão de acesso ao prédio escolar. Logo, nós, alunos e professores de Educação Física, ficamos literalmente “trancados” do lado de fora da escola. E isso, além de ser perigoso para os menores e para os muitos alunos com deficiências mentais, dificulta qualquer tentativa, em caso de problemas com determinados alunos, de solicitar auxílio de outros profissionais da unidade para tentar garantir a continuidade da atividade para os demais.

Nesse tipo de aula, o professor precisa estar o tempo todo atento e incentivando os alunos no sentido dos novos objetivos, da nova proposta, ou da sua proposta seja ela qual for, para que não ocorram outros problemas, e para que a atividade não perca o caminho.

Na turma 1, já em uma das últimas aulas de queimada, como se estivesse se dando conta da transformação do jogo somente naquele momento, um aluno sugeriu jogarmos de forma tradicional. Idéia que foi imediata e veementemente refutada pelos demais.

Já na turma 11, algumas alunas acertaram ao tentar expressar suas idéias em relação às formas de se escolherem os times, mas erraram o caminho ao sugerir que dois colegas escolhessem os demais um a um. Conversei novamente com eles sobre isto e propus para aquela aula que aqueles que tivessem os nomes começados pelas letras de A a J formassem uma equipe, e os demais formassem a outra.

E no final da aula lhes passei uma tarefa: Cada um deveria criar uma forma diferente de escolha dos times para que na próxima aula elegêssemos uma. A Rosângela sugeriu

que cada um escrevesse a sua idéia em um papel para que sorteássemos uma delas, e assim combinamos. Na aula seguinte seguimos a sugestão da Priscila.

Classifica todos em ordem alfabética, e depois divide em dois times alternadamente, um por um, um pra cada time.

Quando ocorria um tipo de solicitação que considerava reprodutivista, como jogarem os meninos contra as meninas, ou escolherem os times, ou mesmo jogarem, de forma mais tradicional, eu procurava parar e conversar com eles sobre a questão. Perguntava por que eles queriam jogar daquela determinada forma. Alguns respondiam que era mais legal. Eu insistia, perguntava o porquê. Dizia que se conseguissem me convencer, nós realmente jogaríamos da forma que quissem.

Eles ficavam, então, sem argumentos. Parece que as crianças são apenas convencidas pelas diversas instituições da sociedade de que determinada forma é a melhor, mas, na verdade, nem conseguem saber o porquê. Conforme já discutido, para Betti (2004, p. 34), a mídia nos propõe um modelo do que é esporte e do que é ser esportista. E Orlick ([1978], p. 103) alerta que nos esportes as crianças tendem, depois, a agir de modo a atender a expectativas de outras pessoas. Mas aqui, a grande maioria dos alunos sempre acabava se conscientizando e aceitando.

Durante um jogo, o aluno Alberto da turma 1 teve uma atitude preconceituosa contra uma de suas colegas, mas que na verdade, parece estar fortemente enraizada na cultura de alguns povos, e o Brasil é um desses casos. Por isso é preciso insistir na questão da gravidade do problema, pois às vezes, as crianças, até mesmo aquelas vítimas da discriminação (embora se sintam sim ofendidas), parecem não perceber o que ela é.

Queimou a neguinha!

Então, novamente um jogo foi paralisado. Conversei com os alunos sobre isso. Perguntei o que havia acontecido, e eles, se lembrando das primeiras conversas das primeiras aulas, responderam corretamente. Uns disseram “Preconceito!”, outros, “Discriminação!”, o que demonstra que as crianças são capazes de entender e se conscientizar de determinados problemas sociais. O Alberto, então, se desculpou com a sua colega, Leila. Com o tempo, este tipo de problema foi gradativamente se amenizando e, quando se repetia, os próprios colegas reagiam com repúdio.

Acontecimentos como esses mostram que a atividade educativa depende de uma extensa e complexa gama de conhecimentos históricos e sociais, muito além das questões que podemos encontrar nos manuais de regras esportivas. Conhecimentos tantos, que também não tenho ainda, mas venho tentando me esforçar para construir cada vez mais e melhor, para que me auxiliem na atuação profissional pedagógica e também na compreensão da realidade que se me apresenta.

De todas, uma das sugestões mais interessantes e criativas até aqui veio do Ewerton da turma 3, durante um jogo, também em uma das últimas aulas desta modalidade. Esta idéia desmontou ainda mais a estrutura tradicional da queimada e tornou aquele jogo muito mais complexo, e ao mesmo tempo, dinâmico e divertido.

Vamos fazer assim: Pode “queimar” o “coveiro” também! E quem “queimar”, troca de lugar com ele!

Também em uma dessas últimas aulas, a Alice da turma 9, uma aluna que aparentemente não gostava muito de jogar, me disse que sofria de uma doença incurável, e que não podia correr, pois sentia dores no peito e ficava suando e tremendo. Apesar das minhas convocações, nunca consegui conversar com seus responsáveis sobre isso. Ela passou todo o ano participando um pouco quando queria, mas não era muito freqüente às aulas.

Recebi ainda, mesmo antes do início da queimada, endereçado à professora Luiza, um bilhete da mãe de uma aluna da turma 1. Este informava que “a Karina não pode fazer atividade física porque ela tem bronquite asmática”. No mesmo dia, ao vir buscar a menina, a mãe veio conversar comigo sobre o assunto. Perguntei se ela poderia participar quando a atividade não fosse cansativa, observando o seu estado, pois ela gostava muito, mas a mãe disse que preferia que ela não participasse nunca. Solicitei que ela trouxesse um atestado médico constando essas informações para que a Karina pudesse ser dispensada oficialmente da prática das atividades, mas ele jamais chegou. Por isso, apesar das conhecidas dificuldades de se conseguir atendimento em hospitais públicos e postos de saúde, às vezes pareciam duvidosos alguns problemas apontados por alguns alunos e até por seus pais.

Em alguns inícios de jogos, com a bola nas mãos, eu perguntava aos alunos quem queria começar. E àqueles que levantavam a mão ou gritavam, eu perguntava o porquê, buscando uma resposta criativa, e não dando a bola para aqueles que davam respostas óbvias ou egoístas:

Porque agente quer “queimar” eles!

Porque agente quer ganhar!

Porque eu sou o melhor!

Mas para as respostas mais interessantes ou altruístas:

Porque eu sou o menor!

Pode deixar eles começarem, professor!

É muito interessante também analisar que alguns alunos, mesmo tendo a chance de conseguir aquilo que querem dependendo apenas de uma resposta criativa, preferem não precisar pensar, mas sim seguir qualquer modelo já tradicionalmente estabelecido.

Ah! Tá bom, professor! Vamos tirar par ou ímpar mesmo!

A exemplo do que havia acontecido na turma 10 a partir da sugestão do Fabio em aula anterior, comecei a solicitar aos alunos que ajudassem a resolver o problema dos três primeiros “coveiros” acabarem indo para a outra equipe, mesmo sem terem jogado com seus colegas do time original e sem terem sido “queimados”. Surgiram duas sugestões diferentes, acontecendo em algumas turmas de uma forma, e em outras turmas de outra.

Os primeiros “coveiros” voltam para o mesmo time.

Começa sem “coveiro” e quando forem “queimados” vão indo pra lá.

Nas últimas aulas também sugeri fazermos desta última forma nas demais turmas, pois combinamos que sem “coveiro”, quando a bola saísse da quadra, aqueles que estivessem mais próximos poderiam simplesmente ir buscar e trazer de volta para reiniciar o jogo. Esta maneira, mais aberta e livre, ao contrário de causar confusão, pareceu aumentar a capacidade dos alunos de jogarem pelo prazer do jogo, dando pouca importância a regras rígidas (A bola está dentro ou fora? A bola é “nossa” ou “deles”?) e mais ao próprio processo do jogo.

Freire (2002, p. 107), apesar de suas grandes contribuições em relação à utilização do jogo nas aulas de Educação Física, às quais se deve grande parte da construção desta pesquisa, faz uma contundente crítica à transformação, por exemplo, da estrutura da queimada. Para ele, se o professor “obrigar” os alunos a passarem a bola para três ou quatro

colegas antes de sua jogada, com o objetivo de desenvolver a cooperação, torna a atividade enfadonha e “[...] desrespeita a lógica do jogo e a inteligência dos alunos”.

Talvez a solução, então, para esse problema seja não obrigar os alunos a se comportarem dessa ou daquela maneira (aliás, é para isso que servem as regras), mas conscientizá-los de que a participação de todos os seus colegas é também importante, e não somente a busca de um resultado numericamente positivo no jogo, que por sua vez, explica a sua lógica. Talvez uma outra saída seja também a transformação dessa própria lógica concorrencial, competitiva e de busca de rendimento, visando uma nova lógica que mantenha (e intensifique) a ludicidade e realmente desenvolva (e não imponha) nos alunos noções de cooperação e respeito, para que, finalmente, não precisemos mais obrigá-los a nada.

Enfim, na grande maioria das turmas, a nossa queimada terminou muito bem. Os alunos entenderam logo e gostaram muito. Estou certo de que todos se divertiram muito, ninguém se sentiu discriminado ou incapaz, e ninguém ficou prejudicado de forma nenhuma com essa nova estruturação do jogo de queimada. É preciso ainda lembrar que parte dela se deve à criatividade dos próprios alunos. Eles ajudaram a confeccionar os seus próprios jogos!

2.5.2. Atletismo

Expliquei aos alunos que o atletismo como modalidade esportiva engloba arremessos (de peso, de dardo), saltos (em distância, em altura, com vara) e corridas (100 m, 200 m, com obstáculos, maratonas), e que nas aulas de Educação Física do ano trabalharíamos por enquanto somente com a corrida.

Perguntei se eles, lembrando das primeiras conversas sobre as nossas aulas, achavam que na corrida colocaríamos todos os alunos lado a lado, que ao sinal, correriam para ver quem chegaria primeiro. Alguns achavam que sim, diziam que assim seria mais legal. Outros, a maioria, talvez já entendendo e se identificando com alguns dos objetivos das novas aulas, preferiam uma outra forma que eles ainda não conheciam, mas sabiam que ao invés da medição de capacidades físicas, a vontade de participar, de brincar e se divertir é que seria determinante para o envolvimento de cada um.

Logo no início, ansiosos, os alunos arriscaram várias sugestões, como correr em volta da quadra e até saltar por cima das traves dos gols. Quando uns sugeriam correrem lado a

lado para ver quem chegaria primeiro, eu explicava que isso nos traria um pequeno problema. Pois ao se encontrar o mais rápido, o primeiro, “o melhor”, por mais que possa parecer bom e estimulante, também conheceríamos os mais lentos, os últimos, “os piores”, o que poderia ser extremamente cruel e traumático.

Nessa primeira conversa, alguns alunos da turma 9 já demonstraram toda a sua expectativa de brutalidade em relação aos esportes competitivos. As palavras da Cleide talvez denunciem uma experiência ruim com esses jogos, infelizmente, talvez até na própria aula de Educação Física na escola.

Mas têm que ficar longe, porque se não, vão segurar, dar cotovelada, colocar o pé na frente...

Perguntei por que acontecia isso. E a resposta dos alunos, já reconhecendo a que podem levar os esportes competitivos, foi unânime. Expliquei que dessa forma tradicional, um venceria e todos os outros perderiam. O Ivan até aproveitou para sugerir, ainda sem ter começado a entender os objetivos das aulas, algo ainda mais brutal para o jogo que se iniciava. Mas que, na verdade, não se distancia muito de algumas práticas comumente adotadas em algumas aulas de esportes para crianças, que também são consideradas educativas.

Porque todos querem ganhar.

Quem perder leva uma “manta”²⁵!

Comecei a corrida no mês de maio em algumas turmas e em junho em outras. A grande diferença de início de umas turmas para outras se deu devido às diferenças de aproveitamento de cada uma, e também a eventos ocorridos em alguns dias de aula (atingindo determinadas turmas) e em outros dias não. Como por exemplo, suspensão de um dia letivo para reunião pedagógica, ou de pais, ou um feriado no dia da aula, ou a chuva, que foi muito freqüente naquela época do ano. Na verdade, a essa altura já haviam sido realizadas diversas outras jogos no salão, em algumas turmas mais, em outras menos, conforme será detalhado à frente.

Foi até difícil finalizá-la dentro do tempo programado, pois mais de duas semanas antes da data prevista oficialmente para o início do recesso do mês de julho, as aulas foram aos poucos sendo interrompidas e finalizadas, dando lugar a diversas outras atividades,

²⁵ Perguntei ao Ivan e fui informado que isso significa levar “geral” (apanhar de todos).

como festa junina, excursões e reuniões, que são também importantes, mas que pareceram ser programadas sem a devida divulgação antecipada para que determinados professores pudessem melhor planejar suas aulas, prejudicando os alunos e também esses profissionais, sobretudo de Educação Física.

Expliquei aos alunos, então, que com o objetivo da participação de todos, realizaríamos um jogo para o qual utilizaríamos a corrida como elemento fundamental. E que o nosso jogo se chamaria corrida jo-ken-po.

Conheci o jogo há pouco tempo, durante uma disciplina do curso de Mestrado, como sugestão de uma de nossas colegas. Este consiste na formação de dois times dispostos em fila em lados opostos da quadra e na definição de um único percurso, que pode seguir algumas das linhas de demarcação da quadra ou pode ser traçado à mão. Os times se colocam um em cada extremidade do percurso. Começam a correr um aluno de cada time sobre o traçado, conseqüentemente um em direção ao outro, buscando alcançar o final da linha e início da fila do time adversário. Logo, os dois alunos se encontram, então, disputam um jogo de jo-ken-po. Aquele que vence deve continuar correndo em direção ao seu objetivo, e aquele que perde grita “Socorro!” (avisando ao próximo da fila do seu time que é sua vez de correr) e volta para o final da sua fila.

Novamente toda a primeira aula teve o objetivo de explicação sobre a nova modalidade. Definimos o percurso e alguns detalhes sobre o jo-ken-po, por exemplo, que usaríamos somente os três elementos originais: Papel, pedra e tesoura²⁶. Expliquei ainda como acontecia o jo-ken-po para alguns poucos que não o conheciam.

Explicava para os alunos que deveriam prestar muita atenção no percurso, pois não deveriam errá-lo, sob a conseqüência de não encontrar o colega do outro time, o que impossibilitaria a continuidade do jogo. Quando acontecia um erro como esse, eu procurava rapidamente alertar o aluno e ajudá-lo a se colocar novamente no percurso correto. Poucas vezes era necessário o aluno retornar até determinado ponto. Geralmente não aconteciam muitos problemas desse tipo. Não era necessário impor qualquer punição àqueles que erravam esse

²⁶ Vale esclarecer que atualmente, a partir de análise empírica, este tradicional jogo de jo-ken-po tem ganhado novas versões com outros elementos. Hoje, algumas crianças já utilizam diversos outros, tais como fogo, chuva, agulha, buraco, entre outros. Em lugares diferentes podem ser identificados elementos diferentes. Por isso a padronização, para que todos os alunos dispusessem das mesmas opções e não tivessem dúvidas sobre quais elementos poderiam e seriam utilizados no jogo.

caminho, pois todos sabiam que o desenvolvimento do jogo dependia do objetivo de encontrar o colega, e não de evitá-lo.

Para os leitores que talvez não conheçam o jo-ken-po, pode ser utilizado um dos três elementos já citados, papel, pedra ou tesoura. Dois participantes frente a frente, cada um escolhe secretamente o seu elemento, e os dois os apresentam um para o outro ao mesmo tempo para que vejam quem levou a melhor. Para a definição do vencedor devem ser consideradas as relações entre os três elementos. A pedra supera a tesoura, pois a quebra. A tesoura supera o papel, pois o corta. O papel supera a pedra, pois a embrulha. E se aparecerem dois elementos iguais, fica empatado e se repete o processo.

Originalmente, conheci a corrida jo-ken-po com algumas diferenças. O nome era corrida pô, e ao perder no jo-ken-po o aluno deveria gritar “Pô!”, além disso, quando alguém chegasse ao final do percurso, marcaria um ponto para o seu time.

Foram realizadas, portanto, algumas alterações. Pensei em pedir aos alunos para gritarem “Socorro!”, e não “Pô!”, após algumas tentativas no ano anterior tal como o original revelarem a necessidade de tornar o grito, e, por conseguinte, também o nome do jogo, mais significativos, mais contextualizados e com mais sentido para as crianças. Assim, melhorou bastante, pois os alunos entendem o que eles próprios querem dizer ao se voltarem aos seus colegas e gritarem “Socorro!”, tornando o jogo mais dotado de sentido e até de emoção. Apesar de parecer óbvio, isso muitas vezes não acontecia antes.

Em relação à marcação de pontos ao se chegar ao final do percurso, a alteração veio como consequência do desenvolvimento do presente estudo. Conforme já visto anteriormente, esta prática em nada contribui para a busca dos objetivos aqui descritos, mas reforça alguns valores importantes para a manutenção do sistema social com todas as suas contradições.

Vemos, pois, que este é um jogo em que a maioria dos alunos ainda fica em fila aguardando sua vez de participar, e quanto mais alunos, maiores são as filas e maior é o tempo de espera. Mas os intervalos entre as participações eram bastante curtos, pois as trocas de jogadores, ou corredores, eram muito rápidas e constantes. Essa é, sem dúvida, uma preocupação minha. Tenho consciência desse problema e pretendo avançar ainda mais na transformação e melhoria desta atividade. E contando agora com a contribuição de alguns dos possíveis leitores e leitoras destes relatos.

Aqui, nesse sentido, foram realizadas somente em algumas turmas nas últimas aulas experiências aumentando o número de filas para quatro, uma em cada canto da quadra. Assim, os tamanhos das filas diminuem à metade, e a atividade se torna bastante complexa. Porém, é necessário muito mais tempo para a compreensão, atenção e dedicação dos alunos. Os percursos podem ter diversas variações, procurando cruzar as filas duas a duas ou todas elas.

É claro que houve outros problemas, como alunos tentando burlar alguns limites ou ludibriar o adversário para ser vencedor, além de aqueles com maiores dificuldades cognitivas que, por exemplo, definem um dos três elementos e apresentam sempre o mesmo, o que é percebido por outros alunos. Estes problemas, que serão exemplificados nas próximas linhas, não ocorreram muito, mas exigiram sem dúvida atenção ininterrupta, tanto em relação aos alunos, podemos chamar no sentido mais carinhoso do termo, mais “malandrinhos”, quanto àqueles com mais dificuldades, que precisavam ser muito bem orientados e quase o tempo todo acompanhados para que ampliassem as suas próprias possibilidades.

A maioria dos alunos, em todas as turmas, demonstrou muito gosto pela corrida. Eles se empolgaram muito e queriam logo começar, mesmo antes de terminar a explicação. Somente alguns alunos das turmas 6 e 7 já conheciam o jogo. Para eles, eu coloquei que seria um pouco diferente, e dei uma explicação rápida antes de iniciarmos.

Alguns alunos da turma 7 perguntavam o que aconteceria ao chegar do outro lado, se marcariam um ponto ou venceriam o jogo. Então eu orientei que deveriam jogar jo-ken-po sempre, com todos os alunos do outro time que aparecessem. Ou seja, como as filas são rotativas, o aluno que chegasse à fila oposta, disputaria com um por um, até que fosse superado. E isso traz uma vantagem adicional, pois o aluno não se sente superior a todos os outros por não ter sido vencido por ninguém. Durante toda a aula, todos vencem algumas vezes e perdem algumas outras, pois a competição no jo-ken-po parece acontecer de forma aleatória, não é determinada pelo nível de desenvolvimento motor de cada um, ou pela idade, ou oportunidades de práticas esportivas que cada um teve, ou peso, altura, sexo, classe social, raça, nada disso parece decidir quem vence e quem perde.

Esses alunos foram os únicos que chegaram a perguntar no final de algumas aulas de corrida quem havia vencido. Outras vezes até pareciam um pouco confusos em relação às duas formas de jogo que conheciam, como se pode notar nas palavras da Aline abaixo. Mas eu

procurava sempre retomar algumas questões referentes a competição e cooperação, e sobre os objetivos das aulas desse ano.

Professor, no ano passado, quando alguém chegava lá naquela linha, ganhava um ponto. O Joel chegou e você não deu ponto pra ele.

Em algumas turmas, no início, alguns alunos tiveram dificuldades para aceitar participar, pois o jogo tem uma forte característica de atividade individual. Os alunos participam um de cada time por vez, e isso gera uma certa insegurança. Alguns acharam que se exporiam demais e ficaram com receio. É claro que todos fariam as mesmas coisas, mas para os mais tímidos ou para aqueles que reconhecem ter maiores dificuldades e limitações motoras, isso se torna um problema ao invés de um estímulo. É realmente bastante complicado. Mas um dos objetivos da aula é exatamente fazer com que o nível já adquirido de desenvolvimento de habilidades motoras não seja critério para participação.

Eu não sei.

Eu não consigo.

Especificamente na turma 11, a Priscila estava com muita dificuldade e eu não conseguia convencê-la. Ela estava claramente com medo de se expor diante de seus colegas. Mas depois, após muita insistência, ela decidiu tentar e, assim como todos os outros, teve êxito, se divertiu e gostou muito.

Professor, eu não quero ir. Eu vou “pagar mico”!

E na turma 5, o Alessandro demonstrou toda a expectativa excludente que trazia das atividades esportivas com suas palavras.

Professor, eu vou passar vergonha! Eu sou gordo! Eu não consigo correr!

Eu conversei com ele e com todos os alunos. Lembrei que nós havíamos combinado nas primeiras aulas que todos conseguiriam participar de todas as atividades. Mas o Alessandro disse que mesmo assim, não dava para fazer milagres. Porém, ele decidiu arriscar. Depois disse que gostou muito. Este aluno conseguiu participar plenamente como qualquer outro. O seu peso elevado não impediu sua participação e não o transformou em motivo de chacota para os demais alunos da turma.

Aqui fica claro que uma aula de Educação Física mais tradicional, que utiliza o modelo esportivo de alto rendimento sem transformá-lo com vistas à participação de todos, não só causaria medo nesses dois alunos e em tantos outros que não se manifestaram de forma tão clara, mas seria realmente ruim para eles. Não causaria apenas timidez, mas seria de fato excludente, e provocaria de fato zombaria e constrangimento. E, por tudo isso, talvez até contribuísse para que eles um dia passassem a repugnar os esportes.

A Angélica da turma 4, desta vez, gostou muito do jogo e estava animada para participar. Mas cometeu um pequeno erro no percurso logo no início e ameaçou desistir, dizendo que não sabia. Eu insisti muito e ela resolveu tentar novamente. Todos os outros alunos gritavam explicações tentando ajudá-la. Ninguém riu ou a xingou por ter errado ou por estar com dificuldade. Depois ela não errou mais, participou até o final e gostou muito. Ainda nessa primeira aula, a Gabriela também estava com muito receio, mas parecia querer participar. Então eu a acompanhei no percurso e ela também gostou.

Essas duas alunas da turma 4, durante as aulas de corrida jo-ken-po, algumas outras vezes não quiseram participar. Mas já melhoraram bastante, pois só começaram a tentar agora, no início da corrida.

Durante esta nova atividade, precisei lembrar ainda que a Karina da turma 1 (supostamente) não podia correr. Então eu sempre pedia que ela não se esforçasse muito, que procurasse ir mais devagar, às vezes, até andando.

Foi possível registrar ainda, nesse início, algumas manifestações de sentimentos de superioridade dos meninos sobre as meninas. Alguns pequenos comentários demonstram esses sentimentos e pensamentos, que parecem apontar para uma certa tentativa de dominação daqueles sobre estas. Mas nos meses em que ocorreu a corrida, ficou claro que esses problemas se tornavam cada vez menores.

Dos comentários abaixo, no primeiro um aluno tenta justificar algumas derrotas no jo-ken-po levantando suspeita de trapaças de suas colegas (Todas elas?), em uma tentativa de demonstrar sua possível superioridade, e sempre contra as meninas. No segundo, um aluno de uma outra turma faz uma pergunta com muito espanto e deboche ao seu colega de time, como se tivesse acontecido algo impossível ou inaceitável.

Eu só perdia porque elas esperavam!

Você perdeu para a menina?!

Ao final dessa primeira aula de corrida, eu reunia todos os alunos e perguntava quem havia vencido. Todos levantavam as mãos e gritavam contentes. Isso, notavelmente trazia muita alegria a todos eles e ajudava a reduzir a competitividade agressiva que alguns ainda carregavam.

A partir da segunda aula, comecei a incentivar os alunos na fila, naquelas turmas que ainda não o faziam, a torcerem por seus colegas correndo, para motivá-los. Isso ajudou a aumentar a alegria, a empolgação e o esforço dos alunos, inclusive dando ainda mais confiança aos mais tímidos. Os alunos com mais dificuldades e com deficiências mentais ou físicas demonstravam muita alegria e emoção com a torcida, ao ver e ouvir seus colegas gritando os seus nomes e torcendo por eles. Tenho certeza que estes foram grandes acontecimentos na vida escolar de cada um desses alunos.

Porém, na turma 8, uma turma em que alguns alunos não queriam torcer tanto como nas demais, o Milton fez uma pergunta que demonstrou uma percepção bastante interessante da atividade, mas também distorcida em relação aos jogos e à função da nossa torcida. Eu expliquei que todos vencem algumas vezes e perdem outras vezes, mas a torcida deveria incentivar os colegas.

Pra que torcer se todo mundo perde?

A essa altura, eu começava a conhecer mais alunos com deficiências mentais na escola. Alguns já matriculados, não muito frequentes, mas conhecidos de outros professores. Outros alunos novos de fato, recém matriculados, cujos pais procuravam impreterivelmente a competente professora Carla.

Eu procurava conversar com ela sobre cada aluno, tentando identificar uma melhor forma de lidar com eles e conhecer o que podiam ou não compreender e fazer. Essas conversas foram realmente muito importantes para o desenvolvimento das aulas, tanto para mim quanto para esses alunos.

Na turma 5 chegaram dois alunos, ambos mais velhos do que os demais. O André, aluno novo, tinha dificuldades motoras e de comunicação, mas conseguia compreender os objetivos dos jogos e gostava muito de participar. A Rafaela já era aluna na escola há alguns anos e, segundo os professores mais experientes, já tinha se desenvolvido e melhorado muito em

relação aos seus primeiros meses ali. Porém, ela não tinha condição nenhuma de comunicação e não conseguia compreender as atividades. Não era agressiva, mas nem mesmo conseguia ficar próxima aos seus colegas quando se via em ambientes abertos como a quadra.

De maneira comum nas escolas públicas, eu também tinha poucas condições de me aproximar para tentar conversar com ela pelo fato de precisar me atentar a todos os demais alunos. Quando conseguia razoavelmente encaminhar e iniciar a atividade, e procurava a Rafaela, ela já tinha se afastado. Então, às vezes, eu precisava procurá-la ou pedia que alguns alunos o fizessem.

Podemos ver que a presença de um professor auxiliar ou estagiário possibilitaria melhorar muito o trabalho com os alunos, propiciando dar maior atenção àqueles mais necessitados. Em oposição a isso, os governos cada vez mais aumentam o número de alunos por sala de aula e permitem defasar o quadro de profissionais contratados. A atividade educativa também implica na luta pelos direitos do funcionalismo público e por melhores condições nas escolas em busca da melhoria da educação para os nossos alunos.

Conforme informações da professora Carla, era necessário tomar muito cuidado com a Rafaela, pois, caso saísse pelas ruas, não conseguiria voltar e nem chegar à sua casa. Assim, minha preocupação em relação aos portões abertos aumentava ainda mais, pois, apesar de ser o caso mais grave, esta aluna não era a única na escola com deficiência mental mais séria. Infelizmente, devido a tudo isso, durante a aula de Educação Física, algumas vezes ela ficou na sala de aula com sua professora, ou com a própria professora Carla, aproveitando a tranquilidade para tentar realizar algumas de suas tarefas.

Chegou também uma nova aluna com deficiência à turma 10, mas esta conseguia se locomover e se comunicar bem. Ao perguntar o seu nome, ela dizia simplesmente Lú. E assim ficou conhecida pelos seus colegas e professores.

O André e a Lú tiveram dificuldades nas primeiras aulas. Algumas vezes precisei acompanhá-los no percurso, mas aos poucos foram entendendo melhor e se acostumando a fazerem sozinhos.

O André, no início, no jo-ken-po, somente apresentava um dos elementos, papel. Então eu o alertava sobre isso e o incentivava a mudar. Às vezes eu até lhe sugeria um outro elemento. Também percebi que ele não conseguia saber quando vencia ou perdia, eu precisava informar a ele. Mas sabia o que significava a vitória, pois vibrava quando eu lhe dizia

para continuar correndo porque havia vencido. Depois ele foi melhorando e conseguiu começar a variar um pouco os elementos por conta própria, mas era preciso continuar lembrando-o disso o tempo todo.

Na corrida jo-ken-po apareceu somente uma vez alunos tentando encontrar uma forma de contabilizar o jogo para definir um time vencedor. Eu repliquei que ninguém havia sugerido isto antes do jogo, que, não havíamos combinado desta forma e que, portanto, todos haviam vencido como nas aulas anteriores.

A gente ganhou porque a gente chegou mais perto!

Depois das primeiras boas aulas, começavam a surgir algumas ofensas e agressividade dos alunos nas filas, ou aqueles que, na sua vez, venciam no jo-ken-po, ou mesmo nas torcidas contra componentes do outro time e, até mesmo, os próprios colegas de equipe. Era como se, ao gostarem mais do jogo, quanto mais se parecia com um esporte, mais agressivo deveria se tornar.

Algumas vezes a aula até se assemelhou a algo como um festival de ofensas gritadas pelas torcidas a quase todos os alunos. Esses problemas aconteceram poucas vezes, mas de diversas formas.

Ih, fora! Ih, fora! Ih, fora!

Negão! Negão! Negão!

A Elaine vai perder, olê, olê, olá!

Gordo! Gordo! Gordo!

Sai, trouxa!

Tchau!

Porquinho! Porquinho! Porquinho!

Ah! Idiota!

Baleia! Baleia! Baleia!

Tampinha! Tampinha! Tampinha!

Ganha desse dentusso!

O Cláudio da turma 5, vítima deste último insulto, ficou muito triste e ameaçou não mais jogar. Nesta turma, chamei a atenção de todos os alunos, demonstrando o quanto isso é grave, pois um colega pode não querer mais participar das aulas.

Olha lá, professor! Se ele me xingar de novo, eu não brinco mais.

Nos outros casos mais graves, eu também procurava parar e falar especificamente sobre o problema. Conversava com eles lembrando questões de discriminação sobre as quais já havíamos discutido, pois na maioria das vezes, as ofensas se remetiam a características físicas consideradas como aspectos de inferioridade. Mas no geral, explicava para os alunos ao final da aula que a função da torcida é ajudar e incentivar os colegas, e não atrapalhá-los. E que seria melhor para todos se cada torcida se preocupasse em colaborar com o colega do seu próprio time, e não atrapalhar e agredir o jogador do outro time. Os alunos foram, então, compreendendo, e nas demais aulas as torcidas melhoraram bastante.

Comecei, então, a solicitar que os alunos pensassem no jogo e trouxessem novas idéias nas aulas seguintes para melhorá-lo. Também solicitei novas músicas para as torcidas e que cada um criasse um grito de “Socorro!” diferente, original, criativo e engraçado.

O Cássio da turma 11 tinha uma justificativa muito criativa para não ter feito a sua “lição de casa” (como chamávamos essas tarefas).

A gente não pensou em nada porque a gente gostou do jeito que está!

A Flávia da turma 1 sugeriu que cada time criasse um chamado “grito de guerra” para a torcida. Então, assim como em outras turmas (em algumas, sugerido por outros alunos e em outras, por mim mesmo), eles ensaiaram algumas canções, ou “marchinhas”, a maioria delas adaptadas ou trazidas de outros contextos, e ainda fomentando a vitória do seu time, pois essa é a influência que se tem desse tipo de torcida.

Ahá! Uhú! Nosso time vai ganhar!

Olê, olê, olá! O vermelho vai ganhar!

Á, á, á! O nosso time vai ganhar!

Ê, ê, ê! O seu time vai perder!

Í, í, í! Eu vou morrer de rir!

Ó, ó, ó! Eu vou morrer de dó!

Ú, ú, ú! Vocês são um bando de urubus!

Este último verso da música cantada pela primeira vez por alunos da turma 11, que depois até se tornou comum em algumas outras turmas, na verdade, se compôs para esconder uma palavra considerada de baixo calão que teria o objetivo de ofender ainda mais os adversários.

Eu conversava com os alunos que a utilizavam, explicando que se tratava de uma música agressiva e que em nada contribuiria para os objetivos que havíamos estabelecido para as torcidas. Procurava conscientizá-los também, pedindo para tomarem cuidado com comparações de pessoas com certos animais, pois “urubu” pode ser considerada uma grande ofensa a determinada categoria étnica, cujo problema já havíamos discutido.

Ainda na turma 1, um dos times compôs uma frase, de certa forma, agressiva para sua torcida, que gerou uma resposta ainda mais agressiva por parte do outro time. Expliquei que, continuando assim, a situação poderia se agravar até se transformar em briga.

Nosso time é o melhor!

O seu time é fracassado!

Mas em algumas 3ª séries, os alunos até me chamavam para mostrar suas músicas escolhidas, quando as achavam agressivas, então eu procurava orientá-los em composições com os nomes dos colegas, ou do time, para dar mais motivação a todos.

Durante o jogo, no geral, as turmas que apresentavam maior agressividade eram definitivamente as 4ª séries, mas, incrivelmente, as duas com comportamentos bastante distintos das demais, com problemas únicos, eram a 6 e a 7, exatamente as duas que já haviam experimentado a corrida no ano anterior.

Conforme analisado no Capítulo II, parece realmente que, pensando em jogos competitivos, quando um grupo só consegue atingir seus objetivos às custas do fracasso de um outro, seus membros se tornam mutuamente hostis (ORLICK, [1978], p. 27). E pior, a competitividade desenvolvida nesses jogos parece se estender para diversos outros contextos e situações, mesmo aqueles que requerem cooperação.

Esses alunos desrespeitavam muito uns aos outros, principalmente em relação àqueles com maiores dificuldades. Eles não gostavam de gritar “Socorro!”, demonstrando resistência à mudança, o que dificultava um pouco para os colegas no início das filas que deveriam correr, ocasionando empurrões e agressões verbais contra eles, quando demoravam a sair. E se ouviam muitos insultos e ocorriam muitas discussões e brigas entre eles.

Nessas turmas havia brigas pela vitória no jo-ken-po, e durante algumas aulas até precisei “arbitrar”, ou “fiscalizar”, alguns alunos. Muitos também desrespeitavam o percurso, procurando ignorar ou abreviar alguns largos trechos para chegar mais rápido, em clara tentativa de burlar buscando vantagem para vencer.

Também se podia notar que quando um aluno perdia no jo-ken-po, o colega seguinte já se encontrava vários metros à frente da linha de início, também com o objetivo de levar vantagem e chegar mais rápido. O Rafael da turma 7 chegou a reclamar disso, mas talvez por reconhecer que se tratava de um jogo em que não se buscava um resultado, mas a participação prazerosa, apenas quis deixar registrada sua observação.

Professor, não valeu! Ela já estava lá na frente! Mas agora pode deixar, se não vai atrapalhar...

Depois, conversando muito com eles, e conforme se acostumavam, esses problemas foram diminuindo, e as duas turmas se tornaram muito animadas.

É impressionante analisar que o mesmo jogo, proposto a alunos mais velhos e que também já o conheciam, como foi o caso dos alunos de uma 5ª série do professor Edson, comporta tanta competitividade e brigas entre seus participantes. Estes alunos achavam absolutamente necessária a marcação dos pontos, não conseguiam aceitar o jogo de uma outra forma. Para eles parecia mais importante a contabilidade do jogo do que a própria participação nele. Esse tipo de problema, como vemos, aconteceu muito menos nas 3ª e nas demais 4ª séries, provavelmente devido à já longa e insistente preparação destas turmas para os jogos cooperativos. Eles, certamente, estão aprendendo novas possibilidades e entendendo a crítica contida nas novas formas dos jogos.

Pôde-se verificar também que alguns desses alunos que haviam participado do jogo de forma competitiva às vezes pareciam mais motivados, se esforçavam mais e corriam mais, e a torcida parecia mais animada. Por outro lado, houve muitas tentativas de trapaça. O Diego da turma 7, certa vez, ao perder para a Silvia no jo-ken-po, tentou coagi-la a jogarem novamente. Mas ela esbravejou e, então, ele se conformou. Porém, esse foi um exemplo em que a aluna não se resignou e reclamou. Houve muitos outros em que isso ocorria até que certo aluno vencesse. Era sempre preciso intervir para que, de forma justa, seguissem o que ocorreu na primeira vez. Mas houve, provavelmente, muitos outros acontecimentos semelhantes que eu não cheguei a perceber.

Em algumas turmas, era possível perceber e identificar alunos que procuravam aguardar alguns instantes após a apresentação do elemento de seu colega oposto para apresentar o seu. Essa era uma tentativa de conhecer o elemento do colega antecipadamente para escolher o seu com vantagem. Eu procurava prestar atenção para evitar que isso acontecesse. Mas muitos alunos começaram a reclamar muito disso quando perdiam, mesmo que não tivesse ocorrido, o que exigia ainda mais atenção. Uma das equipes de alunos da turma 2 chegou a compor uma nova música para reforçar a sua, muitas vezes injusta, reclamação, tentando retratar o seu comportamento e o da outra equipe em relação a isso.

Professor, não valeu! Ele “escalou”!

Azul espera! Vermelho não espera!

Em seguida, vieram algumas novas alterações, como os novos gritos. Na turma 6, a Ana Carla dava gritos histéricos, estridentes, como se sentisse grande liberdade e alegria naqueles momentos.

Outros alunos das outras turmas também criaram gritos bastante descontraídos e alegres, olhando para os membros dos seus times e “pedindo ajuda”.

Ai! Socorro, gente!

Me ajudem!

Sua vez!

Socorro! Vou desmaiar!

Batata frita!

O Jonas e o Gabriel da turma 6 me fizeram uma pergunta já durante o jogo, cuja resposta os ajudaria a elaborar os seus novos gritos.

Professor, como é que se fala “socorro” em inglês?

E assim passaram a gritar:

Help!

Help me!

Apareceram ainda certos gritos particulares em algumas turmas. Alguns deles, abaixo, até várias vezes. Pela sua semelhança e frequência, podemos arriscar pensar que podem ser resultado de uma possível influência do convívio, algumas vezes muito próximo, com a violência urbana.

Socorro, polícia!

Morri!

Deram um tiro no meu coração!

Ainda na turma 6, a Célia, ao passar mais ou menos pela metade da quadra, ou do percurso, olhava, acenando e cumprimentando seus colegas de equipe. Também o Cristian, além de outros alunos de outras turmas, procuravam animar a torcida pedindo apoio.

Tchau, gente!

Torcida! Torcida!

Quando foi introduzida a inversão²⁷ (cada vez que o aluno perdia no jo-ken-po, retornaria para a outra fila, e não para o seu time de origem), alguns alunos até ficaram confusos, como a Mara da turma 5. Mas logo se acostumaram.

Professor, a gente tem que torcer pro time daqui ou de lá?

Uma outra alteração foi sugerida pelo Lúcio da turma 10, mas que apontava contra os objetivos propostos para essas aulas. Então, conversei com os alunos lembrando sobre os objetivos das marcações e contagens de pontos, que, conforme havíamos conversado nas primeiras aulas, são diferentes dos objetivos da escola.

Marca um ponto quando ganhar de dois lá na fila!

Nesse momento, os alunos da turma 3 já se dividiam sozinhos em times vermelho e azul, pelas cores das suas roupas. Ao chegar à quadra, alguns já começavam a lembrar os demais e eles próprios se sentavam separadamente aguardando o início, um grupo de um lado e o outro de outro.

²⁷ Por sugestão de alguns alunos, como a Suellen da turma 7, ou minha.

Nas últimas aulas já se podia notar que a Gabriela da turma 4 corria muito mais rápido do que nas anteriores. Sua torcida era sempre muito boa, todos a respeitavam muito. Talvez ela não tenha tido ainda grandes progressos de desenvolvimento motor, mas, sem dúvida, a confiança na estruturação amistosa e fraterna da atividade, no apoio dos seus colegas e em si mesma, lhe possibilitou uma desenvoltura muito maior, que pode sim começar a ajudá-la a se desenvolver significativamente.

A Alice da turma 9, uma aluna que também tinha muita dificuldade e dificilmente aceitava participar, em uma das últimas aulas da sua turma, correndo pouco mais do que lentamente, teve muita sorte e passou por muitos colegas, completando quase todo o percurso várias vezes. Ela ganhou muita torcida e ficou muito contente. Era notável a sua expressão de alegria. Estou certo de que ela estava aprendendo e conhecendo coisas que não teria oportunidade em uma aula estruturada com base no modelo esportivo de alto rendimento.

Uma outra aluna com dificuldade, desta vez com problemas para acertar o percurso, a Rita da turma 5, teve muito apoio e ajuda do Antônio, um de seus colegas de turma. Ele lhe explicou que deveria seguir por sobre a linha verde (quadra velha), e até gritava da fila avisando quando deveria deixar uma linha e seguir por outra.

Depois que os alunos já haviam experimentado a inversão, apesar de alguns terem gostado, como eu mesmo entendi que não contribuiu muito por não ter havido um intercâmbio real dos jogadores, pois eles apenas mudavam de lado um a um até que os dois times inteiros tivessem mudado, decidi perguntar na turma 1 como queriam jogar. Para decidir, fizemos uma votação. Foram contados quatorze votos a favor da inversão e dezoito contra.

Aproveitei a oportunidade para conversar com os alunos sobre o voto, levantando algumas questões polêmicas interessantes para eles pensarem. Coloquei que a nossa sociedade utiliza um mecanismo chamado democracia para se decidirem algumas coisas²⁸. Ao serem perguntados, eles se lembraram facilmente que se tratava, por exemplo, do voto nas eleições. Expliquei que através do voto, a maioria vence e decide por todos. Mas naquela aula, quatorze preferiam uma forma e somente quatro a mais queriam outra, e, de maneira “democrática”, todos aqueles quatorze, quase a metade do grupo, teriam que se submeter à vontade dos demais.

²⁸ Falando de maneira bastante simples e tosca, volto a lembrar, para que eles comecem a entender e a pensar sobre algumas questões.

Então, exatamente para lançar o conflito, perguntei como poderíamos fazer para encontrar uma solução um pouco mais justa para o jogo daquela aula. Brilhantemente, demonstrando já ter começado a entender e incorporar novas e reais possibilidades, o Marcelo lançou uma das mais progressistas e, de fato democráticas, idéias de todo o ano.

Cada um faz do seu jeito!

Combinamos, então, que cada um poderia escolher se queria, e quando, utilizar ou não a inversão. Assim, a cada participação, cada aluno poderia escolher para qual fila desejava retornar, em qual time desejava ficar. Esta nova proposta trouxe um nível de autonomia e liberdade muito grande para os alunos dentro do jogo. Por mais que a princípio possa parecer que o jogo se tornaria desorganizado e desestimulante com esta estruturação, ao contrário, ele ficou muito mais livre e descontraído. A partir daí, passei a sugerir desta forma nas demais turmas também.

Assim, até se puderam registrar atitudes bastante fraternas, responsáveis e espontâneas de alguns alunos, algo que dificilmente se conseguiria através da cada vez mais profunda rigidez das regras.

Tchau, gente! Eu vou lá pra outra fila porque lá tem menos!

Professor, eu posso ir pra outra fila porque aquele time tá mais fraco?

Lá tem pouquinho. Eu vou pra lá ajudar!

Uma outra alteração sugerida por mim se chamou corrida jo-ken-po trezinho. Aqui, o aluno vencedor no jo-ken-po deveria segurar a mão do colega perdedor (que momentaneamente não retornaria a fila nenhuma) e levá-lo consigo em seu percurso. Assim, o trezinho cresceria a cada rodada, e mudaria de direção várias vezes, ora correria para uma fila, ora para a outra, dependendo do time de cada jogador vencedor.

Na maioria das turmas, os alunos gostaram muito, acharam muito engraçado. Mas houve resistência. O Allan da turma 4 demonstrou sua grande preocupação com questões de gênero, que também podem e devem ser trabalhadas e minimizados os problemas conforme se criam ambientes de aceitação e fraternidade entre todos os participantes. Conforme Orlick ([1978], p. 104), os “jogos de aceitação devem substituir os jogos de rejeição”.

Ah, professor! Não! Não! E se for homem com homem?

Houve ainda, nesta mesma turma, problemas de constrangimentos entre meninos e meninas que, conforme a nova proposta para o jogo, deveriam se dar as mãos para continuar correndo. Todo o restante dessa primeira aula com o trenzinho foi ocupado pela discussão desses problemas, na tentativa de convencer e conscientizar os alunos. Depois, assim como em outras turmas, a atividade aconteceu com melhor qualidade.

Porém, sugeri esta última mudança somente nos minutos finais das últimas aulas, apenas para variar um pouco e descontrair bastante, pois os alunos a achavam muito engraçada. Nessas últimas aulas, na verdade, alguns alunos pediam para jogarem da forma que haviam gostado mais. Então, algumas turmas preferiam como no início, em outras acontecia a inversão e em algumas outras, o trenzinho.

Houve ainda uma outra variação, sugerida por mim em uma das últimas aulas de corrida da turma 10. Como havia poucos alunos, para motivá-los mais, e como estávamos excepcionalmente na quadra nova, que tem linhas demarcatórias mais visíveis, resolvi modificar e prolongar o percurso, incluindo uma outra linha que deveria ser considerada e acompanhada por eles. Apesar da dificuldade no início, pela mudança e por ter se tornado mais sinuoso e complexo o trajeto, os alunos desta turma gostaram muito.

As torcidas, a essa altura, já estavam muito melhores. Quase não havia mais problemas sérios de insultos e brigas entre os alunos, e muitos procuravam ajudar e dar apoio uns aos outros alegremente. Predominavam os gritos e músicas festejando os nomes dos colegas.

Vai Alessandro! Vai Alessandro! Vai Alessandro!

Na turma 1, os jogadores de um dos times chegaram a compor uma música especial com o nome de uma de suas colegas.

Quem é ela? É Daniela!
Quem é ela? É Daniela!
Quem é ela? É Daniela!

Na turma 11, após eu incentivar a silenciosa torcida de seu time, o Valter explicou o porquê daquele comportamento.

Eu pedi pra eles não gritarem pra mim, professor! Traz “zica”!

Pela primeira vez no ano, já no mês de junho, vi um grupo de alunos, aparentemente todos os meninos e meninas da turma 11, brincando juntos no recreio, em círculo, de mãos dadas, em uma brincadeira de roda. Foi muito gratificante ver que, sem dúvida nenhuma, essas crianças estão recebendo influências positivas dos novos jogos e se relacionando melhor.

Exatamente no dia 02 de junho, ao me aproximar da escola, alguns minutos atrasado para o início da primeira aula, avistei muitos alunos deixando a unidade, como se todos eles tivessem sido dispensados das aulas naquele dia. Ao encontrar o Leandro da turma 1, recebi uma assoladora notícia. E, já dentro do prédio escolar, as imagens de portões e portas arrombados confirmavam a verdade: Os computadores da sala de informática haviam sido furtados!

Por trás do “cordão de isolamento” na porta e por entre os guardas civis metropolitanos, as imagens da sala eram ainda mais desoladoras. Lá se viam apenas algumas caixas de som, poucos teclados e duas impressoras matriciais. Os vinte e um computadores, além de câmeras digitais, três impressoras (uma a *laser* e duas a “jato de tinta”) e um projetor multimídia (*datashow*) haviam sido levados.

A notícia parecia cada vez mais terrível à medida que eu lembrava que todos os alunos da escola, a grande maioria com pouquíssimas condições financeiras, ficariam sem aulas de informática (ministradas em equipamentos próprios) por tempo indeterminado. Naquela ocasião, os alunos foram dispensados das aulas por dois dias, até que a escola fosse minimamente reorganizada para o reinício.

No início de uma das aulas da turma 6, avistei a Vanda se afastando dos seus colegas e da quadra, caminhando em direção ao estacionamento da escola, nas proximidades do portão de saída. Então, tive que deixar os alunos se organizando e fui atrás dela. A aluna, chorando, me falou sobre o que a perturbava.

É que eu estou com saudade do meu padrasto que está preso.

Isto mostra parte da dura realidade que muitos dos alunos de escolas públicas nos bairros mais pobres enfrentam. A Vanda, além de provavelmente sofrer pela falta ou ausência do pai, ainda sofria de saudades do padrasto, que certamente não tem uma história de vida muito feliz, dadas as condições em que se encontrava naquele momento. Pensando nesses problemas, às vezes se torna realmente muito difícil esperar que todos os alunos tenham total interesse pelas

atividades da escola, ou se comportem de uma maneira que outros que não conhecem suas dificuldades, consideram adequada.

Outros problemas que começaram a dificultar mais as aulas foram as presenças de diversas pessoas passando pela quadra, ou passeando de bicicleta, cachorros, outras crianças e adolescentes perseguindo pipas caindo pela escola com suas linhas com “cortantes” (ou “cerol”) serpenteando por entre os alunos, e até mesmo, por mais que possa parecer incrível, crianças muito pequenas passeando de triciclo por lá.

O problema de cachorros passeando pela escola conta uma história à parte. Alguns deles, tenho certeza que não estavam matriculados, mas eram tão freqüentes às aulas de Educação Física, e às vezes, até aos recreios, quanto alguns alunos. Eu sempre conversava com os membros da direção da escola solicitando que os portões permanecessem fechados para que esse tipo de problema não prejudicasse as aulas, mas todos os dias pela manhã, quando chegava, encontrava o portão novamente aberto.

Depois de ter atrapalhado muitas aulas em vários dias, um desses cães retornou a uma aula da turma 4 já pela segunda vez, e novamente ficava parado no centro da quadra ou correndo de um lado para o outro. Tratava-se de um cachorro grande e muito doente. Tinha várias irritações na pele, se locomovia com dificuldade, e provavelmente, sofria de diversos outros problemas. Então, ao se aproximar para tentar afastá-lo, ele se mostrava arisco e agressivo.

Alguns alunos ficavam com medo e não queriam passar correndo por perto desse cachorro, alguns outros, quando ele chegava repentinamente, aproveitavam para correr e gritar, utilizando o imprevisto para criar mais confusão e bagunçar um pouco, e outros ficavam mais preocupados com ele do que com o jogo, tentando afugentá-lo ou mesmo brincando com ele. Geralmente, quando esse cão chegava, a aula ficava muito prejudicada, estava praticamente acabada.

Quando ocorreu esse problema novamente na turma 4, em uma das últimas aulas de corrida, nós encerramos a atividade e saímos da quadra, pois não havia condições de continuar. Os alunos já estavam indignados, pois eu procurava conversar com eles também sobre os problemas da escola. Explicava que aquilo ocorria porque os portões não eram fechados. Então, combinamos um protesto. Da quadra fomos para o corredor da diretoria, onde todos os alunos se sentaram e aguardamos para conversar com a Cida, a diretora, e também com a Sr^a. Soraia e a Sr^a. Ângela, assistente da diretora e auxiliar de direção, respectivamente, outras

pessoas que, com seus cargos, respondem pela direção da escola na ausência dela, também respectivamente.

Conversamos, então, com elas. Coloquei novamente que as aulas estavam sendo muito prejudicadas, além de os alunos, especialmente os menores, correrem riscos diversos da forma como essas interferências ocorriam. Prometeram-nos que conversariam com o Sr. Pedro para que mantivesse o portão fechado a fim de controlar o acesso da comunidade, e chamaram o Controle de Zoonoses para procurar esses cães que circulavam pela escola atrapalhando as atividades. Mas este, mais freqüente às aulas, nunca era encontrado. Alguns diziam que ao primeiro sinal de perigo, ele inteligentemente sumia, retornando logo em seguida.

Alguns minutos depois, finalmente o portão estava fechado! Vamos ver nas próximas aulas se permaneceu assim. A turma 4 ainda teve tempo de retornar e jogar um pouco naquele dia.

Já havia acontecido reivindicação semelhante dos alunos, pouco mais de um mês antes dessa. Após muitas reclamações em muitas turmas, mas sobretudo pelos alunos da turma 11, em relação a pipas, cachorros e outros problemas, eu os informei que estava sempre solicitando que os portões permanecessem fechados, mas não estava sendo ouvido. Então, os incentivei a conversarem eles mesmos com a diretora.

Conversei com a professora Elisa da turma 11 sobre isso, que escolheu os alunos Andréia, Cássio e Jackeline para representarem a turma, e preveni antecipadamente a Cida, explicando como tudo havia acontecido. Como eu esperava, os alunos foram muito bem atendidos pela diretora, que prometeu conversar com alguns funcionários para que procurassem manter o portão fechado e cuidar um pouco melhor disso. Eu, então, parabeneizei os alunos pela sua atitude. Mas depois pude perceber que ainda não havia surtido efeito positivo algum.

Analisemos agora as palavras do Fernando da turma 9, que demonstram a forma como a maioria dos alunos compreende este jogo, a corrida jo-ken-po. Ou seja, demonstram que eles ainda têm a impressão de que se trata de um jogo competitivo, de que é preciso correr mais do que o outro para ter mais chances de vencer, e que uns tem maior capacidade de vencer no jo-ken-po do que outros.

Ah, eu ganho dela! É “babinha”! Eu corro mais que ela!

Tanto aqui, quanto no jogo anterior, a queimada, parece realmente que alguns alunos acreditam que ainda estão fundamentalmente competindo. Tenho clareza que o comportamento e a intenção dos participantes também determinam a natureza da atividade²⁹. Porém este é um início, uma nova alternativa.

Mas como sugere o próprio Orlick ([1978], p. 116), para se desenvolverem novos valores trabalhando dentro das estruturas atuais de “vitória-derrota” dos jogos tradicionais, podemos, no mínimo, “[...] diminuir a percepção dos participantes em relação à importância do resultado numérico e proporcionar critérios diferentes de aceitação e sucesso”.

Parece que esta estrutura realmente ainda não é a ideal, são certamente mais adequados aos objetivos aqui declarados os jogos cooperativos sem perdedores, que são considerados plenamente cooperativos. Talvez possamos classificar a corrida e a queimada como jogos semi-cooperativos, e até, como algumas vezes foram, embora a corrida muito menos, com características dos jogos de inversão. Estes possibilitam diminuir a preocupação exagerada com o resultado e fortalecer a amizade e a cooperação entre os membros de cada time, oferecendo as mesmas oportunidades a todos³⁰.

O progresso já pôde ser percebido na aceitação fraterna e no grande apoio aos alunos com mais dificuldades motoras e àqueles com suas limitações e deficiências mentais e físicas, e também na melhor integração entre os meninos e as meninas, que aparentemente deixaram de se comportar como grupos antagônicos lutando pela subjugação mútua, além de um notável melhor aproveitamento em termos de habilidades motoras, principalmente daqueles em níveis primários de desenvolvimento.

2.5.3. Voleibol

As aulas de voleibol começaram no segundo semestre, após as férias do mês de julho dos alunos. Algumas turmas iniciaram logo no final de julho, e outras, nas quais a corrida precisou ainda ser retomada devido aos já mencionados problemas do final do semestre anterior, no início do mês de agosto.

²⁹ Conforme Orlick ([1978], p. 84), como já visto no Capítulo II.

³⁰ Conforme Orlick ([1978]) e Brotto (2002), como analisado no Capítulo II.

Para essas aulas, não foram utilizadas as mesmas bolas de borracha de algumas das atividades anteriores, mas bolas de voleibol populares. Estas geralmente são coloridas, às vezes caracterizadas como bolas de vôlei de praia, revestidas de um material conhecido como EVA, bem mais leves e macias do que as bolas oficiais para adultos (que geralmente são as únicas que encontramos nas escolas), e portanto, ótimas para as aulas com os menores.

Antes do início do jogo, na primeira aula, expliquei que cada um teria uma posição e que só poderia rebater a bola quem estivesse mais próximo de onde ela caísse, também alertei que todos trocariam de posições no decorrer do jogo, assim como acontece no voleibol como esporte.

Em relação ao número de jogadores em cada time, expliquei que no esporte oficial são apenas seis. E para lançar a polêmica perguntei como eles preferiam jogar, dando duas opções: Montar times compostos por seis jogadores cada, para que dois jogassem e os demais aguardassem a sua vez, ou como fizéramos nas duas modalidades anteriores, dividir a turma em dois times e todos jogarem o tempo todo. Praticamente todos preferiam a opção já esperada, pois eu vinha trabalhando nessa perspectiva com elas já há pelo menos quatro meses.

É melhor todo mundo ao mesmo tempo! A gente joga mais!

Divididos os times, mostrei como seria a disposição de cada um em sua meia quadra. Solicitei que cada time se dividisse em três grupos com quatro, cinco, seis ou às vezes até sete alunos, dependendo do número de presentes³¹. Os componentes de cada grupo ficavam lado a lado, uma fileira na frente, uma no meio e a outra no fundo, tentando ocupar da melhor maneira possível todo o espaço da quadra de voleibol, procurando guardar as mesmas distâncias tanto entre uma fileira e outra, quanto entre os alunos de uma mesma fileira, que por sua vez tentavam ocupar a quadra de uma linha lateral à outra. Lembrei a eles que durante o jogo, gradativamente, tanto as fileiras quanto os componentes de cada fileira trocariam de lugares entre si, como no rodízio convencional do voleibol.

Mesmo com os times mistos, no início foi perceptível em algumas turmas, como a 1 e a 11, uma separação radical entre as fileiras de meninos e as de meninas, o que acabava resultando em rivalidade e algumas brigas entre os alunos de um mesmo time. Então foi

³¹ Algumas vezes em que se fizeram presentes poucos alunos, cada time foi montado com apenas duas fileiras.

incluída uma nova regra, somente onde havia mais problemas, determinando que em cada grupo ou fileira deveria haver sempre meninos e meninas em número aproximadamente proporcional.

Na primeira aula da turma 10, uma das ocasiões em que houve maior dificuldade para a formação desses grupos para posicionamento da quadra, eu fui orientando, solicitando que os alunos mais próximos de cada posição, aleatoriamente, fossem as ocupando, pois não estavam conseguindo se organizar. Então, ao se ver na fileira do fundo no início, o Lúcio se retirou da quadra aparentemente muito irritado. Ao ser perguntado, ele disse que não queria jogar naquela posição.

Eu não sou zagueiro!

É impressionante como a influência do esporte de alto rendimento faz com que uma criança de dez anos de idade já se considere um jogador especializado em determinada posição, e, vale dizer, a posição do “atacante” no futebol, não por acaso, a posição mais valorizada pela mídia, a ponto de fazê-la se revoltar e não aceitar jogar em outra na sua aula de Educação Física, como se já fosse um atleta profissional. E esse pensamento ainda se transfere para um outro jogo, diferente daquele que a influencia, e que, na verdade, deveria sugerir uma rigidez de posicionamento muito menor.

Conversei com todos os alunos sobre isso. Reforcei que as posições seriam alternadas durante o jogo, que o voleibol propicia que todos joguem em todas as posições, e que, ali, na escola e na aula de Educação Física, ninguém era jogador profissional, eram todos alunos iguais, todos estavam ainda aprendendo, e todos deveriam procurar conhecer todas as possibilidades e aproveitar para aprender o máximo possível.

Depois do bate-papo, o Lúcio resolveu participar, mas na aula seguinte, voltou a implicar com o voleibol e atrapalhar a aula. Conversei com ele novamente e alertei que ele estava atrapalhando o jogo dos seus colegas. Ele respondeu que se pudesse, os faria perderem toda a aula. Parece que o Lúcio está se tornando um daqueles alunos que exercem uma influência negativa em sua turma.

Voltando à primeira aula, expliquei aos alunos que no nosso jogo, no voleibol da aula de Educação Física, a princípio utilizaríamos somente dois fundamentos daquele esporte, conhecidos como manchete e toque.

Após algumas orientações sobre como executar cada um deles, destaquei que cada aluno poderia realizá-los da maneira que achasse melhor. Orientei-os a tentar de diversas formas possíveis, mas no jogo poderiam utilizar aquela que conseguissem. Ou seja, poderia ser com as mãos fechadas, espalmadas, duas mãos, uma mão, enfim, da maneira que se sentissem mais à vontade e que lhes transmitisse mais confiança, o que aponta para uma formulação de atividades flexíveis que podem ser adaptadas por cada aluno de acordo com suas próprias capacidades.

Também defini que, a princípio, somente poderia ser rebatida a bola depois que quicasse pelo menos uma vez. E nesse início, alguns alunos reclamaram um pouco, reprovando essas orientações e fazendo algumas perguntas óbvias. Talvez induzidos pela mídia, que nos leva a acreditar que a forma do esporte de alto rendimento é a única possível, é a melhor, e às vezes, que é até a mais fácil de ser realizada e que todos devemos seguir o mesmo modelo.

Como é que vai jogar sem rede?

Como vamos fazer pra saber quando marca ponto?

Como vimos anteriormente, a mídia nos propõe um modelo de esporte e o interpreta para nós, mas com o objetivo de tornar o chamado “telespetáculo esportivo” um produto de consumo (BETTI, 2004, p. 31-6).

Expliquei que o objetivo desse jogo como esporte oficial é fazer a bola tocar o solo da meia quadra adversária. Por isso, a rede, bastante alta, é necessária para estabelecer alguns limites para essas tentativas, ou seja, ela é necessária para dificultar o jogo, levando necessariamente ao aumento do nível técnico dos jogadores profissionais e das equipes. Convenci os alunos dizendo que estávamos ainda todos em fase de aprendizado e que conforme cada um fosse aprendendo, poderia começar a rebater a bola sem deixá-la quicar, e poderíamos também passar a utilizar algo semelhante a uma rede.

Mostrava muitas vezes que enquanto a bola ainda estivesse quicando, era possível continuar o jogo, e que eles poderiam deixar quicar até mais de uma vez, se necessário, para depois rebatê-la. Estabeleci também que a bola, ao ser rebatida, somente poderia ser projetada para cima, e nunca para baixo ou para frente. Com o tempo eles foram entendendo e se acostumando com tudo isso.

Esta última foi uma regra muito importante para a realização do jogo que se iniciava, pois mudou profundamente a estrutura tradicional do voleibol como esporte, apontando para uma nova estruturação própria do jogo pedagógico de voleibol daquelas aulas. Como um dos maiores objetivos do voleibol consiste em fazer a bola cair na meia quadra do time adversário, e para tanto, às vezes, quanto mais para baixo for projetada, mais eficiente é a jogada de ataque, o nosso jogo passaria necessariamente a ter outros objetivos. E este, sinceramente, na primeira aula de voleibol com a primeira turma, ainda não estava claro para mim, mas veio amadurecendo com os estudos, com base em outros jogos pedagógicos e cooperativos e com a análise do próprio jogo que se construía.

Passei a repetir sempre que o objetivo do jogo de voleibol da aula de Educação Física daquele ano seria não deixar a bola parar. Enquanto a bola ainda estivesse quicando, deveríamos continuar, teríamos que estar o tempo todo rebatendo de um lado para o outro, quanto mais tempo melhor³². Poderiam ser alguns passes entre um mesmo time, depois para o outro time. E para que ela não se perdesse na lateral ou mais longe, no mato ou nos barrancos em volta da quadra, também orientava a procurarem direcioná-la sempre para o centro da quadra. Quanto mais os alunos jogavam, mais tempo conseguiam manter a bola em jogo, e mais aprendiam, e cada vez mais se esforçavam para “salvar” as bolas mais difíceis, e melhor e mais divertido ficava o jogo.

No início, muitos alunos tinham dificuldade de continuar o jogo quando a bola quicava. Era perceptível, às vezes, que parecia algo quase involuntário o ato de reter a bola após quicar, o que, para eles, já parecia estar estabelecido que a jogada havia parado. Outros tentavam rebatê-la sem aguardar o quique. Mas em praticamente todas as tentativas, e eu sempre lhes mostrava e alertava sobre isso, a jogada não era bem feita e o jogo parava, o que comprometia um dos objetivos acordados para o nosso jogo. Na verdade, embora para os próprios alunos não parecesse, é muito difícil para a maioria das crianças sem treinamento da idade deles rebater uma bola de voleibol com precisão sem deixá-la quicar.

Para tornar o jogo mais dinâmico, sempre que a bola parava, eu orientava que reiniciasse qualquer aluno que estivesse com ela. Chamávamos esse reinício de saque, que, assim como no começo do jogo, poderia ser realizado de qualquer local da quadra onde o jogador estivesse, pois tinha o objetivo de simplesmente colocar a bola em jogo. Consistia em fazer a bola

³² Tal como acontece no frescobol.

quicar e rebatê-la com uma ou as duas mãos para cima, tanto em direção à meia quadra do outro time, quanto para seus próprios companheiros.

Alguns outros alunos tinham também muita dificuldade de rebater a bola mais suavemente, como deveriam fazer para passá-la, pois, afinal, o jogo se constituía em grande parte, de passes entre os jogadores. Eles, quase sempre, e às vezes também parecia que acontecia involuntariamente, batiam na bola com muita força. Tinham também dificuldade de projetar a bola para cima. Pareciam sempre desejar bater na bola agressivamente, com muita força, para frente, para os lados ou para baixo. Como se se sentissem tentados a atingir algum de seus colegas. Será que é essa influência de agressividade que a mídia lhes transmite através da apresentação do esporte-espetáculo?

É interessante analisar como a estrutura desse esporte de alto rendimento parece não estimular as crianças a passarem a bola, a trocarem passes, nem entre seus companheiros, tampouco, passando para jogadores, aparentemente, de outra equipe. Parece que eles entendem a nítida valorização dada ao jogador que marca o ponto ou àquele que tem a cortada mais forte e violenta. Talvez por conta de toda essa valorização da agressividade dos atletas profissionais, as crianças tenham dificuldade de compreender um jogo em que devem rebater a bola de modo que seus companheiros possam, da mesma forma, rebatê-la também, pelo puro prazer do jogo.

Estranhamente, alguns alunos pareciam ficar sadicamente ansiosos para bater na bola com toda a sua força assim que tivessem a primeira oportunidade, não importando se estragariam o material, enviariam a bola para a rua implicando em sua perda, ou mesmo atingiriam ferindo seriamente um colega. Não vejo como benéfica a ninguém, sob qualquer perspectiva de educação ou de análise da sociedade, a continuidade da valorização de comportamentos como esse nas aulas de Educação Física para as crianças.

Assim, eu precisava, insistentemente, lembrá-los sobre os riscos de se bater com muita força na bola. Explicava, demonstrando e gesticulando muito, que o movimento dos braços para rebatê-la deveria ser executado necessariamente de baixo para cima, nunca de cima para baixo e nem para frente ou para os lados.

Mas essas atitudes foram persistindo até que alguns alunos começaram a levar boladas no rosto após rebatidas imprudentes de outros, que mais se assemelhavam a cortadas do que a manchetes. Com o tempo, principalmente nas turmas onde isso aconteceu, e a exemplo de

outros problemas iniciais da formulação dos jogos, estes também foram gradativamente sendo minimizados.

Na turma 1, o Mário, desde o início da aula atrapalhando o desenvolvimento do jogo. Rebatendo a bola com muita força já pela segunda vez, acabou enviando-a para cima do prédio da escola. A aula precisou ser encerrada e todos os demais alunos reclamaram da atitude inadequada de seu colega, reprovando o seu comportamento, e não se divertindo com o ocorrido.

Por conta desse problema, na aula seguinte daquele dia, com a turma 7, foi necessário retomar a corrida jo-ken-po, o que para os alunos não foi um problema, pois praticamente todos eles gostavam muito deste jogo. Depois, quando tive um intervalo entre as aulas, consegui encontrar na sala de materiais a outra bola de voleibol de que a escola dispunha. Assim, as demais aulas se desenvolveram normalmente.

Na tarde daquele dia, após o seu período de aula, o Mário voltou à escola com seu irmão, Mariano, aluno da 5ª série. Os dois “escalaram” as paredes da escola, recuperaram e me devolveram a bola. Apesar do perigo a que se submeteram, agradei muito a eles.

Um outro problema identificado no início acontecia quando alguns alunos tinham dificuldades para rebater a bola, não conseguindo executar o movimento semelhante à manchete razoavelmente, ou mesmo não acertando a bola. Muitas vezes em que isso ocorria, em algumas turmas mais e em outras menos, outros alunos gargalhavam e vibravam de alegria.

Essas atitudes de determinados alunos muito atrapalhavam aqueles que ainda tentavam aprender, causando constrangimento e podendo resultar na desistência destes. O interessante é que os fundamentos do voleibol, comparados com os do futebol, que é praticado por muitas crianças nas ruas, e em todos os lugares possíveis, desde muito pequenas, são realmente bastante difíceis. Podia-se perceber que nenhum daqueles alunos tinha domínio, sequer razoável, da modalidade. Mesmo assim, alguns deles, sempre que tinham oportunidade, se divertiam com os erros de seus colegas. Às vezes, a dificuldade de determinados alunos era tão preocupante, que somente poderia causar algum tipo de diversão, nada menos do que mórbida.

Conforme os alunos gostavam mais do jogo e por ele se interessavam mais, parecia acontecer uma contradição. Embora comesçassem a se acostumar e compreender melhor o jogo, alguns ainda insistiam em pará-lo retendo a bola constantemente. Era possível perceber que alguns o faziam apenas com o objetivo de parar o jogo para, em seguida, ele mesmo reiniciá-lo sacando.

Nas turmas em que essa atitude começava a prejudicar o desenvolvimento dos jogos, aproveitando que diversos alunos, gostando muito da atividade, começavam a se esforçar cada vez mais para não deixar a bola parar, e se irritar e reclamar quando um colega o fazia deliberadamente, combinamos que, quando alguém fizesse isso, perderia a posse da bola para um dos colegas que menos tivesse tido oportunidade de participar no dia.

Mesmo nas turmas em que não foi necessário adotar essa regra, foi notável que esse problema foi diminuindo drasticamente, conforme mais e mais alunos iam compreendendo e se identificando com o jogo. Diversas vezes, quando realmente não conseguiam dar continuidade, muitos alunos, como o Leandro da turma 1, o Rafael da turma 6, e outros em várias turmas, procuravam aqueles que haviam participado menos para ceder-lhes a sua vez de sacar.

Os alunos que começavam realmente a gostar muito do jogo, se dedicar e se empenhar para não deixar a bola parar, faziam todo o esforço que podiam para mantê-la em jogo, mesmo nos lances mais difíceis. Corriam atrás da bola, mesmo muito longe, e a rebatiam de volta para a quadra quando alguém a mandava para o lado errado ou com mais força, “mergulhavam” para tentar rebatê-la quando já estavam quase parando de quicar, procuravam “concertar” com suavidade, e até, conforme aprendiam, certa destreza, as rebatidas mais fortes de outros colegas, enfim, o jogo poderia se tornar tão emocionante e complexo como qualquer esporte, dependendo da aceitação e da conseqüente atitude de seus jogadores. Aqui, eles estavam mostrando a “concretude” dessa possibilidade.

Em sua primeira aula de voleibol, a Gabriela da turma 4 teve muita dificuldade, só conseguindo rebater a bola poucas vezes, mas, podemos dizer, estando ela “parada”, no saque. Depois, nas aulas subseqüentes, apesar da aparente e persistente dificuldade, ela melhorou muito. Conseguia rebater a bola várias vezes, mesmo em movimento.

O André da turma 5 tem melhorado muito. E isso também tem ocorrido com a aceitação dele perante os seus colegas. Vários deles costumam ajudá-lo com palavras de instrução e incentivo.

A Alice da turma 9 também melhorou muito. O voleibol é mais difícil do que a corrida jo-ken-po para aqueles com maiores dificuldades no geral. Porém, ela tem participado muito bem, ainda com dificuldade, mas autoconfiança.

Após as primeiras aulas, eu começava a ampliar o rodízio de posições dos jogadores, mas somente dentro de cada time³³. Até aqui, apenas eram alternadas as posições das fileiras. Então, eu começava a sugerir que, em cada uma delas, todos trocassem de posições entre si, procurando dar as mesmas oportunidades a todos, visto que os jogadores das laterais tinham mais chances de correr atrás da bola nas muitas vezes em que, por jogadas não muito bem direcionadas, se afastava do centro da quadra. Quando os alunos estavam bem organizados, se podia permitir que alternassem eles mesmos suas posições. Mas quando não, ou quando se percebia qualquer injustiça nos grupos, eu mesmo orientava o rodízio.

Outro problema que voltava a, literalmente, rondar as aulas era a presença de pessoas estranhas às atividades escolares. Alguém aí achou que o portão permaneceria fechado até o final do ano? Infelizmente não permaneceu. Após a reivindicação dos alunos da turma 4, ao chegar à escola no meu próximo dia de trabalho (dois após o ocorrido), encontrei tudo calmamente como antes. O portão, o Sr. Pedro, o cachorro... tudo estava novamente tal como eu havia deixado.

Como exemplo, alguns alunos de outras turmas da escola (Ciclo II) haviam sido dispensados mais cedo. Porém, permaneceram passeando pelas quadras durante uma aula da turma 9, atrapalhando o jogo com suas perguntas irônicas, óbvias de quem não havia participado do processo.

Que jogo é esse?

Isso aí é vôlei?

Esse tipo de acontecimento era muito sério e atrapalhava realmente as aulas, pois acabava constrangendo e desestimulando alguns alunos que, certamente, já vinham aprendendo muito com o jogo. E, embora não pareça através apenas da representação grafada das palavras acima, o contexto foi bastante irônico e impertinente.

Durante o jogo, era possível perceber que os alunos que se encontravam na linha do fundo recebiam menos a bola. Alguns começavam a reclamar disso. Então eu explicava que isso realmente acontecia, que deveriam ter um pouco de paciência, estando sempre

³³ Brotto (2002) também sugere algumas formas de se realizar rodízio entre os jogadores dos dois times, como jogo de inversão. São idéias muito ricas que permitem ampliar as possibilidades de cada atividade, mas nesse momento, devido ao pouco tempo de cada aula e ao grande número de jogadores, o rodízio das posições no jogo foi adotado somente dentro de suas próprias equipes, para que cada um pudesse se ocupar mais tempo em cada posição.

preparados para rebater a bola quando necessário para não parar o jogo, pois logo trocariam de posições. Também pedia que, quando estivessem na frente, se lembrassem de seus colegas no fundo procurando passar mais a bola para eles, para ajudar a minorar essa diferença.

Após as primeiras aulas em cada turma, nos segundos finais das aulas, iniciei uma brincadeira com eles, que ajudou a se esforçarem ainda mais para rebaterem a bola corretamente a fim de não deixar o jogo parar, o que foi muito útil para estender essa condição para todo o tempo do jogo nas aulas que se seguiam.

Quando a bola parar vai acabar a aula!

Em relação às sugestões dos alunos para o jogo, eventualmente, um ou outro deles, sugeria algo que levaria a uma estruturação mais tradicional de aula ou de esporte, como utilização de rede ou marcação de pontos. Então, quando ocorria, eu procurava conversar com eles lembrando os princípios das nossas aulas.

O Nelson da turma 11 deu uma sugestão interessante. Um jogo de inversão, provavelmente se lembrando dos anteriores, mas o adaptando inteligentemente para o voleibol. Porém, ainda preso a uma idéia de punição ou castigo para aquele que erra. Conversamos sobre isso e combinamos tentar algo parecido depois.

Quem errar vai para o outro time!

Começamos a aula normalmente, e fiquei pensando sobre como tentar um jogo como esse, porém não excludente. Sugeri, na segunda metade da aula, um jogo em que tentaríamos pelo menos cinco toques consecutivos sem deixar a bola parar, e aquele que executasse o quinto toque, trocava de equipe. Foi uma experiência interessante, os alunos gostaram muito.

Com o mesmo pensamento excludente do Nelson, mas com a mesma esperteza e coragem de pensar e propor algo novo a todos, o Hélio da turma 3, também manifestou suas idéias.

Podia marcar ponto e ir desclassificando quem deixar a bola cair.

Nesta turma, também conversamos sobre isso. Perguntei ao próprio Hélio se ele queria ser desclassificado. Perguntei o mesmo a todos os demais alunos. É muito interessante

analisar esse tipo de acontecimento. Ninguém jamais gostaria de perder, sair do jogo, ficar de fora, ser desclassificado ou excluído. Por que, então, alguns alunos acreditam que seriam mais felizes jogando dessa forma em uma aula de Educação Física? Compreendo que uma grande competição esportiva para atletas profissionais tem suas finalidades, porém, para mim, parece cada vez mais claro que estas devem ser diferentes das da escola. Ou, formulando melhor, as finalidades da escola devem se tornar necessária e fundamentalmente diferentes das do esporte-espetáculo.

No início de cada aula, ou de cada jogo, eu procurava escolher um dos alunos para sacar. Procurava apontar sempre um aluno diferente, às vezes dando prioridade àqueles com dificuldade para incentivá-los um pouco mais. Porém, alguns alunos em algumas turmas começaram a sugerir lançar a bola ao alto para que, quicando, o mais próximo pudesse iniciar, contando com a sorte. A partir de então, eventualmente, era feito desta forma.

Voltando à turma 3, o Cláudio³⁴ sugeriu manter alguém lá no fundo, além das três fileiras, fora da quadra de voleibol, para ajudar a rebater a bola de volta quando saísse da quadra, o que, para ele, estava acontecendo muito nas últimas aulas. Realmente ajudou, os alunos gostaram e pediam insistentemente para ocupar aquela vaga, então, procurávamos trocar sempre. Nas aulas seguintes, quando eles preferiam, fazíamos dessa forma.

Quando algumas turmas começavam a se entrosar no jogo, se esforçando muito para não deixar a bola parar, é claro que ficava mais dinâmico e divertido. Em um desses momentos na turma 10, após muitas trocas consecutivas de passes entre os jogadores do um dos times, um deles, o Lúcio, gritou fazendo uma maléfica convocação a seus companheiros.

Não vamos deixar a bola ir para o outro time!

A fim de garantir e manter o bom desempenho que vinha tendo esta turma nos últimos meses, pois era considerada uma das mais indisciplinadas da escola, eu parei o jogo e solicitei que os alunos se sentassem para conversarmos. Aproveitei para parabenizá-los por sua melhora e falei sobre os sentimentos que alguns ainda tinham de parecerem melhores do que os outros e de “se darem bem em cima dos outros”, explicando que podem ser apenas pequenos acontecimentos de um jogo na Educação Física, mas que as nossas aulas tinham exatamente o

³⁴ No primeiro semestre, o Cláudio estava matriculado na turma 5, no segundo período de aulas. Já nesse segundo semestre está na turma 3, no primeiro período.

objetivo de desenvolver outros sentimentos, para que aqueles não sejam levados para outros setores da vida futura de cada um.

Nesse momento do curso, os alunos de outras turmas além da 3, como 2, 4 e 6, também já se organizavam sozinhos para se dividirem em dois times pelas cores das roupas.

Após as férias, a Angélica da turma 4 faltou à escola por mais de dois meses, perdendo quase todas as aulas de corrida. Segundo informações da professora Cristiane, a menina enfrentara uma tuberculose. Quando pôde, ela participou do voleibol e gostou muito, já demonstrando uma grande melhora em relação ao início do ano, mesmo tendo passado por uma séria enfermidade e se ausentado tanto.

Principalmente nas turmas 8 e 9, duas das que tinham uma de suas aulas na semana ministrada no final do seu período, alguns alunos começaram a sair mais cedo da aula, ou mesmo nem se juntar aos seus colegas, aproveitando o portão sempre aberto para irem embora antes do horário. Quando isso passou a se tornar repetitivo, após muito conversar com esses alunos, foi necessário tomar uma medida extrema.

Nessas últimas aulas do período matutino, com o objetivo de aproveitar melhor todo o tempo da aula, eu solicitava que os alunos levassem seus materiais escolares para a quadra, para que ao sinal de saída, de lá já pudessem ir embora. Porém, nas turmas onde ocorria esse problema, pedia que deixassem seus materiais na sala, e retornávamos alguns minutos antes do horário de saída para buscá-los. Somente depois eles iam embora.

Mas um dos maiores problemas, na aula propriamente dita, enfrentados aconteceu na turma 7. já quase conseguindo terminar de organizar os times em um dia em que a turma estava muito agitada, gritos me chamaram a atenção. Vi o Renato e a Silvia correndo pela quadra aos gritos. Imediatamente parei a aula e interrompi os dois para ver o que ocorria. A menina acusou o colega de turma de tê-la assediado, o que a levou a lhe dar um forte tapa no rosto. O menino alegava não tê-lo feito, o que o levava a ameaçá-la insistentemente do revide.

Levei o problema à coordenação pedagógica e à direção da escola, que trataram de convocar os pais dos dois alunos. Conversamos, a Sr^a. Mariana (nova coordenadora pedagógica, pois a escola havia estado carente dessa profissional durante alguns meses) e eu com a mãe do Renato, que se desculpou pelo menino e prometeu conversar com ele sobre isso.

Conversamos também com muita gente da família da Silvia, quando houve muitas, algumas até infrutíferas, discussões. Pois a Sr^a. Joana parecia todo o tempo se esforçar

para encontrar algo para culpar a escola pelo que havia acontecido. Ela questionava por que não havíamos feito “isso”, ou por que não havíamos feito “aquilo”, sem antes procurar saber de fato que providência havíamos tomado. Ela perguntava se sua filha precisava mesmo participar das aulas, se não poderia somente “ficar olhando”, alegando que no ano anterior ela havia se machucado. Eu conversei com ela sobre a Educação Física, e expliquei que as crianças podem realmente se machucar jogando nas aulas, assim como podem se machucar brincando na rua ou em casa.

A coordenadora lhe explicava que todos os alunos de todas as escolas tinham o direito e o dever de participar de todas as aulas oferecidas, e que a Educação Física era tão importante quanto todas as outras disciplinas, caso contrário, não estaria na escola. A Sr^a. Joana dizia que chamaria a polícia, pois sua filha tinha apenas dez anos. A Sr^a. Mariana respondia que o Renato tinha a mesma idade, e que, segundo sua experiência, o que ocorreu foi uma briga corriqueira, comum entre crianças da idade deles, pois os dois haviam estudado juntos desde a 1^a série e se conheciam muito bem. Não satisfeita, e “engrossando” mais, a mãe da menina disse que se era somente para brincar, a Silvia brincaria em casa mesmo, e que para ela, a Educação Física não era importante, não servia para nada.

Assim, eu lhe disse que compreendia sua opinião, mas que ela, então, precisaria conhecer a Educação Física para poder avaliá-la, pois se tratava de aula, e não de brincadeira. Também lhe disse que tinha certeza que a Silvia considerava a aula muito importante.

Na verdade, nunca ficamos sabendo o que realmente aconteceu. O Renato sempre negou ter cometido essa agressão contra sua colega. Apesar de a Silvia também ter sido advertida formalmente pela agressão física ao seu colega, e de a agressão não ser o caminho mais adequado para os problemas a serem enfrentados, caso tenha mesmo acontecido o que alegava, ela deveria servir como um exemplo para todas as mulheres, e arrisco escrever que ela merecia até, no lugar da advertência, uma medalha.

Em uma das últimas aulas da turma 9, a professora Denise resolveu participar, brincar junto com seus alunos, e isso os motivou muito, ajudou a melhorar significativamente o envolvimento da turma. Ela também gostou muito do novo jogo.

Um novo elemento introduzido em uma das últimas aulas de voleibol tornou o jogo bastante complexo, e ainda muito divertido. Trata-se da utilização de duas bolas simultaneamente. Os alunos gostaram muito. Eles se esforçavam ainda mais para não deixar

nenhuma bola parar e prestavam toda atenção nas duas passando de um lado para o outro ao mesmo tempo. Mesmo quando uma delas parava, os demais tentavam manter a outra em jogo até alguém sacar novamente.

Assim é mais divertido, mais agitado!

É melhor porque assim a bola vem mais vezes!

Uma última alteração nesse jogo foi sugerida para a última, às vezes até para uma parte final da última aula de cada turma. Nesse último jogo, tentamos em algumas turmas com as duas bolas, mas na maior parte do tempo utilizamos apenas uma. Informei aos alunos que, cada vez que a bola viesse mais fácil, devagar, aqueles que quisessem poderiam tentar rebatê-la sem deixar quicar. Expliquei que deveríamos tentar com calma. Também não poderíamos pará-la, se estivesse difícil, deveríamos esperar quicar e depois continuar normalmente como antes.

Os alunos gostaram, mas não tanto como do jogo utilizando as duas bolas. Estranhamente, em algumas turmas, até pareceu que alguns alunos tentavam mais vezes rebater a bola sem esperar o seu quique quando ainda não era permitido. Nessa última aula se pôde notar que alguns não se preocuparam tanto com isso como antes. Será que eles aprenderam a gostar da variação na qual a bola pode quicar até várias vezes, se mantendo mais tempo em jogo? Ou as regras mais rígidas e proibições realmente tendem a causar efeitos difíceis de se entenderem em alguns jogadores?

Também é interessante perceber que à medida que o jogo se aproximava de seu modelo esportivo de alto rendimento, alguns alunos parecem começar a sentir uma certa necessidade de se comportar tal como ocorre neste modelo. Na turma 7, na primeira vez em que se tentou rebater a bola sem deixá-la quicar, soou um grito no outro time:

Errou! Ponto nosso!

Mas esse comentário foi imediatamente respondido com risos e até certo espanto por outros participantes, como se já não aceitassem isso. A maioria dos alunos realmente parece não se prender tanto mais a esse tipo de orientação mais tradicional.

Ainda nesta turma, a Silvia fez um outro comentário que demonstra com muita clareza como essas crianças são iludidas a ponto de acreditar que a forma do esporte que lhes é apresentada através da televisão é a mais fácil de se realizar. Ministrando aulas para centenas de

alunos de idades semelhantes de diferentes bairros pobres da cidade, não é difícil notar, por mais que possa parecer o contrário, a dificuldade em relação aos movimentos básicos, no caso, para o jogo voleibol, da grande maioria das crianças, que, dadas as suas condições sociais e culturais, parece própria de sua fase de desenvolvimento. Como, então, uma criança com dificuldades para rebater uma bola de baixo para cima, após um ou mais quiques, da forma que achar melhor, pode acreditar que saberá realizar uma cortada?

Professor, faz com cortada porque assim eu sei!

Porém, em algumas turmas, os alunos gostaram muito deste, um pouco mais técnico, jogo de voleibol. Na turma 3, após a Júlia conseguir rebater bem uma bola projetada muito alto sem deixá-la quicar, os colegas a aplaudiram fraternamente. E, um importante detalhe, com iniciativa de alguns jogadores do outro time, de onde viera esta bola.

Nas últimas aulas de voleibol, as atitudes e o envolvimento dos alunos melhoraram muito. Eles se lembravam e se preocupavam com os colegas, procurando passar a bola igualmente para todos, ninguém mais se diverte com o erro de um colega ou com qualquer acidente na aula. Na turma 4, alguns chegavam ao ponto de parar a bola para entregá-la à Gabriela, quando eles próprios achavam que ela não participava há muito tempo.

A essa altura do ano, apesar do surgimento de algumas sugestões ainda tradicionais, os alunos não mais perguntavam quem havia vencido a cada final de aula ou de jogo. O voleibol, das manifestações esportivas tratadas, foi considerado por mim o mais cooperativo de todos os jogos. Os alunos percebem claramente que não estão competindo. Não há, na estrutura para ele montada, nenhuma tentativa de superação ou dominação de um grupo sobre outro, mas há a intenção dos esforços coletivos (para manter a bola em jogo), do aprendizado e da melhoria das habilidades motoras, do reforço da amizade e, sobretudo, da diversão. Conseguimos construir um jogo, para nós, plenamente cooperativo, pois nele também não havia perdedores. Mas pelo fato de manter ainda a idéia da existência de duas equipes, é mais correto classificá-lo como jogo de resultado coletivo³⁵.

Também era cada vez mais claro, conforme os jogos seguiam, que certos elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento de um jogo, como as linhas demarcatórias da quadra, iam se dissolvendo e se tornando totalmente desnecessários. A bola

³⁵ Orlick ([1978]) e Brotto (2002), conforme analisado no Capítulo II.

poderia quicar dentro ou fora, no centro ou bem longe da quadra, e o jogo poderia continuar, bastando que um jogador conseguisse rebatê-la. Assim também ocorria com a aparente necessidade da rede e de outras regras estabelecidas.

É impressionante como a transformação da estrutura dos jogos pode realmente tornar absolutamente dispensáveis as suas regras, que de fato parecem, às vezes, servir apenas para, contraditoriamente, condicionar, por um lado, e controlar, por outro, o comportamento competitivo dos jogadores.

Podiam ser identificadas, aqui, constantemente, entre esses alunos, algumas atitudes que poderiam ser comparadas com os observados e chamados por Orlick ([1978]) de comportamentos cooperativos junto a seus alunos. Por exemplo, quando a bola era projetada para longe, sem chance de alguém chegar a tempo para rebatê-la, os alunos não mais corriam desesperadamente empurrando uns aos outros somente para pegá-la primeiro. Mas ao contrário, quando caía no mato ou em alguns dos buracos ou barrancos dos arredores da quadra velha, alguns alunos iam se ajudar para encontrá-la e trazê-la para mais rapidamente recomeçar o jogo. Pude ver algumas vezes meninos ajudando meninas a saírem dos buracos com a bola, segurando-as pelas mãos. Nada assim foi registrado nas observações das primeiras aulas.

Na última aula da turma 6, após tentar rebater de volta uma bola de muito longe da quadra, que havia sido projetada erradamente para lá, a Letícia acabou enviando-a novamente para cima da escola. Desta vez foi sem querer, ela tentou realmente colocar a bola em jogo novamente na quadra, mas esta não voltou mais. Ficamos somente com uma dessas bolas de voleibol na escola.

2.5.4. Basquetebol e handebol

A atividade que se iniciou em seguida englobava características de duas modalidades esportivas diferentes, porém semelhantes, o basquetebol e o handebol.

O jogo que seria construído a princípio, com a preocupação de romper com alguns valores oriundos do esporte de alto rendimento, sob sua funcionalidade na sociedade capitalista já discutida, e de buscar valores mais humanos e justos, se desenvolveria através de manipulação de bola com as mãos, passes, recepções e arremessos, além de algumas

características próprias dos esportes de quadra coletivos, fundamentos absolutamente comuns às duas referidas modalidades.

Na quadra velha, lembramos que não havia tabelas ou cestas de basquetebol, assim como também não havia traves de gol. Mas pensando em aulas para crianças de 3ª e 4ª séries e considerando a perspectiva das aulas aqui apresentadas, esses problemas não foram dificultadores, pois além da estimulação da criatividade dos alunos, o que eu procurava fazer durante todo o ano, a transformação dos jogos era facilitada devido a uma menor influência estrutural e espacial exercida pelo esporte-espetáculo.

O jogo era mais comumente chamado de basquetebol (ou basquete) pelos alunos e por mim, mas principalmente durante as explicações eu procurava sempre me referir também ao handebol ressaltando as suas semelhanças e diferenças.

Essas aulas tiveram início no final do mês de setembro em algumas turmas, e começo ou até meados do mês de outubro em outras. Após nova discussão em relação ao número de jogadores em cada time, que agora era praticamente unânime, definimos algumas regras. Devido à dificuldade da maneira como se conduz a bola nesses dois esportes, principalmente para crianças que não os conhecem, o início foi como um jogo apenas de passes ou arremessos e recebimentos.

Expliquei que ao receber a bola, o aluno deveria ficar parado. Não poderia se locomover com a bola nas mãos, e nenhum jogador do outro time poderia tocar nele ou na bola (utilizando aqui um recurso do basquetebol), para então, passá-la a um companheiro, procurando sempre fazê-lo em direção à sua cesta, para a frente. Como havia muitos alunos, às vezes de quinze a vinte em cada time, prever a condução da bola no início poderia tumultuar muito o jogo, além de ser excludente por separar aqueles que já sabiam quicar a bola um pouco mais daqueles que possivelmente jamais haviam tentado, e permitir a condução da bola sem quicá-la poderia tornar o jogo até perigoso ou violento.

Assim o jogo ganhou uma estrutura peculiar, onde o jogador que tem a posse da bola fica parado analisando a melhor opção de passe, e os seus companheiros precisam se locomover bastante para se tornarem boas opções. Com o tempo, o jogo foi melhorando muito. Os alunos foram aprendendo a realizar bons passes, e aqueles do time sem a posse da bola foram aprendendo a fazer a marcação nos adversários que buscavam melhores posições para recebê-la.

Mas tínhamos ainda um problema. O que utilizar como cesta, ou como alvo para ser arremessada a bola? Eu já tinha uma idéia de como poderia ser menos excludente, mas mesmo assim insistia que eles próprios pensassem em seu jogo e manifestassem suas sugestões. Surgiram diversas idéias em praticamente todas as turmas. Os alunos sugeriram utilizar balde, cesto de lixo, bambolê, sacola pendurada na trave, um local marcado na parede, fazer um círculo no chão com giz, acertar a tabela de basquetebol ou o gol, arremessar a bola por cima da trave do gol, entre outras.

Mas as sugestões mais interessantes vieram de alguns alunos de turmas como a 1, a 2 e a 7, e foram complementadas pela sugestão do Leonardo da turma 4. Esses alunos sugeriram que um dos próprios jogadores se colocasse no lugar da cesta com as mãos unidas à frente do peito e com os braços descrevendo um círculo, e arremessar sempre de fora da área do gol, para afastar os arremessadores da cesta, pois ela não estaria no alto.

Estas duas últimas sugestões se assemelham ao que já estava programado para a construção do novo jogo, e eram exatamente elas que o tornavam mais parecido com o handebol, pois haveria um companheiro dentro da área do gol, que atuaria como uma cesta, mas que poderia também ser confundido com um goleiro, e os demais jogadores não poderiam entrar na área.

Porém, foi ainda proposta uma pequena mudança. Justificando procurar evitar que aquele que ocupava o lugar da cesta se machucasse com uma bolada, ele não manteria os braços estáticos em forma de aro, mas teria que recepcionar a bola. Receberia um passe, portanto, e teria que segurar a bola, não podendo deixá-la cair. Seriam lances em conjunto, exigindo empenho do arremessador e também da “cesta”, no recebimento.

Esta última mudança, por sua vez, levou a uma outra. Para aproximar mais o arremesso necessário para se conseguir a cesta nesse jogo daquele no basquetebol como esporte, combinamos que a bola não poderia quicar antes de chegar ao colega (à “cesta”) ao ser arremessada.

Toda essa nova forma de jogo levava a um outro fundamento importante, que foi um pouco difícil para os alunos se acostumarem. Entender que a “cesta” e os jogadores que ali “atacam” são companheiros do mesmo time, e que precisam jogar juntos. Teria que ser quebrada, então, a própria idéia de ataque, a idéia de que chegando ao objetivo seria necessário superar um oponente (a imagem do goleiro), e no nosso caso, a “cesta” do basquetebol ou o “goleiro” do handebol.

Nessa nova estrutura de jogo, o “goleiro” ou a “cesta” não era adversário. Mas seria necessário passar por todos os outros adversários para chegar próximo ao seu objetivo (sua própria área, ou base), onde se encontra um companheiro e conseguir com um arremesso, ou um passe, fazer a bola chegar bem até ele, que deveria também se esforçar para conseguir segurá-la. Aqui também não era a força dos maiores (embora estes ainda continuassem tendo vantagem nas recepções devido à sua altura) determinante para conquistar o gol, ou a cesta, mas o conjunto e o esforço pelo menos de uma parte do grupo a cada jogada.

Não houve muita resistência a essa formulação por parte dos alunos. No geral, quando eles entenderam, passaram a se esforçar para arremessar corretamente para seu companheiro. Mas, na turma 9, ainda durante a explicação, o Anderson revelou com suas palavras de que tipo de relação a estrutura do esporte de alto rendimento pode condicionar as crianças a gostarem.

É melhor jogar contra!

Lembrei aos alunos que no voleibol, uns não mais ficavam tentando vencer os outros. E que todos participavam pelo prazer do jogo, e não pela busca de algo chamado ponto ou vitória. Utilizei a justificativa de que para se evitarem brigas, seria melhor jogar com um colega do mesmo time.

Vale destacar que essa idéia da “cesta” ou do “goleiro” ser do mesmo time também serviu como uma preparação para a próxima modalidade, o futebol. Neste como uma forma de procurar evitar os chutes mais fortes contra o gol, conforme será retomado à frente.

Por se tratar de um jogo semi-cooperativo, pois cada equipe tentava fazer suas cestas e impedir as do outro time, portanto, bem mais próximo do modelo dos esportes de alto rendimento do que a modalidade anterior, em relação à formação dos times, em algumas turmas predominou a preferência por dois grandes times como nas demais atividades, mas em outras houve até resistência. Nas 3ª séries praticamente todos os alunos demonstravam sua preferência pela divisão da turma em apenas dois times, com todos jogando simultaneamente, diferindo seriamente de algumas 4ª séries.

A maior dificuldade ocorreu na turma 11. A resistência foi liderada principalmente pela Marcela, que informou gostar muito de handebol e já ter treinado e participado de algumas competições dessa modalidade.

A aluna colocou que quase não conseguia participar na queimada e, inteligentemente, que menos participantes poderiam ter mais chances nos jogos. Mesmo concordando com ela³⁶, eu expliquei que precisaríamos ter turmas menores ou mais tempo de aula para poder fragmentá-la em vários jogos com times diferentes. Também lembrei que, conforme havíamos discutido no início do ano, um dos objetivos das aulas era pensar sobre os jogos e procurar modificá-los para resolver problemas como esse. Adverti que ela deveria ter se manifestado durante a queimada, a tempo de melhorá-la, pois eu sempre pedia novas sugestões e as opiniões deles sobre cada atividade.

Ajudada, inclusive, pela “conversão” da maioria de seus colegas, a Marcela concordou e pareceu ter realmente compreendido que os princípios daquelas aulas de Educação Física eram diferentes dos treinamentos e campeonatos dos quais havia participado. Mas é impressionante analisar que, assim que ela se viu na iminência de participar de uma modalidade da qual já possuía certo conhecimento e domínio, e na qual certamente se destacaria, passou a discordar veementemente da sua transformação, o que jamais havia ocorrido. Porém, considerando uma outra possibilidade, talvez isso não tenha se manifestado com tal clareza para ela, mas de forma leviana, na medida em que ela pode ter sentido dificuldade de aceitar a mudança do esporte que tanto gostava.

Ainda devido a essa maior proximidade com a tradicional estrutura esportiva, mesmo durante a explicação alguns alunos já faziam questões sobre a pontuação, perguntando até quantos pontos valeria cada cesta. Mas, às vezes, eu já não precisava responder, outros alunos, como a Talita da turma 1, ou o Fabio da turma 10, o faziam prontamente.

Não tem ponto!

Não tem nada disso não!

Já durante os jogos, ou no final deles, devido ao pensamento de alguns no número de cestas de fato convertidas, podiam se identificar outras manifestações ainda mais fortes nesse sentido.

Vamos! A gente tá ganhando!

³⁶ Orlick ([1978], p. 133) e Brotto (2002, p. 87) concordam que times com números de membros reduzidos facilitam a participação de todos. Porém, na escola pública não podemos deixar de considerar o pouco tempo de aula e o grande número de alunos.

Está *1 x 0* pra nós?

Quanto ficou o jogo, professor?

Professor, empatamos no último instante!

Ficou *1 x 1*!

Ganhamos!

É campeão! É campeão! É campeão!

Apesar de já esperar que essa estrutura semi-cooperativa do basquetebol levaria a idéias como essas, eu procurava conversar com eles sempre um pouco mais sobre isso. Em algumas turmas, colocava que saber o resultado numérico, depois de já ter jogado e se divertido sem ter se preocupado com ele, em nada contribuiria. Em outras, explicava que nas nossas aulas os vencedores eram aqueles que participavam e conseguiam se divertir e aprender algo.

Eu procurava aproveitar esses momentos para perguntar, direcionando a todos, quem havia se divertido e aprendido na aula. Eles sempre levantavam as mãos gritando contentes. Em uma dessas ocasiões, a Selma da turma 9 deu um testemunho muito gratificante, que pode dar indícios de uma possível amplitude do alcance de uma nova proposta nas aulas de Educação Física.

Eu aprendi uma brincadeira nova, um esporte novo! Tudo que o professor ensina na aula eu passo para os meus irmãos!

Porém, em algumas turmas se realizavam muitas cestas em diversos jogos e ninguém comentava nada, nem durante a atividade e nem no final. É como se eles realmente estivessem aprendendo a dar pouca importância a isso e mais ao próprio processo do jogo.

Foi ainda muito interessante testemunhar um certo sentimento de unidade e fraternidade em uma aula da turma 4, no início do jogo. Quando aleatoriamente escolhi o time azul para iniciar a partida, o Wilson, que estava na equipe vermelha, deu uma boa sugestão aos seus, que outrora poderíamos chamar de “adversários”, mas aqui, talvez, “colegas do outro time”:

Deixem a Gabriela!

Outras questões ou sugestões mais tradicionais, que já havíamos discutido muito, e mais fáceis de serem compreendidas e aceitas pelas crianças, só apareciam através de alunos novos, que não haviam acompanhado todo o processo.

Por que não faz meninos contra meninas?

Um outro problema, próprio da atual modalidade, era uma menor adesão dos alunos das turmas. Alguns deles eventualmente não queriam participar do jogo, ou, durante, o abandonavam. Notadamente eram, em grande parte, aqueles com maiores dificuldades (sobretudo meninas) e também alguns dos mais resistentes ainda aos novos jogos (principalmente meninos).

A Adriana da turma 8, uma aluna maior e mais velha do que os demais, no início parecia não ter compreendido bem e estava bastante desanimada. Então, eu procurei conversar com ela e explicar alguns fundamentos do novo jogo, mostrando que ela tinha totais condições de participar e até vantagem por ser a mais alta da turma. Ela conseguiu fazer algumas cestas naquela aula, ficou muito contente e passou a gostar muito do jogo.

Os alunos, em sua praticamente totalidade, gostaram muito das três primeiras modalidades. No basquetebol alguns desanimavam às vezes. Em certos dias, uns não queriam jogar. Outros se cansavam e se sentavam, depois retornavam. Mas no geral, a grande maioria também gostou muito do jogo.

A Angélica e a Gabriela da turma 4, embora já estivessem participando bem mais e melhor do que no início do ano, também não costumavam jogar o tempo todo. Eu precisava chamá-las, insistir para que se esforçassem um pouco mais, assim como também outros alunos de outras turmas.

Em um jogo de uma das primeiras aulas da turma 4, houve um momento em que todas as meninas de um dos times, e mais algumas do outro, se sentaram e se colocaram somente a observar. Parei o jogo e conversei com os alunos sobre isso, e principalmente com as meninas da turma. Tentei mostrar que elas estavam tendo oportunidade e deveriam valorizar e lutar por atividades que cada vez mais se aproximassem das suas expectativas. Expliquei que os jogos eram desenvolvidos para elas também, e por elas também, e que, portanto, deveriam participar como todos os outros. Pois se não quisessem, seria mais coerente montarmos jogos só para os meninos.

Na turma 11, o Cássio, mesmo sem querer, demonstrou que tipo de dano a estrutura tradicional do esporte pode causar a determinados alunos e ao próprio desenvolvimento de um jogo de uma aula de Educação Física.

Professor, eu parei de jogar porque o nosso time estava perdendo.

Na turma 5, o Gilberto reclamava muito dos seus colegas de time. Ele tinha certa dificuldade de movimentação e era um dos menores da turma, mas queria muito participar.

Tio, ninguém passa a bola pra mim...

Novamente pode parecer que essa estruturação alternativa para os jogos e esportes na Educação Física escolar é problemática. Talvez ela seja sim problematizadora. É claro que aqui não está a solução para todas as dificuldades da área, mas definitivamente esta não é a pretensão das reflexões aqui reunidas. O objetivo é lançar algumas idéias, até mais questões do que respostas, para a construção de uma nova alternativa, não mais do que isso.

Porém, penso que alguns alunos, até inconscientemente, começavam a se identificar de tal forma com essa nova estruturação cooperativa que passavam a pôr em cheque, a questionar, da sua forma, talvez também inconscientemente, mas passavam a criticar a suposta legitimidade da estrutura do esporte de alto rendimento como diversão, socialização e educação.

Nas turmas 1 e 2 começou a surgir um outro problema. Havia trocas de passes somente entre os meninos, o que gerava menos oportunidades de participação das meninas, ou, quando uma delas ficava com a bola, também somente entre si. Em todas as demais turmas se viam boas trocas de passes entre meninas e meninos, e começavam a se realizar boas jogadas, o que não vinha acontecendo naquelas duas. Após conversar com eles sobre isso, pois alguns já vinham reclamando muito, solicitei que pensassem e trouxessem sugestões para a aula seguinte. Então, nas duas turmas, a alternativa veio na forma do “passe misto”³⁷.

Os meninos passam a bola para as meninas, e as meninas passam para os meninos.

Na turma 1 o Luiz teve a idéia da nova regra, e na turma 2 a Renata e o Maurício haviam pensado em coisas semelhantes. É importante destacar que esta regra foi

³⁷ Conforme vimos na capítulo anterior, o “passe misto” pode ser utilizado mesmo em um jogo comum, mas a bola “[...] é passada alternadamente, ora para a mulher, ora para o homem” (Orlick, [1978], p. 134).

adotada apenas nessas duas turmas. Somente, mesmo após muita conversa sobre o problema, onde foi necessário.

Na primeira aula da turma 1 com esse novo elemento, algumas meninas ainda abandonaram o jogo, o que me levou a conversar ainda mais com elas. Expliquei que a nova regra havia sido incluída por todos em comum acordo para que, principalmente, as meninas tivessem oportunidades semelhantes no jogo. Mas que sua participação, então, dependeria também de seu esforço, ou da necessidade de uma nova regra ainda a ser criada. E elas deveriam participar para que pudéssemos verificar o que precisaria ainda ser melhorado.

Nas aulas que se seguiram nas duas turmas, o entrosamento entre os alunos foi melhorando bastante. Pudemos depois fazer algumas experiências sem essa regra, e eles já estavam bastante acostumados a trocar passes entre todos.

Após os problemas de alunos abandonando o jogo, parte disso atribuído, especialmente na turma 11, a um suposto efeito desestimulante da chamada inferioridade no placar, precisei pensar com urgência em algo que pudesse diminuir a atenção dos alunos em relação ao resultado numérico do jogo, conforme já foi discutido aqui mais de uma vez sobre os fundamentos dos jogos semi-cooperativos.

Era preciso procurar dar um novo significado à realização da cesta. Era preciso proporcionar que eles se atentassem mais a algo concreto no processo do jogo, e menos a algo subjetivo, como os pontos ou o placar.

Solicitei sugestões dos alunos sobre o que poderia acontecer com cada aluno que conseguisse fazer uma cesta. Surgiram sugestões para trocar de lugar com quem está na cesta, e também trocar de equipe, aparecendo aqui novamente uma característica de jogo de inversão.

Essas duas opções, a primeira e depois a segunda, foram adotadas inicialmente na própria turma 11, e estendidas para todas as demais turmas. Os alunos demonstravam gostar muito desse tipo de variação e ficavam muito ansiosos para fazer parte dele.

A inversão começava também na cesta. O jogador ia, a princípio, para a cesta do outro time, saindo dela assim que um outro fizesse a sua cesta, e se ele conseguisse marcar outra, trocava de time novamente.

Apesar da busca do máximo de aleatoriedade possível na formação dos times, eu procurava ter o cuidado de deixá-los sempre mais ou menos equilibrados, dividindo os alunos

maiores ou mais habilidosos e também os menores ou com mais dificuldades, pois em um dos jogos da turma 5 houve grande diferença no número de cestas convertidas de um time para o outro, o que, a exemplo do ocorrido na turma 11, gerou novamente muito desânimo nos jogadores de um dos lados da quadra. Porém, esse problema era drasticamente reduzido com a utilização da chamada inversão do “goleador”³⁸ adotada nessas últimas aulas.

Quando eram marcadas muitas cestas, os alunos pareciam se importar mais com os colegas que iam e vinham, do que com a contagem delas, que assim, ficava até mais dificultada. Parece que o jogo fica mais interessante quando acontecem muitas cestas. Por isso, eu procurava facilitar um pouco mais, quando necessário, para isso acontecer. Por exemplo, diminuindo a área da “cesta” para os demais jogadores chegarem mais perto, ou dando mais mobilidade à própria “cesta”, possibilitando que se locomovesse livremente dentro da área para receber a bola.

Sempre que, após as aulas do professor Edson, as cestas de basquetebol removíveis ainda se encontravam na quadra nova, eu aproveitava para, durante alguns minutos finais das aulas, propiciar que os alunos efetuassem alguns arremessos. Embora eu pense que as aulas de Educação Física para essas crianças, entre outras coisas, não devam ser pautadas nos mesmos fundamentos utilizados com atletas e adultos no esporte de alto rendimento, também não parece haver necessidade de privá-los dessas tentativas. Apesar de os acertos não terem passado de dois em nenhuma das ocasiões, o que fortalece algumas das idéias expressas aqui, a maioria dos alunos se divertiu bastante.

Houve ainda certos problemas. Algumas vezes nesse segundo semestre, ao chegar à escola, pude ver grupos de adolescentes, provavelmente todos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental, ora próximos ao portão de saída, ora até dentro da quadra nova, utilizando substâncias entorpecentes. Após informar a direção da escola, antes de levar os alunos voltava para inspecionar a quadra, mas já não os encontrava novamente.

Pude ver até, no final da última aula de determinado dia, um veículo aparentemente muito velho, carente de algumas de suas partes, adentrando pelo portão (sempre aberto) da escola, tripulado por três rapazes, que aceleravam intensamente até o final da quadra velha, manobravam e retornavam, como se testassem o motor, e fazendo esse percurso várias vezes. Precisei atravessar correndo seu caminho com os alunos em fila, da quadra nova até a

³⁸ Orlick ([1978], p. 128-9) e Brotto (2002, p. 86), como já visto anteriormente.

entrada do prédio escolar, pois já acabava a aula, percebendo que algumas das meninas me seguravam com firmeza pelos braços. Reclamei novamente à direção da escola mais segurança em relação ao portão, que solicitou auxílio à Guarda Civil Metropolitana, que, por sua vez, nada encontrou. Mas o portão continuou aberto!

Um outro personagem quadrúpede fez sua história naquele ano. Ao chegar à unidade, os alunos me informaram que mais cedo um “*pit bull*” havia entrado até o pátio da escola. Esse cão, diferentemente daquele outro, era bastante forte, bonito e brincalhão, parecia mesmo um cão de raça. Porém, por sorte, apesar de sua aparente ferocidade, ele não era agressivo, e isso foi a única coisa que garantiu a segurança dos alunos ali. Naquele dia, após seu duradouro passeio pela escola, ele foi embora levando uma das bolas de basquetebol que o professor Edson e seus alunos utilizavam, então furada, entre os dentes.

Algo que também parecia se agravar era o problema da saída do 1º período, pois os responsáveis vinham buscar suas crianças no portão próximo à quadra velha, e acabavam realmente atrapalhando, além de os alunos em aula ficarem quase a metade do tempo, vendo toda a movimentação nos arredores da quadra, na expectativa da saída.

Mesmo não chegando, na aula, a entrar no assunto da condução da bola, quicando-a, com os alunos, principalmente na turma 4, alguns começaram a fazê-lo. Pôde-se perceber que o objetivo não era egoísta, mas sim de tentar uma jogada melhor, eles quicavam algumas vezes a bola e logo passavam para um companheiro. Embora não tivéssemos ainda discutido novas regras a esse respeito, não inibi a ação. Eles o fizeram com uma consciência de modalidade coletiva impressionante. O jogo evoluiu!

2.5.5. Futebol

O futebol foi a última modalidade de quadra abordada. Teve início nos primeiros dias do mês de novembro, mais cedo em algumas turmas e um pouco depois em outras.

Este jogo foi criado com base em alguns fundamentos de outros jogos cooperativos. Do futebol como esporte, se preserva a habilidade específica de chutar, ou seja, a manipulação da bola com os pés, além do objetivo de levá-la a um alvo, o gol.

Conforme preparação na atividade anterior, o basquetebol, aqui o “goleiro” também seria do mesmo time daqueles jogadores que tentariam fazer o gol. E por isso mesmo, o

primeiro não deveria ser vencido pelos últimos para obtenção de sucesso, mas todos deveriam jogar juntos. Ou seja, ao invés de um chute forte para superar o “goleiro” do time adversário, deveria ser feito um passe para o “goleiro” do seu próprio time para marcar o gol. Porém, deveriam ser transpostos os jogadores do outro time, que guardariam, então, este “goleiro”, não permitindo que a bola chegasse até ele, e não o do seu time.

Mas, diferenciando daquela modalidade, ao perguntar aos alunos se no futebol eram válidos os chutes ao gol com a bola rasteira ou quicando, combinamos que neste jogo poderia ser realizado esse último passe para o “goleiro” também dessas formas. Porém, ele deveria reter a bola, não a deixando sair da quadra ou do seu setor antes de conseguir dominá-la.

Um outro fundamento transferido de outros jogos cooperativos, também adotado para a construção deste futebol, que tentaria ser menos excludente, foi a divisão dos jogadores em diversos setores pela quadra³⁹. Cada grupo de jogadores de um mesmo time ocuparia um setor, e cada time ocuparia setores intercalados de uma área até a outra. Mas o grupo mais próximo de seu “goleiro”, que tentaria fazer o gol, teria sempre à sua frente um grupo de jogadores da outra equipe, que procurariam exatamente impedir o passe final, mas também não poderiam invadir o setor deste “goleiro” (a área do gol da outra equipe).

Nenhum aluno poderia invadir outro setor. E se a bola escapasse para um outro, seria obrigatoriamente de posse daqueles jogadores, que se tratando de ocupantes do setor vizinho, seriam necessariamente do outro time. Eu lhes explicava exatamente que a dificuldade maior estaria em dominar a bola sem deixá-la sair para o setor vizinho, e fazê-la transpor os jogadores do outro time para chegar aos companheiros à frente através do passe.

O Adriano da turma 8 e o Adalberto da turma 7, de maneira muito criativa e com base em um outro jogo também derivado do futebol, logo nas primeiras explicações adotaram apelidos para o nosso jogo que se iniciava.

É pebolim humano!

É pebolim gigante!

³⁹ Por exemplo, “um time ‘zoneado’”, conforme Brotto (2002, p. 141-2).

Um novo elemento, próprio de jogos cooperativos e adaptados de futebol, também utilizado aqui, foi a possibilidade de recepcionar ou interceptar a bola com as mãos⁴⁰. O passe deveria ser realizado com os pés, e a recepção, a critério exclusivo de cada um, poderia ser feita com as mãos. Isto, na verdade, torna muito mais fácil o jogo para aqueles que não jogam ou ainda estão aprendendo a jogar.

O que procurei inovar foi a liberdade de cada um receber ou dominar a bola da maneira que achasse melhor, a exemplo do que já foi feito no voleibol em relação à possibilidade de permitir ou não o quique da bola antes de rebatê-la. Utilizamos aqui a mesma bola de borracha das atividades anteriores (exceto o voleibol), que é mais leve e quica mais do que uma bola de futebol de salão, o que acabava até dificultando seu domínio. Com o tempo, mesmo aqueles meninos que já detinham certo conhecimento dos fundamentos do futebol, ou que achavam que detinham (a maioria deles), preferiam utilizar as mãos de vez em quando.

Para o jogo, portanto, se dividia normalmente (dependendo às vezes do número de alunos) cada time em setor 1 (no fundo), setor 2 (no meio), setor 3 (na frente) e “goleiro” ou área do gol (o objetivo). Na quadra, então, os alunos eram dispostos da seguinte forma: “Goleiro” ou área do gol do time vermelho, setor 1 do time azul, setor 3 do time vermelho, setor 2 do time azul, setor 2 do time vermelho, setor 3 do time azul, setor 1 do time vermelho e “goleiro” ou área do gol do time azul⁴¹.

⁴⁰ Adaptado de fundamentos me apresentados em alguns cursos sobre jogos cooperativos, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dos quais pude participar.

⁴¹ Considerando, por exemplo, a mais comum divisão dos times adotada durante o ano junto a essas turmas, em azul e vermelho.

"Goleiro" ou área do gol do time vermelho	Setor 1 do time azul	Setor 3 do time vermelho	Setor 2 do time azul	Setor 2 do time vermelho	Setor 3 do time azul	Setor 1 do time vermelho	"Goleiro" ou área do gol do time azul
---	----------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	---------------------------------------

Combinamos que a bola deveria ser passada necessariamente por todos os setores do time, do setor 1 até o “goleiro”, não podendo ser chutada, por exemplo, do setor 1 para o setor 3, ou direto para o “goleiro”, para que, assim, todos tivessem semelhantes chances de jogar. E, a exemplo do que se havia feito no voleibol, todos os jogadores trocariam de posições durante o jogo, pulando de um setor para o outro⁴².

A divisão da quadra em setores não foi utilizada no basquetebol porque lá os alunos recebiam a bola e podiam segurá-la com as duas mãos até que encontrassem um companheiro para passá-la. Já no futebol não existe essa segurança ao dominar a bola. Ela está sempre passível de ser “roubada”, o que tornaria a participação de alguns praticamente pífia.

Portanto, essa divisão teve como objetivo possibilitar que aqueles menos acostumados com o jogo de futebol tivessem chance de jogar, tendo certa liberdade para dominar a bola, observar, pensar e realizar o passe.

Para aqueles alunos um pouco mais habituados, o desafio seria conhecer o novo jogo e buscar as melhores opções dentro de sua estrutura própria, procurando desenvolver e explorar novas possibilidades e, inclusive, conhecendo a importância do passe para os jogos coletivos. Ou seja, o jogo não era para eles mais fácil do que o futebol tradicional, mas sim diferente. Com base em seus fundamentos, mas diferente dele. Não mais fácil e nem mais difícil,

⁴² Utilizando, aqui e no voleibol, o esquema “todas as posições”, conforme Orlick ([1978], p. 134) e Brotto (2002, p. 87).

simplesmente diferente. Porém, guardava objetivos, entre outros, de se ensinar sobre esse futebol como construção cultural.

O jogo consistia em (1º) dominar bola, podendo utilizar as mãos, os pés ou qualquer outra parte do corpo, dependendo também da capacidade de cada um, (2º) passar a bola com os pés para um companheiro do setor à frente, fazendo-a atravessar setores de jogadores do outro time até chegar ao setor 3, (3º) passar a bola do setor 3 para o “goleiro”, que deveria segurá-la, e também não poderia abandonar o seu setor (a área do gol), e (4º) quando sem a posse da bola, procurar interceptar, inclusive com as mãos, os passes que cruzariam cada setor em busca do seguinte, e fazer a marcação nos jogadores que poderiam receber a bola.

No início, ainda durante a explicação, algumas meninas, principalmente nas turmas 1, 6, 7, 8, 9 e 10, já diziam não querer participar. Mesmo não sabendo como seria construída a nova modalidade, elas demonstravam muito receio, provavelmente por entenderem o futebol como um jogo tipicamente masculino. Mas também por, esquecendo parte do que havíamos discutido nas aulas anteriores, voltarem a considerar o nível de habilidade como requisito para a participação.

Mas eu não sei jogar.

Ah, professor! Eu sou horrível no futebol!

Era possível notar o preconceito que essas crianças traziam em relação ao jogo de futebol, que deveria ser muito bem aceito no Brasil por todos eles, mas que, na verdade, traz enraizada consigo uma forte tradição discriminatória em relação ao gênero. E tanto os meninos quanto as próprias meninas são influenciados por isso.

Alguns dos meninos, imediatamente ao pensarem no futebol, pareciam também esquecer ou achar que deveriam ser ignorados todos os princípios das aulas de Educação Física que havíamos discutido durante todo o ano, substituindo-os por outros que lhes pareciam próprios desse jogo.

Vai ser meninos contra meninas?

As meninas vão jogar bola também?

Vocês vão ter que tomar a bola da gente se quiserem jogar!

Nas turmas 2 e 9, outros alunos também pareceram retroceder um pouco em relação ao nosso curso, pois passaram a considerar práticas desde o início do ano intensamente discutidas e já abolidas para essas aulas, mas que voltavam à tona quando se falava de futebol.

Professor, você que vai escolher os times?

Professor, eu posso escolher os times?

Mas, felizmente, ainda se podia registrar que alguns outros salvavam um ano inteiro de trabalho e muitos outros de estudo, demonstrando um pouco de sua compreensão. Como o Ivan da turma 9.

Já estão divididos os times: azul e vermelho!

Eu procurava explicar aos alunos que na escola deveríamos criar jogos diferentes daqueles jogados na rua, pois a Educação Física escolar deveria existir para que pudéssemos realmente aprender algo novo. Pois se fosse para jogar como na rua, não precisaríamos do professor, se houvesse coisas que eles pudessem fazer sem o professor e sem a escola, ela deixaria de ser necessária⁴³.

Então, o Paulo da turma 1 deu uma explicação que, se tratando de uma criança de nove anos de idade, parece exageradamente fantasiosa a respeito de sua relação com o jogo de futebol. Aproveitei a oportunidade para lembrá-los que os objetivos das nossas aulas, conforme já vínhamos discutindo desde o início do ano, eram bastante diferentes da busca de medalhas ou troféus.

Eu não jogo futebol na rua. Só jogo valendo troféu!

O Lúcio da turma 10, também durante a explicação, explicitou para que tipo de atitudes realmente se preparava no caso de um esperado jogo de futebol, bem diferentes de participação, diversão ou aprendizado.

Eu vou humilhar!

Por todos esses primeiros problemas, parece certo que esse jogo, e também o basquetebol, oferecidos no início do ano, com o objetivo de avançar dos jogos semi-cooperativos

⁴³ Conforme Freire (2002, p. 108), como já discutido anteriormente.

aos jogos cooperativos sem perdedores⁴⁴, se tratando, no caso, do futebol no Brasil, na verdade, teria suas aceitação e transformação muito mais difíceis do que agora.

Foi mesmo uma opção iniciar com outros jogos, passando por grandes transformações em suas estruturas, como preparação para o basquetebol, que, por sua vez, previa fundamentos preparatórios para o futebol, em busca de uma maior adesão, principalmente das meninas, e melhores possibilidades de transformação, especialmente em relação aos meninos, mesmo essas transformações sendo menores, como jogos semi-cooperativos.

A exemplo de um evento ocorrido alguns meses antes, no voleibol, ao se formarem os setores para iniciar o jogo, o Régis da turma 2 fez uma reclamação. Porém, muito mais em tom de informação, conforme sua idéia sobre o jogo, do que de sensação de superioridade, como no referido caso anterior.

Professor, eu não sou zagueiro. Eu sou “atacante”.

Conversei com os alunos sobre isso, explicando que todos deveriam passar por todas as posições na quadra para que pudessem aprender melhor, e lembrando que as posições mudariam durante o jogo.

Aqui, vale esclarecer que, a exemplo de como foi feito no voleibol, foram efetuadas trocas de posições somente entre os jogadores de um mesmo time, até por falta de tempo para outras aulas, já se aproximando o final do ano. Mas é importante reforçar as boas sugestões de Brotto (2002) em relação às possibilidades de se realizarem rodízios entre os jogadores das duas equipes, conforme já analisado anteriormente.

Na turma 5, no início do primeiro jogo, quando perguntei quem gostaria de começar no gol, o Márcio deu indícios de suas expectativas sobre a forma de jogo tradicionalmente aceita e utilizada. Isso aponta para uma real necessidade de se transformarem alguns de seus fundamentos, mesmo que alguns deles não percebam isso tão claramente. Pois muitos dessas idéias, deles próprios, parecem ser expostas de maneira inconsciente.

Eu não vou pro gol não! Não quero levar bolada na cara!

⁴⁴ Conforme sugere Brotto (2002, p. 87), como visto no Capítulo II.

De fato, durante um dos jogos da turma 6, o Eduardo chutou a bola com muita força e atingiu o abdome do Evandro. Então, para evitar novos problemas, combinamos marcar faltas se isso voltasse a acontecer.

Conforme os jogos seguiam, eram incluídas algumas pequenas novas regras a cada problema ocorrido. Por exemplo, não foi falado sobre cobranças de laterais e escanteios durante a explicação inicial. Então, conforme surgiam os primeiros casos, conversávamos rapidamente sobre o que fazer.

Quando um jogador de determinado setor perdia a bola pela linha lateral, em algumas turmas, ele simplesmente a recolocava na quadra para continuar a sua jogada, já em outras, combinamos que seria cobrado o arremesso lateral pelos jogadores do setor vizinho, da outra equipe. Acordamos que a bola seria de posse dos jogadores do setor anterior, mais distante de seu gol, e não do seguinte, que estaria mais próximo.

Também combinamos que não haveria escanteios, uma vez que os jogadores não poderiam sair de seus setores. Em determinadas turmas, quando a bola era tocada por jogadores do setor 1 de uma equipe, impedindo o passe do setor 3 do outro time para seu “goleiro”, e saía pela linha de fundo, a posse voltava para este setor. Em outras, sempre que a bola saía no fundo da quadra, recomeçava com o setor 1 daquela extremidade.

Quando um jogador invadia um outro setor, mesmo apenas com um pé ou uma mão, para impedir o passe de um jogador do outro time, ou para trazer a bola para si, ou mesmo para puxá-la de volta quando escapava, ela simplesmente voltava de posse dos jogadores do setor invadido. Os próprios alunos reconheciam isso facilmente e não discutiam.

Na turma 10, antes da primeira cobrança de arremesso lateral, eu anunciei que a bola deveria ser passada, não podendo ser chutada direto para o gol, até para possibilitar mais oportunidades de participação e trocas de passes. Então, o Lúcio retrucou, muito mais em tom de decreto do que de informação ou confirmação.

Na quadra vale, professor!

Precisei parar o jogo e lhes explicar que o arremesso lateral se trata de um “tiro” livre indireto, por isso não pode objetivar o gol, deve ser feito necessariamente um passe para um dos companheiros. Desta vez, o Lúcio aceitou bem a explicação, não respondeu mal, nem ficou resmungando ou fazendo caretas como em algumas outras ocasiões.

Conforme informações da professora Maria, o Lúcio até era um bom aluno, mas tinha alguns problemas familiares. Sua mãe havia se mudado para um outro Estado e ele vivia com sua avó. Isso não o fazia bem e o deixava muito irritado às vezes, especialmente após conversarem ao telefone.

Certos problemas familiares, cada vez mais, vêm parecendo comuns entre esses alunos. Como já vimos em outros exemplos, sua relação com colegas, professores e outros funcionários da escola parece ser bastante afetada e condicionada por alguns deles.

Quando o primeiro jogador, após muita explicação e incentivo, resolveu utilizar as mãos na turma 9, o Elton, do outro time, aos gritos se fez ouvir por toda a quadra:

Professor, assim não vale! Com a mão é falta!

Com ajuda de outros alunos mais atentos às primeiras explicações, lembrei sobre essa nova e peculiar possibilidade, podendo ser adotada apenas por aqueles que desejarem e quando acharem necessário.

Foi notável no primeiro jogo da turma 2, quando a “goleira” Íris conseguiu segurar a bola chutada pelo Felipe, ao trocar de lugar com seu companheiro (a exemplo do que já era feito no basquetebol), ela foi cumprimentada e abraçada por sua amiga Isabele, que estava na outra equipe. As duas comemoraram juntas com muita alegria após os aplausos de todos os outros para o primeiro gol da turma.

Na turma 6 houve o caso de alunos entrarem na área do gol para interceptar a bola passada para aquele “goleiro”. Então, após rápidas votações, combinamos marcar pênalti. Os alunos, então, pediram o direito de utilizar uma barreira, pediram uma chance, pois, caso contrário, seria gol certo. Após muita negociação, combinamos a utilização de apenas um jogador na barreira, pois na penalidade máxima do futebol como esporte, realmente há um defensor no gol.

Situação semelhante ocorreu na turma 1, e eu mesmo sugeri a utilização de um jogador na barreira, em busca da ótima aceitação da ocasião anterior. Mas aqui, houve discussão para se decidir quem cobraria a penalidade, então, o Valdir resolveu o problema.

Deixa o Leandro porque foi ele que chutou!

Ainda na turma 1, em uma das comuns discussões entre os alunos por motivos diversos, gritaram que o Henrique, um dos mais irritados daquele dia, estava nervoso porque seu time estaria “perdendo”. Embora esse fosse provavelmente um dos motivos que o afligiam, ele parou e refletiu, utilizando uma justificativa extraída das próprias discussões sobre as aulas, e de fato, se acalmou depois.

Não tem perder!

Com o tempo, assim como no basquetebol, passamos a alternar os “goleiros” também com quaisquer outros jogadores, tentando dar oportunidade ao maior número possível daqueles que assim desejavam, e experimentamos a inversão, novamente pela necessidade de dar significado mais concreto à conversão, neste caso, do gol.

A cada jogo, os alunos melhoravam, se entusiasmavam e se divertiam cada vez mais. Os alunos melhoravam os passes, explorando cada vez mais as diversas opções e possibilidades que o jogo oferecia, gritavam e riam. Mas a marcação também melhorava muito, o que deixava o jogo mais dinâmico e disputado, pois o passe era cada vez mais dificultado.

Era interessante analisar como os alunos, conforme o jogo ficava mais complexo, se tornando mais difíceis, tanto o passe quanto o domínio da bola, passavam a utilizar mais as mãos. Em algumas turmas, conforme a marcação se intensificava, alguns alunos logo pensavam em quicar a bola com as mãos para fazer o passe por cima do setor do outro time.

Alguns alunos perguntavam se era permitido. Outros, lembrando que se havia estabelecido que somente o passe deveria ser executado com os pés, tentavam mesmo sem perguntar. E alguns outros ainda preferiam tentar com os pés, mas já considerando essa nova possibilidade, o passe por cima. Essa nova variação resolvia alguns problemas, pois dificultava a interceptação da bola, o que, por sua vez, tornava ainda mais necessária e eficaz a utilização das mãos, mas gerava outros, pois os jogadores precisavam dosar e praticar muito a precisão da força nas pernas ao chutar a bola.

Pelo fato de os alunos necessariamente começarem tentando seus passes da maneira mais simples possível, eu considerava a idéia do passe por cima uma evolução para o jogo. Assim, nas turmas em que os alunos demonstravam mais dificuldade para conceber essa variação, eu mesmo procurava dar algumas sugestões para que algum deles chegasse a ela, passando, então, a nova idéia aos demais.

Antes do início de uma das últimas aulas de futebol, e, portanto, do ano, na turma 9 um dos alunos, o Ivan, sugeriu que jogássemos “futebol normal”. Sempre que alguém se referia em termos como esse em relação a qualquer atividade, eu explicava que não jogávamos nenhum jogo anormal, mas jogos adaptados para a realidade e as necessidades da escola. Nesta ocasião especificamente, eu nem precisei repetir, pois a Edna explicou a todos quais eram os problemas de se adotarem jogos estruturados na forma do esporte de alto rendimento.

Ah, não! Assim eu não consigo!

Alguns problemas bastante conhecidos continuaram presentes nessas últimas aulas na quadra, tais como outras pessoas transitando pela quadra, bicicletas, cachorros e pipas, mas a essa altura do ano, pareciam não incomodar tanto quanto antes. Talvez eles tenham diminuído. Ou talvez os alunos e eu, eles mais do que eu, tenhamos aprendido a nos acostumar com eles.

Vale registrar que outros professores também reclamavam pelo fato de o portão permanecer aberto, e também defendiam que alguém deveria cuidar disso. Pois um outro problema sério é que esse acesso era o mesmo por onde entravam os alunos e os funcionários com seus veículos, o que poderia resultar em graves acidentes envolvendo as crianças.

Cheguei a ficar sabendo, através de uma professora do Ciclo II, que a Sr^a. Soraia (assistente da diretora) lhe disse, ao reivindicar isso, que “o Sr. Pedro não pode abrir e fechar o portão porque está vigiando o cachorro para não atrapalhar a aula do Fabricio”. É impressionante como até mesmo os problemas causados por esse descaso e indiferença eram usados como justificativa para continuar não se fazendo nada.

2.5.6. Outros jogos cooperativos ou brincadeiras

Os chamados simplesmente de jogos cooperativos, assim como a ginástica e a dança, que serão analisadas nas próximas páginas, se desenvolveram no salão, principalmente em dias de chuva, e iniciaram logo no mês de abril, passados apenas alguns dias do início da primeira modalidade, a queimada. Como forma de diferenciação, e para facilitar, esses jogos eram também tratados junto aos alunos por brincadeiras.

Antes desse início, lembrando que algumas aulas foram ministradas na sala de aula, como algumas das primeiras conversas, a chuva não atrapalhou muito. Mas, quando sobrou tempo, em algumas turmas terminamos estas aulas na quadra com o jogo de agrupamento. Para o qual, solicitei aos alunos andarem aleatoriamente procurando ocupar todo o espaço da quadra, repentinamente gritando um número que serviria de referência para eles formarem grupos naquela quantidade.

O jogo se tornava muito divertido ao se gritarem números cada vez maiores, dividindo toda a turma em quatro, três ou dois, ou juntando todos em um único grande grupo, fazendo-os precisarem se acalmar da euforia da brincadeira para contar os colegas e chegar aos números exatos em seus grupos. Havia sempre muita gritaria, risos, diversão, alegria geral. Eles se abraçavam muito ao conseguir montar os seus grupos rapidamente. Também era muito interessante quebrar a estrutura montada desde o início fazendo-os racionar rápido ao gritar o número “1”, que obrigava a todos ficarem parados distantes dos demais.

Esse jogo de agrupamento das aulas atingia a sua melhor variação, considerados os objetivos destes estudos, quando da orientação que cada grupo deveria ser formado por aproximadamente uma metade de meninas e a outra metade de meninos. O que ajudava muito a começar a quebrar a distinção entre gêneros nos jogos e nas próprias aulas. Essa brincadeira parecia ter a incrível potencialidade de trazer união e alegria ao grupo para todo o ano.

Normalmente, esse jogo em sua forma tradicional, competitiva e excludente, prevê a “eliminação” daqueles que não conseguem ou demoram mais para formar os grupos. Um dos desafios dos profissionais que se orientam pelos jogos cooperativos é exatamente a transformação dos jogos mais tradicionais em busca da participação igualitária de todos, evitando a punição daqueles que têm mais dificuldade.

É claro que não era necessário ameaçar, ou de fato, “eliminar” aqueles que, em determinada rodada, não conseguiam entrar em um grupo, pois este ato desnecessariamente tornaria o jogo, além de excludente e competitivo, frustrante para alguns, principalmente os primeiros eliminados. O mais adequado aos objetivos desta pesquisa era ajudar aqueles que ficavam, às vezes, meio perdidos (principalmente aqueles com deficiências mentais), ou tão constrangidos que não conseguiam se lançar a um grupo por iniciativa própria. Nesse caso, ao final de cada rodada, de cada formação de grupos, simplesmente reiniciávamos o processo.

Voltando a falar do mês de março, os jogos que aqui se iniciaram tiveram maior ênfase até o final do primeiro semestre, dividindo espaço durante o segundo com a ginástica e a dança.

Alguns dos jogos, ou brincadeiras, inclusos no planejamento foram adaptados de Brotto (2002, p. 127-47), e outros, de outros jogos cooperativos mais comuns. O primeiro deles foi a chamada rebatida, depois, dependendo das turmas em que eram vivenciados, mais ou menos nesta seqüência, barcos e marujos, brincadeira dos olhos vendados, travessia do oceano e navegar é possível.

A primeira atividade se desenvolveu entre os meses de abril e maio. Assim como algumas das demais, foi adaptada do jogo chamado por Brotto (2002, p. 137-8) de rebatida, considerado como jogo cooperativo sem perdedores. No original, os participantes deveriam rebater a bola utilizando algo semelhante a um bastão. Mas aqui, devido à falta de materiais como esse, foi substituída essa habilidade pela de arremessar.

O jogo consistia na numeração de algumas bases dispostas em um grande círculo, que seriam ocupadas, cada uma, por uma dupla de alunos. Porém, deveria haver uma base a menos em relação à quantidade de duplas. A dupla que começaria arremessando a bola ficaria fora das bases, no centro do círculo.

A primeira dupla (que originalmente seriam lançador e rebatedor) deveria arremessar a bola o mais distante possível do círculo e gritar o número de uma das bases. Como não haveria arremesso e rebatida, e conforme sugestão do Vinícius da turma 9, combinamos que um arremessaria a bola e o outro gritaria o número, após acordarem entre si o que cada um faria e que número gritariam (secretamente).

A dupla na base correspondente ao número gritado deveria correr para buscar a bola e depois tentar entrar em uma das bases. Enquanto uma dupla perseguia a bola, a dupla que a arremessara deveria entrar em qualquer base, e todas as demais deveriam trocar de base simultânea, aleatória e rapidamente.

A dupla que ficasse sem base (normalmente aquela que corria para trazer a bola de volta), passaria a ocupar o centro do círculo e arremessaria a bola escolhendo e gritando um novo número.

Brotto (2002, p. 137) explica que “este jogo é uma combinação de várias atividades [...]. É um jogo muito ativo, envolvente e favorece a integração, a ajuda mútua, desinibição, atenção, agilidade, disposição para “trocar de lugar” e muita, muita diversão.

O autor ainda sugere uma variação, que deve acontecer durante as trocas de bases das duplas. Além das bases, cada um pode também trocar de parceiro. Após uma primeira parte, tentávamos esta nova forma, que trazia grande imprecisão e ainda mais diversão ao jogo, pois se faziam verdadeiros e alegres “tumultos” durante as trocas de bases e de parceiros.

Mas quando havia número ímpar de jogadores, era sugerido que se colocasse somente um aluno fora das bases, que deveria ele mesmo arremessar a bola para longe e gritar o número de uma das bases. Aqui, todos deveriam trocar de bases e de parceiros desde o início. Da dupla escolhida, aquele que primeiro pegasse a bola seria o novo arremessador (e “gritador”), e o outro, escolheria novos parceiro e base.

Às vezes, devido ao pouco tempo de aula e ao grande número de alunos e de duplas, era necessário se atentar às duplas que, já nos minutos finais, ainda não haviam sido chamadas, ou, ainda mais complicado, para aqueles alunos que entre uma troca e outra de parceiros, também ainda não tivessem tido oportunidade. Assim, correndo o risco de sacrificar parte da espontaneidade do jogo, mas preocupado em não torná-lo frustrante para ninguém, eu solicitava secretamente que os “gritadores” escolhessem entre determinadas duplas que ainda não haviam sido indicadas. Brotto (2002, p. 137) também sugere a possibilidade de organização do grupo em trios para acomodar todos em números ímpares.

Os alunos gostaram muito desse primeiro jogo, que realmente se mostrou muito divertido. A Angélica da turma 4 participou e disse ter gostado muito da brincadeira.

O jogo seguinte desenvolvido no salão foi o chamado barcos e marujos, principalmente entre os meses de maio e junho. Este foi adaptado a partir de algumas boas propostas dos cursos sobre jogos cooperativos ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dos quais pude participar, conforme já mencionado.

Para esse segundo jogo, eram desenhados e numerados quadrados ou retângulos de vários tamanhos no chão com o uso de giz. Estes seriam os “barcos”. Os alunos participantes seriam os “marujos”. Assim, eu, o “comandante da esquadra”, com gritos repentinos indicaria quais dos alunos deveriam ocupar determinados “barcos”.

As indicações eram diversas: Meninos vão para o “barco 3” e meninas vão para o “barco 5”, quem está de uniforme vai para o “barco 1” e quem não está vai para o “barco 4”, os que estão com calçados azuis ou pretos vão para o “barco 2” e os demais para o “barco 6”, ou ainda, todos para o “barco 1”. Assim, conforme o número aparente de membros de cada grupo em potencial, era escolhido um “barco” de tamanho compatível.

Houve até algumas novas e boas sugestões de alguns alunos.

Quem está de chuteira para o “barco 3”!

Corintianos para o “barco 5”!⁴⁵

Combinávamos que, uma vez feita a travessia de um “barco” para outro, ninguém mais poderia “cair na água” e nem ficar com um pé fora do “barco”, sob o risco de ser “mordido” por um “tubarão”. Dentro do possível, procurava, gradativamente, solicitar que grupos cada vez maiores ocupassem “barcos” menores, estimulando que se conseguissem colocar em espaços cada vez menores. Explicava aos alunos que nos momentos mais difíceis, eles deveriam se ajudar, para que ninguém “caísse na água”. Este seria o objetivo da brincadeira, eles se segurarem pelos braços, uns ajudando os outros, para que todo o grupo alcançasse a meta de se manterem todos dentro de “barcos” cada vez menores.

Após as primeiras corridas desesperadas de uns “barcos” para outros, o giz de suas bordas e números começava a se apagar. Então, alguns alunos começaram a sugerir que os “barcos” estavam “furados” e que alguém deveria “consertá-los”. Assim, eu escolhia alguns “marujos” para, cada dois ou três, pegarem as “ferramentas” (giz) para “reparar” cada “embarcação danificada”.

Em algumas turmas, alguns alunos, aproveitando a aparente confusão, empurravam os colegas e, às vezes, até pareciam ter o objetivo de atrapalhar e prejudicar o desenvolvimento do jogo. Alguns até chegaram a se machucar sem gravidade.

Este é também um jogo cooperativo sem perdedores, e cada um se divertia muito tentando se segurar e segurar os seus colegas mais próximos. Logo eles aprenderam a se dar as mãos e se abraçar para se equilibrarem a todos, ou, quando realmente não era possível, acabavam em um grande emaranhado de crianças caindo umas sobre as outras às gargalhadas.

⁴⁵ Depois, eu fazia menção também a outros times de futebol brasileiros.

Esta era uma das brincadeiras que as crianças mais pediam que se repetisse nas oportunidades seguintes. Mas, eu explicava que tínhamos ainda algumas diferentes atividades para conhecer, aí sim, depois, conforme tivéssemos tempo, poderíamos repetir aquelas que eles mais gostassem. De fato, quando foi possível, em algumas turmas refizemos alguns desses jogos à escolha dos próprios alunos.

O terceiro jogo surgiu de uma sugestão da professora Carla, que me solicitou ajuda no seu árduo e incansável trabalho de luta pela minimização da discriminação contra as crianças com deficiências mentais e físicas pelos seus próprios colegas, fruto exatamente da falta de conhecimento sobre a questão. Esta atividade aconteceu no final do primeiro semestre em algumas turmas e no início do segundo, após as férias do mês de julho, em outras.

Pensamos, então, em uma atividade simples, que chamamos de brincadeira dos olhos vendados. Aqui, divididos em duplas, enquanto um caminharia livremente pelo espaço com os olhos vendados, o outro o guiaria. Depois deveriam trocar de posições. Também estamos diante, portanto, de um jogo cooperativo sem perdedores.

Quando ocorriam números ímpares de alunos, eu solicitava que se formasse um trio à livre escolha deles, alertando que cada um deveria passar pela fase com os olhos vendados, sendo guiado pelos dois companheiros.

Como não havia objetos parecidos com vendas disponíveis, utilizamos as blusas dos próprios alunos, com as mangas amarradas à frente do rosto, ou com a “cabeça vestida” por ela, ou ainda, com zíper ou botões fechado até a testa. Também foram adaptadas toucas de frio cobrindo os olhos. E, como não estavam todos munidos dessas peças, na troca de função, sem nenhum problema, cada um emprestou a sua a um colega que precisava.

No início, alguns alunos, como já vimos acontecer de forma semelhante em páginas anteriores, se sentiram sadicamente tentados a tomar determinadas atitudes objetivando ferir seriamente seus colegas. Com apenas uma exceção, isso realmente não aconteceu de forma preocupante. Após os primeiros problemas, através de muita conversa, os alunos foram se comportando e agindo mais adequadamente com seus colegas.

A turma 7, que a exemplo do que já havia ocorrido nas primeiras aulas livres, as primeiras observações, foi a única turma em que os alunos, aleatória e espontaneamente, organizaram duplas formadas por meninos e meninas. Porém, estranhamente, sem nenhum

motivo aparente, e surpreendentemente, pois era um grupo aparentemente muito unido, teve o comportamento mais destrutivo de todas elas.

Em praticamente todas as duplas, os alunos se empurravam, jogavam os colegas uns contra os outros e até contra as paredes. Alguns até se machucaram. A situação se agravava, se tornando caótica e desesperadora, a ponto de eu precisar encerrar a atividade para conversar com eles durante todo o restante da aula. Esta brincadeira, aqui, não foi repetida. Mas nas atividades posteriores, esses alunos voltaram a agir da forma bastante unida, dedicada e cooperativa que antes era comum.

No geral, os alunos se divertiram e gostaram muito da inusitada experiência. A brincadeira foi muito boa. Terminando a aula da turma 1, o Leandro, de maneira muito gratificante e compensadora, expôs o que vinha achando dessas, para eles, novas atividades.

Professor, é tão legal fazer “Física” com você!

Ao final, conversei um pouco com os alunos sobre a deficiência física ou mental. Solicitei que eles pensassem sobre o problema, e procurassem tratar os seus muitos colegas da escola nessa situação da mesma forma que tratavam seus demais amigos.

Experimentamos também, no início do segundo semestre, principalmente entre os meses de julho e agosto, o jogo que chamamos de travessia do oceano, adaptado do chamado golfinhos e sardinhas (BROTTO, 2002, p. 129-130).

Aqui, após uma primeira tentativa marcada por certa aversão de grande parte dos alunos, os nomes dos personagens foram substituídos, respectivamente, por “tubarões” e “peixes”. Talvez os alunos, principalmente os meninos, ainda não estivessem preparados para adotar nomes que, em seu entendimento ofuscado, lhes lembrassem algo efeminado. Então, para evitar constrangimentos, sobretudo da preocupação com os meninos de postura aparentemente mais delicada, preferi adotar esta nova denominação, mas procurando dar pouca importância a ela. Talvez esta não tenha sido a melhor opção, mas foi a mais urgente naquele momento.

[...] é um pega-pega muito parecido com os vários já conhecidos, senão por uma pequena mudança capaz de promover grandes transformações. Nesta brincadeira propomos o exercício do Livre Arbítrio, da Tomada de Decisão, da Iniciativa para Correr Riscos e da Aventura de Compartilhar a Liberdade (BROTTO, 2002, p. 129).

Era demarcada uma linha no centro do espaço do salão, longitudinalmente em sua área retangular, riscada com giz. Haveria, no início, um (às vezes dois, um casal) “tubarão”

que só poderia se locomover lateralmente sobre a linha. Todos os outros alunos iniciariam lado a lado próximos a uma das paredes, dispostos paralelamente à linha central, de frente para ela e para o “tubarão”. Eles formariam o “cardume de peixes” e seu objetivo seria atravessar o “oceano”, cruzando a linha. Mas, não poderiam ser pegos pelo “tubarão”, que estaria ali exatamente tentando “pescar” alguns “peixes”. Para tanto, bastaria que o “tubarão” os tocasse com uma das mãos.

Cada “peixe” pego se transformaria em “tubarão”, devendo se juntar ao primeiro sobre a linha central. Quanto mais “peixes” pegos, mais cresceria a corrente de “tubarões”, que deveriam ficar de mãos dadas, não podendo se soltar para “pescar”. Somente as extremidades da corrente poderiam pegar novos “peixes”.

Quando a corrente de “tubarões” crescia a ponto de suas duas pontas tocarem as paredes das extremidades da área do salão, poderia se soltar da linha central para todo o “oceano” a fim de “pescar” os demais “peixes”, mas não podendo ainda soltar as mãos.

Porém, antes que isso acontecesse, exatamente para evitar essa grande escapada dos “tubarões”, eu anunciava que os “peixes”, então, poderiam “salvar” os “tubarões” se ambos assim desejassem. Eles deveriam, para tanto, passar por entre as pernas dos “tubarões”, que, assim, se libertariam da corrente e se tornariam “peixes” novamente.

O jogo se tornava mais organizado e democrático quando combinávamos que cada novo “tubarão” deveria ocupar a extremidade da corrente pela qual foi “pescado”, para dar a oportunidade da “pesca” a todos, se renovando as extremidades, e que somente poderiam ser “salvos” os “tubarões” do centro da corrente, nunca os das pontas, pois estes, teriam exatamente a função de pegar os “peixes” que se aproximassem.

Brotto (2002, p. 130) analisa que “decidir salvar [...] é uma grande aventura de confiança. Estimular o exercício da solidariedade, cumplicidade e altruísmo nos jogos pode nos ajudar a viver essas e outras co-opetências cooperativas em outros ‘oceanos’ da vida”.

Este jogo, também podemos classificar como jogo cooperativo sem perdedores. Brotto (2002, p. 129) chama de jogo infinito, pois não tem uma meta final pré-determinada a ser cumprida, e escreve que se trata de um tipo muito especial de jogo cooperativo.

Experimentamos ainda uma variação, que previa que os “peixes” somente poderiam “nadar” (se locomover) pulando equilibrados em apenas um dos pés, pois os peixes só

possuem uma nadadeira. Isso trouxe uma dificuldade maior para os “peixes”, que estavam sempre em grande número.

Os alunos se divertiram muito com este jogo, que foi também realizado em determinada oportunidade na quadra, quando houve grande falta de professores. Sentiu-se grande liberdade para correr bastante, tentando se distanciar o máximo possível dos “tubarões” a fim de cruzar a linha. Nesta aula, estavam na quadra muitos alunos das turmas 4, 5, 6 e 11.

A última das brincadeiras no salão, que antecedeu a ginástica, foi batizada de navegar é possível. Desenvolvendo-se durante os meses de agosto e setembro, ela foi, de todas, a que mais agradou aos alunos. Sua principal influência está no jogo cooperativo sem perdedores chamado “navegar é (im)possível... para todos!” (BROTTO, 2002, p. 133-5).

Cada turma era organizada em pequenos grupos, os “tripulantes” de cada “barco”. Cada “tripulante” utilizaria uma cadeira. Os conjuntos das cadeiras, dispostas lado a lado encostadas umas nas outras, de cada componente dos grupos formariam os “barcos”. Estes, separados uns dos outros, eram dispostos pelo salão.

Novamente surgia um personagem conhecido de brincadeira anterior (barcos e marujos). O “comandante da esquadra” deveria sugerir certas manobras a cada “barco” para a realização das tarefas necessárias.

É importante criar uma atmosfera lúdica desde o início. Para isso, pode-se criar um enredo, um cenário adequado ao momento. Por exemplo, imaginando um grupo de velejadores sendo desafiados a realizar diferentes manobras para aperfeiçoar suas competências de navegação (BROTTO, 2002, p. 133).

Aqui, também foram combinadas algumas regras. Como no jogo barcos e marujos, muito semelhante a este, ninguém poderia, em hipótese nenhuma, “mergulhar” e nem colocar um pé na “água”, que era muito fria e povoada por tubarões. E as cadeiras também não poderiam ser arrastadas pelo chão.

Entre as tarefas solicitadas, podemos destacar: Necessidade de manobrar um “barco”, que estava de frente, por exemplo, para o leste, virando-o para o oeste⁴⁶, ou qualquer outra posição, solicitar que os “barcos” se locomovessem, “navegando” de um ponto a outro do “oceano”, e também, solicitar que os “tripulantes” de dois “barcos” trocassem de lugares entre si, precisando, para tanto, aproximar as suas “embarcações”.

⁴⁶ Aproveitando para explicar um pouco sobre os pontos cardiais aos alunos.

Os alunos não podiam arrastar as cadeiras, portanto, precisariam eles mesmos descobrir que deveriam compartilhar suas cadeiras com os colegas, deixando sempre uma livre para ser erguida e movida. Deveriam fazer isso com cada cadeira, uma a uma, até que chegassem à posição desejada. Isso, e a compreensão de que deveriam se ajudar uns aos outros, segurando os colegas para ninguém “cair na água” eram os grandes objetivos deste fantástico jogo de raciocínio, cooperação, tomada de decisão, revisão, improvisação, e diversas outras potencialidades.

Alguns alunos tiveram certa dificuldade no início, pois não é fácil pensar e chegar às formas mais corretas de conduzir as cadeiras sem arrastá-las. Geralmente, não poucos alunos tinham as idéias mais originais logo no início, que eram, então, copiadas ou adaptadas pelos demais. Às vezes, quando isso demorava mais para ocorrer, eu precisava dar algumas dicas até que alguém começasse a conceber outras possibilidades.

Na turma 10, predominando a preocupação com o colega e o altruísmo, diferentemente das primeiras aulas, a Sandra quis fazer mais por uma de suas colegas.

Professor, eu posso pegar a cadeira para a Lú, porque ela não vai conseguir?

No caso, expliquei que era necessário que todos os “marujos” se ajudassem. Porém, deveríamos auxiliá-la, mas permitir que ela mesma tentasse. E, com alguma dificuldade, a Lú conseguiu se sair muito bem.

Em diversas turmas, mas em maior número na 8, muitos alunos, sobretudo meninas, que tinham muita dificuldade nas outras atividades se entusiasmaram e todos participaram muito bem. Ninguém queria ficar de fora!

A atividade foi sempre ótima, praticamente não houve problema algum em nenhuma das turmas. Aqui, incrivelmente, mesmo parecendo impossível agradar à totalidade de determinado grupo, todos os alunos, sem exceção, gostaram muito do jogo e da aula.

Esta “Navegação (im)possível” desafia as pessoas a sair de seu “porto seguro” e partir na direção do “ponto futuro”. É um Jogo Cooperativo muito potente porque estimula romper a inércia provocada pelo comodismo ou pela resignação. Este é um desafio que pode nos impulsionar na direção de realizar nossas mais essenciais aspirações e alcançar metas aparentemente (im)possíveis... desde que navegamos orientados pela bússola da Cooperação (BROTTO, 2002, p. 135).

2.5.7. Ginástica

Das manifestações ginásticas, utilizamos alguns movimentos básicos próprios da ginástica olímpica. O número de aulas variou de uma a duas em cada turma. E aconteceram todas durante o segundo semestre, com a primeira ministrada datando de meados do mês de outubro.

As aulas de ginástica foram ministradas na nova sala de materiais de Educação Física, no prédio novo, a chamada pelos alunos de “sala dos colchões”. Os materiais dos quais a escola dispunha, e efetivamente utilizados nessas aulas, foram trampolins, plintos e alguns colchões de espuma de diferentes espessuras, uns menores, sobre os quais as crianças fizeram rolamentos e outros movimentos iniciais, e outros maiores, utilizados para amortecer alguns saltos um pouco mais avançados.

Dessa vez, a aula foi montada em forma de circuito, por cujas estações os alunos passavam um de cada vez em fila, em razão do risco de lesões maior do que em outras atividades e da necessidade, por isso mesmo, da realização de cada movimento com certa cautela e do acompanhamento de cada aluno, um por um.

Os primeiros movimentos foram rolamentos simples e básicos, as “cambalhotas”, sobre os colchões menores, ou colchonetes. Depois os alunos experimentavam a impulsão promovida pelo trampolim, saltando dele para os colchonetes em pé. Também efetuamos paradas de mãos sobre os colchonetes, por segurança, e utilizando as paredes como apoio.

Provavelmente pela curiosidade em relação à nova e, para alguns, até inusitada atividade, e também pela satisfação em ter a oportunidade de utilizar muitos materiais novos e diferentes daqueles mais comuns nas aulas tradicionais de Educação Física, praticamente todos os alunos se interessaram em participar. Houve apenas alguns poucos resistentes. Na turma 11, a Elisângela pode nos ter fornecido um indício do porquê do receio de alguns deles.

Minha mãe não deixa eu fazer cambalhota.

Outros movimentos experimentados foram pequenos rolamentos do plinto, base para os movimentos, para o colchão maior, este de aproximadamente 50 cm de espessura, um pouco mais baixo do que a base. Aproveitando esses materiais, tentamos também, em pé sobre o

plinto, de costas para o colchão, simplesmente cair nele deitados de costas. A altura do plinto, no entanto, foi subindo, como é sua característica própria, e os alunos começaram a fazer pequenos saltos para o colchão.

Primeiro, os alunos caíam sentados. Depois, conforme a capacidade de cada um, começavam a se aproximar do chamado “salto mortal”. Girando sobre seu próprio eixo transversal, de frente para o colchão, cada um procurava cair de costas, depois sentado, e finalmente, aqueles que já dominavam um pouco essas técnicas, caíam agachados.

Foram ainda realizadas experiências com o trampolim e o grande colchão. Os alunos, utilizando a impulsão promovida pelo trampolim, saltaram tentando apenas cair sentados no colchão. Depois, aqueles que desejaram tentar e que já conheciam razoavelmente o movimento, saltaram do trampolim para o colchão procurando também, através do giro sobre seu eixo, cair agachados sobre este último.

Na turma 9, ao chegarmos aos movimentos mais avançados, devido a um satírico e preconceituoso comentário de sua “amiga”, Luciana, uma das alunas abandonou as atividades que vinha desenvolvendo muito bem, e nada a convenceu a continuar tentando.

Cuidado, Elis! Você vai rasgar a calça e estourar o colchão!

Embora, às vezes, pareça um exagero uma insistente preocupação com esses tipos de atitudes dos alunos, alguns fatos mostram que realmente podem ser muito prejudiciais àqueles que já se sentem discriminados ou incapazes, seja por sua condição física ou qualquer outro motivo. Os conseqüentes problemas são visíveis de forma imediata ao se ver um deles, finalmente, desistir, perder a vontade ou a coragem de participar. Mas também podem ter proporções futuras imprevisíveis na vida de cada um. Conversei com o grupo sobre isso, fazendo-os conhecerem essa conseqüência contígua em relação à sua colega.

Na turma 6, única que já havia experimentado a ginástica olímpica em suas aulas de Educação Física no ano anterior, os alunos, principalmente meninos, arriscaram algumas sugestões, retomando coisas que haviam “aprendido” nessas aulas.

O professor dividia. As meninas ficavam em um colchão e os meninos em outro.

As meninas só faziam cambalhota. Não conseguiam fazer as mesmas coisas que a gente.

Aqui, identificamos claramente a influência de uma aula mais tradicional apontando contra os objetivos propostos na presente pesquisa. Será que, como analisou Daolio (2003), estamos de fato diante de um exemplo de um professor que realmente contribui para a transformação das meninas em “antas”? Ou, conforme já procurei analisar em outro texto, será que as aulas de Educação Física mais tradicionais realmente cultivam a discriminação, talvez, dos meninos em relação às meninas (MONTEIRO, 2004, p. 9)?

Voltei a falar com os alunos sobre alguns dos objetivos principais das aulas. Expliquei que procurei dar as mesmas oportunidades e ensinar os mesmos movimentos a todos. Lembrei, ao final, que cada um tentou e fez da forma que conseguiu, tanto meninas quanto meninos, não se percebendo grandes diferenças entre os grupos. Assim, não se justificaria uma formulação de aula montada de maneira excludente.

Em uma dessas aulas de ginástica olímpica, a Cássia da turma 3 me informou que não poderia mais participar das aulas de Educação Física porque tinha um problema nos ossos. Como normalmente fazia, solicitei que ela me trouxesse um atestado médico. Mas já se aproximava o final do ano letivo e ela esteve presente em poucas aulas depois disso.

No geral, os alunos gostaram muito da atividade. Em algumas turmas, surpreendentemente, a cada salto os colegas vibravam, gritavam e comemoravam, aplaudindo até mesmo algumas tentativas daqueles com maiores dificuldades. O André da turma 5, mesmo com receio e dificuldade, gostou muito da nova modalidade e foi bastante aplaudido pelos seus colegas.

2.5.8. Dança

A dança foi a última de todas as atividades experimentadas nas aulas desse ano letivo. A princípio, a exemplo da ginástica, não fazia parte do planejamento, mas a idéia veio se construindo durante os estudos de Mestrado, que propiciaram remontar algumas propostas para a dança na Educação Física escolar com as quais tive contato ainda na graduação.

Era preciso pensar em algo bastante genérico, pouco técnico, da mais fácil aceitação e execução possível, algo simples, talvez folclórico, algo, por exemplo, como uma ciranda ou uma brincadeira de roda, que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] são uma boa fonte para atividades rítmicas” (BRASIL, 2000, p. 53).

Inicialmente seria necessário estabelecer que forma de dança deveria e poderia ser adotada. Assim, com base nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à caracterização e à fundamentação das chamadas atividades rítmicas e expressivas como conteúdo da Educação Física escolar, pude considerar que tipos de atividades poderiam ser planejados.

[...] as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 2000, p. 51).

Logo, como sugerem, entre outras manifestações, esses mesmos parâmetros oficiais⁴⁷, incluí no planejamento das aulas e da pesquisa algumas variações da tradicional brincadeira cantada conhecida como escravos de Jó.

Na sua forma mais tradicional, é uma brincadeira cantada, segundo a tradição, brincada por monges, e incorporada à cultura infantil. Os objetos, passados de mão em mão em uma roda de pessoas em volta de uma mesa ou sentadas no chão, giram sempre para a direita de quem está na roda. Enquanto passam o objeto, os participantes cantam uma canção (JOÃO, 2001b).

As aulas com o conteúdo da dança, apenas uma com cada turma, se desenvolveram entre o final do mês de novembro e o início de dezembro, no salão, ainda paralelamente às últimas aulas de futebol.

A proposta inicial foi de uma brincadeira mais tradicional, até já conhecida por alguns dos alunos. Sentamo-nos, inclusive eu, em círculo no chão e utilizamos, cada um de nós, um de nossos calçados como objeto para ser passado.

Procurei adotar uma seqüência pedagógica para que eles aprendessem, até que pudessemos tentar toda o processo: (1º) ensinei a canção àqueles que ainda não a conheciam com ajuda de alguns dos demais, (2º) praticamos a passagem dos calçados de mão em mão, da esquerda para a direita, que deveriam ser deixados à frente do colega ao lado, (3º) praticamos a passagem dos objetos no ritmo da música, (4º) começamos a conhecer as variações dos movimentos em cada parte correspondente da canção, e (5º) tentamos o processo completo.

Vamos, então, à canção, que aqui trago tal como foi utilizada nas aulas e como conheço através da tradição popular, pois não a encontrei escrita em fonte alguma:

⁴⁷ Brasil (2000, p. 53).

Escravos de Jó jogavam caxangá
 Tira, põe, deixa ficar
 Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá
 Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá

Vamos tentar explicar como se desenvolveram as variações dos movimentos em cada parte da música. No primeiro verso os calçados eram apenas passados de um aluno para o outro ao lado. No segundo, em seqüência, cada um erguia do chão o calçado à sua frente (“tira”), colocava de volta (“põe”), e depois, todos deixavam os calçados e levantavam as duas mãos vazias (“deixa ficar”). Na primeira parte do terceiro verso, que se repetia em seguida, os calçados voltavam a ser passados normalmente (“guerreiros com guerreiros”), e depois iam e vinham nas mãos de cada um sem serem deixados (“fazem zigue-zigue-zá”). Terminando, ao final da música, como um último movimento, os calçados eram enfim colocados à frente do colega à direita (mais ou menos ao som do “zá”).

Em determinadas turmas, houve certa dificuldade de alguns alunos em compreenderem os movimentos, pois havia sempre muitos alunos e, como em todas as outras aulas, era difícil manter a concentração de todos eles. Porém, aqui, todos precisariam estar atentos todo o tempo para que a brincadeira tivesse sucesso. Pois nela, necessariamente, “[...] a ação deve ser guiada por uma seqüência rítmica determinada” (JOÃO, 2001b).

Não é uma brincadeira fácil. Quanto maior for o número de integrantes da roda, mais difícil é coordenar os movimentos, porque não basta coordenar os próprios, mas, também, levar em consideração os movimentos de todos os demais (JOÃO, 2001b).

É claro que alguns alunos, mesmo ainda nessa primeira parte da aula, não quiseram participar. E desta vez, a adesão praticamente total foi das meninas. A maioria daqueles que não se sentiram contemplados com a proposta de atividade para a aula foi de meninos. Apesar de eu muito insistir para que experimentassem e participassem até quando desejassem, alguns realmente não se atreveram a tentar.

Aqui podemos lembrar Daolio (2003, p. 108), quando em descrição de uma de suas aulas, como já visto antes, escreve que os níveis de habilidade motora entre meninos e meninas podem se modificar dependendo da atividade realizada. Para ele, “[...] se a prática proposta na aula citada fosse uma coreografia de dança, talvez os meninos se sentissem ‘antas’ (ou um outro animal qualquer), já que teriam provavelmente uma grande dificuldade em requebrar os quadris”.

Na segunda parte da aula, propus a brincadeira em sua chamada forma de dança. Todos em pé (devidamente calçados), em círculo e de mãos dadas, não podendo soltar as mãos durante a seqüência. Agora, ao ritmo da música, os movimentos implicariam em deslocamento de todos simultaneamente, da esquerda para a direita. Algumas meninas, como a Clara da turma 11, já conheciam mesmo esta nova forma.

A dança completa foi, digamos, coreografada, mais ou menos na mesma lógica da variação anterior, da seguinte forma: No primeiro verso cada um, cruzando a perna esquerda à frente da direita e depois afastando a direita, se deslocava da esquerda para a direita (“escravos de Jó jogavam caxangá”). No segundo, em seqüência, cada um levantava o pé esquerdo à sua frente (“tira”), colocava de volta no chão (“põe”), e depois, com os dois pés no chão, todos levantavam as mãos (“deixa ficar”). Na primeira parte do terceiro verso, que se repetia em seguida, todos se deslocavam como no início (“guerreiros com guerreiros”), e depois o pé esquerdo ia e vinha com o pé direito fixo no lugar, sem deslocamento (“fazem zigue-zigue-zá”). Terminando, todos deveriam estar ainda em círculo, de mãos dadas e com os dois pés no chão, um ao lado do outro.

Às vezes era muito interessante nesta segunda forma, incentivar os alunos a soltarem as mão e as jogarem bem para o alto gritando bem alto o trecho correspondente da canção (“deixa ficar”), voltando a segurarem as mãos para a próxima parte. Isso trazia muita alegria, diversão, e uma ótima sensação de liberdade aos participantes.

Outras variações foram propostas por mim em seguida, ainda na forma de dança. Experimentamos cantarolando o ritmo (*Lá-lá-lá-lá...*), também murmurando (*Hmm-hmm-hmm-hmm...*), e até sem emitir som algum, mas procurando manter o mesmo ritmo da música e lembrar suas variações de movimentos nos trechos correspondentes aos dos versos cantados.

Depois pedi novas sugestões aos próprios alunos para diferentes variações. Surgiram cantar apenas emitindo sons de gemidos de dores (*Ai-ai-ai-ai...*) e também um som onomatopéico que simulava o grasnado de um pato (*Quá-quá-quá-quá...*).

Embora pareça mais difícil, considerando toda a preparação das aulas anteriores de todo o ano, a aceitação da dança por esses alunos foi muito boa. A maioria deles gostou muito. E mesmo aqueles que, visivelmente, no início não se sentiam muito à vontade, mas resolveram tentar, se pôde notar que aos poucos foram se acostumando, se identificando, e certamente se divertiram e aprenderam muito.

Aqui sim, tal como os outros jogos no salão, podemos considerar a atividade como um jogo cooperativo sem perdedores, portanto, conforme Brotto (2002, p. 85), plenamente cooperativo.

[...] a importância da brincadeira reside no fato de que cada um é responsável por todos os demais, de tal maneira que o erro de um implica no erro de todos. O êxito da brincadeira nunca é individual, mas coletivo. Trata-se, portanto, de um jogo cooperativo [...] (JOÃO, 2001b).

2.6. Observações finais

Finalizadas todas as modalidades esportivas, todos os jogos, as brincadeiras e as demais manifestações da cultura corporal de movimento planejados para aquele ano letivo, entre o final do mês de novembro e o início do mês de dezembro, era chegada a hora de se fazerem novas observações, semelhantes às do início das aulas, com o objetivo de identificar mudanças e melhorias nos comportamentos dos alunos em relação aos seus colegas, à escola, aos esportes e jogos, às aulas, à sociedade e também a si mesmos.

A idéia, tanto daquelas primeiras observações quanto destas observações finais, se fundamenta em algumas das experiências descritas por Orlick ([1978], p. 138).

Antes de se iniciar esses programas de jogos cooperativos, observamos um grande grupo de alunos da primeira e da segunda séries durante suas brincadeiras livres no ginásio e registramos uma média de menos de duas incidências de comportamento cooperativo a cada exame de 30 segundos. As mesmas crianças foram observadas cooperando em diferentes momentos. Depois de oito semanas de jogos cooperativos observamos o mesmo grupo com o mesmo equipamento disponível, durante o mesmo período de tempo de brincadeiras livres, e registramos uma média de pouco mais de oito incidências de comportamentos cooperativos a cada exame de 30 segundos. As crianças que cooperavam variaram durante todo o período de observação. Esse aumento no comportamento cooperativo não foi observado num grupo de comparação, que tendeu a ficar mais competitivo no decorrer do ano.

Embora de maneira não tão precisa e quantificada, procurei também fazer uma última observação em cada turma, semelhante às anteriores, além de uma conversa final objetivando identificar o que mais gostaram e o que não gostaram em todo o curso.

Para essa última aula, levei três bolas de borracha e a bola utilizada no voleibol, procurando aproximar ao máximo de uma das aulas registradas como uma das primeiras observações. Mas como a bola de voleibol passou a fazer parte das atividades vivenciadas por

eles no decorrer do ano, também foi levada para aqueles que, eventualmente, preferissem essa modalidade.

Nos jogos livres da primeira parte da aula, alguns problemas, obviamente, se repetiram, porém, visivelmente em menores quantidade e intensidade. Mas se registraram diversos fatos muito interessantes.

Como já era esperado, houve aqui também alguns meninos querendo jogar futebol em toda a quadra, independentemente da vontade dos demais. Mas isso ocorreu somente na turma 2, e até digamos que de maneira mais educada, como nas falas do Célio e do Daniel:

Ê, meninas! Vão brincar lá fora fazendo favor!

Professor, manda as meninas brincarem lá, porque a gente vai jogar futebol e pode machucar elas!

A Angélica da turma 4, apesar de ter melhorado muito durante o ano e de ter participado de algumas das atividades dessa primeira parte da aula, acabou abandonando o jogo, e novamente disse que ninguém queria brincar com ela.

A Janaína da turma 8, após ter se retirado da prática da corrida jo-ken-po, quis fazer parte de um dos grupos dos meninos para jogar futebol, mas acabou sendo excluída. Então, eu intervi e lembrei que todos deveriam jogar. Mas depois ela acabou voltando para a corrida.

Apesar de continuar parecendo algo excludente o fato de alguns poucos grupos ainda terem organizado seus times de forma tradicional (se escolhendo um a um), considero uma grande melhora, pois, diferentemente do presente, assim ocorreu nas primeiras aulas em praticamente todas as oportunidades.

Porém, se viram muitas atitudes cooperativas, como alunos devolvendo uma bola nas mãos de seus colegas, ao invés de chutar para longe, como muitas vezes testemunhamos aqui. Na turma 10 o Lúcio foi buscar a bola e a devolveu para a Sandra, que jogava voleibol com outros meninos e meninas.

Aliás, agora, em todas as turmas, muitos grupos, a maioria, eram formados por meninas e meninos. Muitas meninas também se interessaram por jogar futebol, o que antes havia acontecido muito pouco. E os jogos se diversificaram bastante. Além dos mais comuns futebol, voleibol, basquetebol e queimada, muitos, em todas as turmas, preferiram relembrar a corrida jo-

ken-po. Esta, então, se tornou uma das atividades mais praticadas e é, provavelmente, a que a maioria de todos os alunos mais gostou.

Também se pôde ver, algumas vezes, a divisão das equipes através das cores das roupas, em time azul e time vermelho. Ou mesmo em alguns jogos de futebol dos meninos, se pôde registrar certa aleatoriedade, como em um grupo de seis na turma 1.

Nós três e vocês três!

O futebol, desta vez, abrigou ainda, solidariedade, preocupação com o próximo e flexibilização de sua estrutura básica. O Gilberto da turma 5, ao ser desclassificado em nova organização de times, sairia para aguardar um próximo jogo. Mas o Sérgio⁴⁸ considerou isso uma injustiça e encontrou uma forma de resolver o problema.

Ele estava “mó” empolgado pra jogar... vem, baixinho! A gente fica com um a menos.

Na turma 6, um grupo de muitos meninos (vinte e um) tentava se organizar na metade da quadra nova, mas preferiu utilizar um espaço maior. Porém, eles não tentaram expulsar os demais colegas.

Professor, a gente pode ir jogar lá fora?

A organização dos grupos foi muito mais rápida nessa última aula. Cheguei a cronometrar, na turma 3, menos de três minutos até que os jogos estivessem iniciados em todos os grupos. E em algumas turmas, como na 9, todos jogaram dentro da quadra sem problema algum, sem nenhuma reclamação uns dos outros.

O basquetebol foi sinônimo de uma orgulhosa improvisação. Alguns meninos da turma 4 queriam jogar, mas não sabiam como. Perguntaram o que poderiam utilizar como cesta. Então, lembrei a eles que nas aulas havíamos discutido e pensado em diversas formas possíveis.

É mesmo! Vamos inventar!

Assim, encontraram uma pequena parte em destaque de uma das janelas da parede do prédio escolar, à margem da quadra velha. Após se organizarem em dois times

⁴⁸ Que, na verdade, era aluno da turma 11, mas estava com essa turma devido à falta de sua professora.

aleatoriamente, na sorte, através do chamado “dedos iguais”, jogaram durante todo o tempo. Ao final, já voltando para a sala de aula, o Rogério, com muito orgulho, veio me consultar em relação à plena realização daquela “tarefa” pelo seu grupo.

Professor, ficou “da hora” a nossa cesta, não é?

O voleibol, que, também diferentemente das observações anteriores, teve grande adesão dos meninos, deu muito espaço à sua formulação cooperativa. Em muitos grupos, os participantes preferiram jogar permitindo o quique da bola. Houve apenas algumas poucas exceções.

Também não foi absolutamente registrada nenhuma tentativa de exclusão (ou exclusão de fato) de quaisquer alunos em atividade ou grupo algum.

Na turma 11 um grupo de meninas jogava voleibol em círculo sem deixar a bola quicar, e aquela que errava, deveria “pagar um mico” ou sair. Depois migraram para o jogo chamado “um, dois, três, corta”. Começaram a se desentender e a brigar cada vez mais, mesmo com a Jackeline clamando sem ser ouvida.

Vamos sem “mico” agora?

Preferi intervir e conversar com elas. Perguntei se achavam que estavam mais brincando ou brigando. Expliquei que o jogo previa uma punição para aquela que errava, pois deveria sair ou fazer algo ridículo para as outras rirem. Lembrei que elas não haviam jogado assim em nenhum momento nas aulas durante todo o ano, e brigavam menos. Então, a Priscila, ajudou a convencê-las.

Ah, gente! Se errar, errou!

Elas passaram a jogar assim e, mesmo ainda preferindo não deixar a bola quicar, melhorou muito. Erraram menos, não brigaram mais e começaram, finalmente, a se divertir.

Foi muito importante ter tido a oportunidade de comparar as atitudes da Clara e da Vera nesse jogo. A primeira, ao errar uma rebatida ainda durante a formatação anterior, demonstrou total decepção, procurando diversos pretextos para não precisar sair. Já a sua colega, ao acertar a bola com muita força, achou engraçado e riu muito junto com as demais.

Expliquei a essas meninas que antes havia mais erros porque existia uma pressão. Elas ficavam preocupadas em não errar para não sair e acabavam tendendo mais ao erro. Complementei que esse era um dos fundamentos que mais queria que aprendessem, e pedi que sempre se lembrassem disso.

Exatamente na última dessas aulas, a bola de voleibol acabou estourando ao cair sobre uma pedra na quadra velha, então o grupo se juntou rapidamente a um outro para jogar queimada.

No início da aula da turma 3, algumas meninas que se organizavam para jogar queimada, não contentes, pareciam tentar convencer os demais a jogarem todos juntos. Mas, alguns meninos, logo pegaram uma das bolas e, rapidamente, começaram seu jogo de futebol.

Queima! Queima! Queima!

Houve ainda algumas outras brincadeiras e variações de diversos jogos, aparentemente, criadas na hora por eles mesmos. Algumas delas essencialmente cooperativas, outras menos.

Na segunda parte dessa última aula de cada turma, conversamos sobre a Educação Física do ano. O objetivo foi saber através das palavras dos próprios alunos, o que eles haviam achado do curso.

Quando perguntados do que não haviam gostado, alguns alunos se lembraram de modalidades com as quais não se identificavam, ou de jogos ou outras atividades novas de que não gostaram, ou ainda, de algumas das modificações adotadas em determinados jogos que não aprovaram.

A única coisa que eu não gostei foi a ginástica olímpica.

Eu só não gostei do pebolim humano.

Não gostei da sala de colchões.

Não gostei das linhas do futebol, de ter que ficar parado.

Eu só não gostei do futebol e do basquete.

Alguns alunos se lembraram de determinados acontecimentos dos quais não gostaram por terem proporcionado experiências ruins para eles. Alguns pensamentos até em tom de crítica a si mesmos ou a seus colegas.

No vôlei, quando algumas meninas ficavam lá atrás, sentavam e não queriam mais jogar.

Eu não gostava quando eu errava e ficavam rindo da minha cara.

Não gostei do basquete porque os meninos não passavam a bola para as meninas.

A gente não gostou de levar bronca.

Outros pareceram não ter gostado de determinadas atividades exatamente por, em sua deturpada ilusão, terem sido impedidos de sobrepujar os outros.

Eu não gostei do jo-ken-po porque não tem buraco, senão eu ganhava de todo mundo.

O Nelson da turma 11 disse que não gostou da brincadeira escravos de Jô e da ginástica olímpica. Segundo ele, eles já eram muito grandes para essas atividades.

Na turma 5, estranhamente, em oposição às demais turmas, muitos alunos se lembraram de mais acontecimentos e atividades de que não gostaram do que daquelas que gostaram.

Não gostei do futebol porque tem que ficar parado.

Não gostei da corrida jo-ken-po.

Aparentemente, nesta turma, uma primeira manifestação negativa foi desencadeando e, aos poucos, influenciando outras opiniões de outros alunos. Pois alguns deles reclamaram inclusive de fundamentos dos próprios jogos tradicionais.

Eu não gostei do vôlei porque cada um tem que ficar só em uma posição.

Não gostei do vôlei porque tem que deixar pingar e fazer assim...⁴⁹

Conversei com eles sobre isso, solicitando que pensassem melhor em todas as atividades, tentando se lembrar também daquelas de que mais gostaram. E alguns realmente haviam se identificado com algumas delas.

Gostei dos “mortais”!⁵⁰

Gostei do vôlei e do futebol!

⁴⁹ Demonstrando o gesto da manchete.

⁵⁰ Alessandro, Laércio, Ronaldo e outros, se referindo aos saltos da ginástica olímpica.

Perguntei também se havia acontecido algo de ruim em determinado jogo ou aula, que eles menos gostaram e que ficou marcado. O interessante, é que todos os acontecimentos dos quais os alunos se lembraram de não terem gostado, realmente se assemelharam a fundamentos que nós já havíamos estabelecido como inadequados desde o início do ano. Aqui, as lembranças também soaram fortemente como críticas a alguns dos colegas.

Eu não gostei quando as minhas amigas não conseguiram acertar a bola⁵¹ e os meninos ficaram rindo da cara delas.

Eu não gostei quando os meninos ficavam xingando e colocando apelidos quando a gente estava brincando.

Não gostei do primeiro dia que você trouxe um monte de bolas e todo mundo começou a bagunçar.

Não gostei daquele dia na corrida jo-ken-po que tinha que pegar na mão, a Daiane não quis e até parou a aula por causa disso.⁵²

Eu não gostei daquele dia com os olhos vendados.⁵³

Algumas opiniões revelaram muita compreensão e tolerância, e até um impressionante altruísmo.

Não gostei do dia que eu levei uma bolada na barriga, mas eu sei que foi sem querer.

Eu só não gostei da queima porque tem que jogar a bola nos outros e pode machucar.

Mas se revelaram também alguns acontecimentos surpreendentes, podemos dizer até, quase trágicos.

Não gostei de um dia que o Almir disse que ia jogar a bola na minha cara, e na “Física” ele jogou e disse que foi sem querer.⁵⁴

Não gostei de um dia que eu acertei a bola na cara de um menino, sem querer, e ele me deu um soco.

A Janaína da turma 8, tal como fez em uma das primeiras aulas do ano, apesar de não ter participado naquele momento, fez nova crítica às aulas, embora não tenha se empenhado e tenha se interessado muito pouco em participar durante todo o curso.

⁵¹ Referindo-se à habilidade de rebater a bola no jogo de voleibol.

⁵² Allan da turma 4, como a Daiane.

⁵³ Adalberto da turma 7. Outros alunos também se lembraram dos problemas ocorridos naquela aula, quando alguns colegas até se machucaram.

⁵⁴ Viviane da turma 6, assim como o Almir.

Eu não gostei de nada! Só gostei das cadeiras e do vôlei! O resto é tudo ruim!

Também lembrei aos alunos que havíamos tentado promover a participação de todos, e evitar brigas, evitar que uns ofendessem os outros, porque erraram ou porque perderam, para tanto, modificando a estrutura fundamental dos jogos. Perguntei como eles viam essa questão, se havia melhorado ou não, enfim, o que eles achavam naquele momento.

Alguns acharam que não havia adiantado ainda, pois tudo estava da mesma forma, outros, que havia melhorado um pouco, já alguns outros gostaram muito.

Eu achei esquisitinho não contar pontos, mas não ficou ruim.

Melhorou mais ou menos.

Tá um pouco melhor.

Ficou legalzinho.

Agora no final do ano melhorou!

Foi ótimo!

Quem não sabe, tem que poder jogar pra aprender!

Novamente na turma 8, ao perguntar sobre a transformação dos jogos, explicando a necessidade de procurar possibilitar a participação de todos, a Janaína demonstrou que realmente havia aprendido muito pouco durante o ano.

Quem não sabe jogar, não joga!

Então, aproveitando a observação e os registros dos fatos da primeira parte da aula, lembrei o que ocorreu a ela quando tentou jogar futebol, e perguntei se realmente achava que estava certo o que havia dito.

É, tá errado...

E, finalmente, sobre o que eles mais haviam gostado, as respostas se diversificaram muito. Alguns disseram que gostaram de tudo, outros lembraram de suas modalidades preferidas, e outros citaram alguns outros jogos ou situações dos quais gostaram. Alguns ainda disseram que gostaram também da aula de hoje!

Eu adorei!

Eu gostei de todos!

Eu gostei de tudo, tudo, tudo!

Eu gostei de tudo, mas gostei mais da corrida jo-ken-po!

Eu amei a ginástica!

A ginástica olímpica foi a melhor!

Eu gostei do jo-ken-po, da ginástica olímpica e do basquete!

Eu gostei mais do vôlei e do jo-ken-po!

Eu gostei da corrida jo-ken-po e do colchão!

Eu gostei do vôlei de duas bolas!

Eu gostei daquele lá que a gente tinha que trocar as posições das cadeiras!

Eu gostei de ser goleiro!

Mas, alguns como o Lúcio, o Tiago e alguns outros alunos da turma 10, apesar de ter se materializado de forma positiva, disseram preferir ainda o jogo de futebol tradicional. Porém, foi a única manifestação nesse sentido.

Eu gostei do futebol normal do começo do ano!

Alguns outros conseguiram refletir sobre as vantagens das atividades que mais gostaram durante o ano, e expuseram muito bem.

Eu gostei bastante da corrida porque faz bem para o coração!

A corrida jo-ken-po é legal porque todo mundo ganha e todo mundo perde!

Outros se expressaram ressaltando algumas das atividades que não gostaram, culminando na genial fala da Débora da turma 11.

Eu gostei de tudo menos do futebol!

Eu gostei de todos, menos do jo-ken-po!

Eu gostei de tudo! Só não gostei do basquete.

Eu gostei de tudo! Só não gostei do que não fiz!

A Márcia da turma 6, tentou resumir com muita simplicidade como sentia os resultados das aulas daquele ano.

Antes a gente não sabia jogar, agora o senhor ensinou e a gente já aprendeu!

Na turma 2, o Régis, sabendo que eu também era professor das turmas de 4ª série, falou sobre sua vontade de continuar com os novos jogos no ano seguinte. Porém, a essa altura do mês de dezembro, como eu já era oficialmente professor de uma escola de Guaianases, um outro bairro pobre da cidade, para o ano seguinte, conforme o já divulgado resultado do Concurso de Remoção daquele ano, informei a eles que, na verdade, não permaneceria em sua escola. Então, todos eles, em coro, me pediam para ficar lá.

Professor, a gente nem precisa se despedir de você porque, no ano que vem, você vai dar aula pra nós de novo!

Fica! Fica! Fica!

Os acontecimentos e depoimentos observados aqui dão alguns indícios de que os jogos e esportes orientados por uma estruturação cooperativa na escola têm a potencialidade de oferecer novas alternativas de relação com o próximo, com o mundo, e com as próprias possibilidades de habilidades e capacidades motoras, ou, consigo mesmo.

Tenho a impressão de que nenhum aluno foi prejudicado, sob ponto de vista algum, devido às novas formulações das atividades. Mas, ao contrário, estou convencido de que, principalmente, alguns dos meninos com maiores dificuldades, algumas das meninas mais retraídas, e algumas das muitas crianças com deficiência mental, tiveram possibilidades de grandes progressos, o que, de forma alguma, seria óbvio através de aulas mais tradicionais e competitivas. Espero ter conseguido propiciar que a maioria deles tenha, de fato, aproveitado.

É claro que se podem conseguir altos níveis de cooperação, envolvimento e divertimento por intermédio de jogos cooperativos, criados para essa finalidade. Há também a evidência de mais comportamento cooperativo durante as brincadeiras livres no ginásio de esportes e na sala de aula depois de expor os alunos a um programa de jogos cooperativos (ORLICK, [1978], p. 138).

Podemos concluir, então, que algumas formas de relações e de mediações entre os alunos foram modificadas de alguma maneira, talvez tenham sido um pouco mais humanizadas. Verificamos, pelo menos, que muito mais atitudes cooperativas foram identificadas

em relação às aulas livres do início do curso, que houve integração, aceitação e respeito em escala muito superior de qualidade e quantidade, e que houve maior aceitação daqueles colegas considerados menos qualificados ou habilidosos para determinada modalidade esportiva. Talvez isso já seja suficiente!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso deixar claro que não é a intenção deste texto, com suas descrições de tentativas de diversas atividades diferentes, se transformar em uma “receita de bolo” que deveria ser copiada e transferida para quaisquer local e época. Mas de servir como um parâmetro a mais, entre tantos outros, exatamente para que se avance no sentido da construção de uma nova proposta crítica possível para a Educação Física na escola pública brasileira.

As propostas, as atividades e a própria atuação profissional aqui relatadas, devem ser analisadas criticamente, transformadas, refutadas, reorganizadas, consideradas ou não, mas, reforçando, o objetivo maior é contribuir para a construção de uma Educação Física escolar pautada em uma perspectiva crítica de educação, com base no que foi discutido no primeiro capítulo.

Conforme Thiollent (1994, p. 18-22), assim como já visto anteriormente, é um dos objetivos da pesquisa-ação produzir conhecimentos para serem cotejados com outros estudos e suscetíveis de certas generalizações, contribuindo para a discussão e fazendo avançar o debate sobre as questões abordadas. Talvez por isso, nestas páginas se encontrem muito mais perguntas do que respostas.

Em relação à competitividade desenvolvida nos esportes modernos tradicionais, parece ter realmente a capacidade de formação de determinados valores que, na sociedade capitalista, auxiliam na manutenção das suas bases, logo, contribuem para o funcionamento da dominação de classe, portanto, para a perpetuação das grandes desigualdades econômicas, do desemprego, da miséria, da fome, entre tantas outras terríveis injustiças sociais como consequência estrutural do próprio sistema, aparentemente insolúveis.

Talvez uma das mais comuns argumentações contrárias a esse tipo de perspectiva crítica se construa, mais ou menos, na idéia de que a sociedade capitalista em que vivemos tem suas regras estabelecidas e todos precisamos nos preparar para elas, nos adaptando a suas exigências. Nós, como educadores, portanto, agentes da transformação, temos duas opções: (1ª) a total resignação frente às normas desumanas do capitalismo, portanto, assumindo o papel de meros instrumentos de perpetuação do sistema, ou (2ª) a luta destemida e inflexível pelo desenvolvimento da consciência e de competências capazes, através da abordagem e da difusão

de novos valores, de desmistificar aqueles, ideologicamente estabelecidos, de dominação do sistema capitalista.

A neutralidade, simplesmente, não é possível. Qualquer um que não estiver, de alguma forma, procurando contribuir no sentido da transformação social, dadas a amplitude e a penetração dos valores desse sistema, ideologicamente difundidos no senso comum e em praticamente todos os setores e instituições da sociedade, estará, necessariamente, também contribuindo para sua perpetuação. Eu já escolhi a segunda opção!

Parece que, tanto a competição quanto a cooperação, são faces possíveis de um mesmo sistema. E, inclusive, a cooperação pode também ser utilizada como uma forma de mascaramento ou abrandamento superficial dos problemas. Nesse caso, é preciso continuar atento a uma perspectiva crítica de educação. É necessário considerar que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”⁵⁵.

Além disso, buscar uma atuação educacional que vise a formação de um sujeito consciente, crítico e autônomo, implica possibilitar que este analise sua sociedade, suas condições e possibilidades, e escolha aquela que melhor lhe aprouver, mesmo correndo o risco de que esta não seja crítica. Porém, que assim seja. Mas, ainda podemos lutar e trabalhar para que essa escolha seja a de maior relevância social possível. Para Brotto (2002, p. 45), “sem opções, não há escolha real. Existe apenas a obediência e submissão ao que já existe”.

Só pode ser autônomo aquele que pode escolher. Só pode decidir o melhor aquele que puder escolher entre possíveis de qualidade. Só pode ter opções aquele que formou sua base de conhecimento de forma diversificada. Aquele que não tem como optar tem que ficar com os modelos impostos (FREIRE, 2002, p. 105).

As atividades, esportes e jogos nas aulas de Educação Física impressas nestas páginas têm como um de seus objetivos, exatamente a implementação do conflito em relação aos valores e às normas e regras já estabelecidos dos jogos e dos esportes. Para, assim, fazer com que “coloquem em xeque” essa ideológica idéia de que sua estrutura organizada, regrada, concorrencial e competitiva é essencial para o aprendizado, a diversão e o próprio desenvolvimento do jogo.

⁵⁵ Saviani (2000b, p. 31), conforme já visto no Capítulo I.

Os alunos, então, passam a perceber, através da experimentação de novas atividades e da insistente busca da conscientização em relação aos objetivos transformados, que novas estruturas são possíveis para novos jogos e, inclusive, para uma nova sociedade.

Logo, “[...] o conflito na pedagogia tem a intenção de desenvolver a tomada de consciência da própria ação. É a consciência que faz o sujeito saber o que faz, que desenvolve a autonomia, principal fundamento de toda pedagogia” (JOÃO, 2001b).

Freire (2002, p. 87) explica que “o jogo é [...] uma das mais educativas atividades humanas [...]. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”.

Então, conforme Orlick ([1978], p. 107), “[...] por que não criar e participar de jogos que nos tornem mais cooperativos, honestos e atenciosos para com os outros? Por que não usar o poder transformador dos jogos para ajudar a nos tornarmos o tipo de pessoa que realmente gostaríamos de ser?”

Se fizermos um balanço de nossas experiências na escola ou fora dela, verificaremos que pendem muito para o lado dos Jogos Competitivos. Nem sempre os programas de educação física, esporte ou recreação dão ênfase a atividades que promovem interações positivas, colaborando para que a competição deixe de ser um comportamento condicionado e, para que se perceba a existência de outras formas de interação e relacionamento com os outros, com a natureza e com a gente mesmo. Os Jogos Cooperativos são jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes **Jogam COM o outro, e não contra o outro** (JOÃO, 2001a).

Talvez possa parecer incoerente insistir em oferecer aos alunos atividades e jogos, cujos objetivos e estrutura se diferenciam muito daqueles com os quais, não só eles, mas praticamente todas as pessoas na sociedade, já estão familiarizados e acostumados⁵⁶. Porém, parece mais razoável compreender que essa familiaridade pode ser corroborada pela própria estrutura do sistema social, que, complementar e simultaneamente, contribui para sua manutenção, do que acreditar que se trate de algo natural, ou, talvez, até considerá-la como um dom.

Dessa forma, podemos realmente conceber que os esportes podem se transformar e se modificar. Assim como hoje, sua estrutura competitiva e agressiva tem grande aceitação, talvez pelo fato de seus valores se alinharem aos das sociedades hegemônicas,

⁵⁶ Eu diria condicionados, ou até determinados.

podemos, à medida que se difundem novos valores, desenvolver a mesma aceitação em atividades com novas estruturas.

Marx e Engels (2001, p. 57), há quase cento e sessenta anos atrás, já se perguntavam algo que, hoje, já deveria contar com maior difusão.

Será preciso uma excepcional inteligência para compreender que, quando forem modificadas as condições de vida dos homens, as suas relações sociais e a sua existência social, mudarão também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos – numa palavra, a sua consciência?

Talvez aprendendo a não desejar que “se dane” aquele que não tem condição, oportunidade ou capacidade do que quer que seja, esses alunos consigam começar a enxergar as injustiças sociais das quais eles mesmos são vítimas, escondidas sob a farsa ideológica de que o sistema oferece oportunidades iguais a todos e que cada um é capaz de vencer através do seu próprio esforço. Parece que essa é uma forma de se pensar e se construir uma Educação Física capaz de contribuir para a concretização de uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

Assim como Marx e Engels (2001, p. 61) anunciaram em relação à transformação da sociedade⁵⁷, esta pesquisa representa, no mínimo, a tentativa de proporcionar aos alunos um nível de tomada de consciência que os possibilite jogar um jogo, nas aulas, na rua, e em suas vidas, estruturado criticamente por eles mesmos de maneira tal, “[...] onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Para tanto, se busca também que eles não se sintam presos a alguma instância metafísica reguladora dos esportes, que ideologicamente propicia que estejam sempre presentes determinados valores potencialmente a se desenvolver, como instrumentos de manutenção da ordem social vigente.

Daolio (2003, p. 118), como uma das influências para estas considerações, com suas palavras reforça alguns dos objetivos aqui estabelecidos.

Vislumbro uma prática escolar de educação física que faça da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para justificar a subjugação de uns sobre outros. Desta forma, meninos e meninas poderão fazer aulas conjuntamente sem nenhum tipo de constrangimento, e a educação física não estará mais contribuindo para a criação de “antas”... nem de “trogloditas”.

⁵⁷ “Em lugar da antiga sociedade burguesa, com as suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Portanto, temos hoje, nós, professores de Educação Física, como missão, já caminhando sobre um chão menos biológico e menos tecnicista do que o de quinze ou vinte anos atrás, fruto da então missão dos autores e atores do pensamento acadêmico da década de 1980⁵⁸, o desafio de se desenvolver um jogo de complexidade e liberdade tais, onde cada aluno tenha tarefas diferenciadas de acordo com suas próprias capacidades e habilidades, e cuja estrutura valorize a participação de cada um, intensamente mergulhada em suas emaranhadas complexidade e liberdade.

⁵⁸ Daolio (1998).

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Marco Bettine de. *Possibilidade de intervenção dos jogos cooperativos na educação física: Alternativa do profissional para uma educação libertária e ação comunicativa*. 2002. Monografia (Graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ALVES, Rubem. Tênis x frescobol. Disponível em <http://www.rubemalves.com.br/tenisfrescobol>. Acesso em 02 fev. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ASSIS, Sávio. *Reinventando o esporte: Possibilidade da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AVENTURAS NA HISTÓRIA. Ditadura no Brasil: Tudo sobre o regime militar de 1964 a 1985. São Paulo: Editora Abril, abr. 2005. (Série Dossiê Brasil).
- BETTI, Mauro. *A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BRACHT, Valter. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.
- _____. *Educação física & ciência: Cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- _____. *Sociologia crítica do esporte: Uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.
- _____. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?”. *Revista Movimento*, ano 2, n. 2, p. I-VIII, jun. 1995.
- _____. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter *et al.*. *Pesquisa em ação: Educação física na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar!*. 7 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2003.
- _____. *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 2 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

_____. *Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: *Cultura: Educação física e futebol*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 107-22.

_____. *A cultura da / na educação física*. 2002. (Tese de Livre-Docência). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. *Educação física brasileira: Autores / atores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Da cultura do corpo*. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DUMAZEDIER, Jofre. *Questionamento teórico do lazer*. Porto Alegre: Centro de Estudos de Lazer e Recreação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, [s.d.].

_____. *Planejamento de lazer no Brasil: A teoria sociológica da decisão*. São Paulo: Biblioteca Científica do SESC, 1980.

FREIRE, João Batista. *O jogo: Entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (coord.). *Educação física: Contribuições à formação profissional*. 4 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JOÃO Batista Freire de Corpo Inteiro. Jogos cooperativos: Para jogar uns COM os outros e VenSER... Juntos! 2001a. Disponível em http://www.decorpointeiro.com.br/divulgacao_02.htm. Acesso em 23 jul. 2004.

- JOÃO Batista Freire de Corpo Inteiro. Escravos de Jó. 2001b. Disponível em http://www.decorpointeiro.com.br/texto_04.htm. Acesso em 16 jul. 2004.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *Educação física: A arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- _____. *A ideologia alemã*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MONTEIRO, Fabricio. As influências que reforçam o modelo esportivo de alto rendimento no cultivo da discriminação entre gêneros nas aulas de educação física. In: *ANAIS DO XVI ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ENAREL*. Salvador, 2004. 1 CD-ROM.
- ORLICK, Terry. *Vencendo a competição: Como usar a cooperação*. São Paulo: Círculo do Livro, [1978].
- OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. *Por uma ressignificação do esporte na educação física: Uma intervenção na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ROSA, Rodrigo Martins. *Iniciação ao voleibol: Basta gostar para jogar*. 1995. Monografia (Graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- _____. *Escola e democracia*. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TANI, Go *et al.*. *Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP, 1988.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.