

ESPORTE, EDUCAÇÃO, CORPO E SAÚDE

Apontamentos Críticos: 5 anos de
pesquisa do Observatório de Políticas
Sociais de Educação Física, Esportes e
Lazer do Grande ABC/GEPOSEF

Edson Marcelo Húngaro
(organizador)



Copyright © 2008 by Os Autores

Projeto gráfico: *Isabela A. T. Veras*
Editoração: *Fabricando Idéias*
Capa: *Isabela A. T. Veras*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Esporte, educação, corpo e saúde : apontamentos críticos : 5 anos de pesquisa do Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF/Edson Marcelo Húngaro, (organizador) . -- Santo André, SP : Alpharrabio, 2008.

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN: 978-85-88014-51-0

1. Educação 2. Educação física 3. Esportes 4. GEPOSEF - Grupo de Estudos de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer 5. Lazer 6. Neoliberalismo 7. Política social 8. Políticas públicas I. Húngaro, Edson Marcelo.

09-02778

CDD - 306.481

Índices para catálogo sistemático:

I. Esporte, educação, corpo e saúde :
Sociologia 306.481



ESPORTE, EDUCAÇÃO, CORPO E SAÚDE

*Apontamentos críticos: 5 Anos de Pesquisa do
Observatório de Políticas Sociais de Educação Física,
Esporte e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF*

ESPORTE, EDUCAÇÃO, CORPO E SAÚDE

*Apontamentos críticos: 5 Anos de Pesquisa do
Observatório de Políticas Sociais de Educação Física,
Esporte e Lazer do Grande ABC/GEPOSEF*

Edson Marcelo Húngaro
(organizador)

Santo André
2008

ÍNDICE

Coletânea I – Neoliberalismo e políticas educacionais 09

- Neoliberalismo, dignidade da pessoa humana, igualdade e IDH no Brasil: primeiras aproximações:
Lívia Maria Rodrigues e Karla Michelim Antonio 11
- O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): primeiras aproximações sobre a política educacional do governo Lula e suas implicações na educação básica:
Flavio Augusto Honorato e Bruno Assis de Oliveira 25
- O esporte numa perspectiva histórico-crítica: em busca do método:
Thiago dos Santos Castezana 39
- O ensino da dança: reflexões para a construção de uma pedagogia emancipatória: *Cristina Mayumi Velucci Shimizu* 63
- Movimento HIP HOP: A Dança de Rua Como Elemento de Emancipação na Educação Formal: *Lívia Cristina Toneto* 75

Coletânea II – Políticas públicas e Esporte 89

- A prática esportiva no ABC Paulista: a difusão do mais alto nível do esporte nas arquibancadas:
Maria Cristina Cavaleiro e Juliana Pedreschi Rodrigues 91
- O esporte como direito social nos marcos do neoliberalismo: primeiras aproximações: *Rafael Moreno Castellani* 103

Coletânea III – Corpos, Saúde e Socialidades 121

- Educação Física e Saúde: paradigmas e desafios:
Robson Fernando Fiório 123
- Cultura Corporal Brasileira: as similitudes com a cultura corporal européia: *Daniella Rocco da Silva*.
Co-autores: *José Luis Solazzi e Edson Marcelo Húngaro* 143

Em 2001, iniciei a minha trajetória como professor do Centro Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul – hoje, Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS – e, nessa instituição, reencontrei grandes amigos com os quais já havia lecionado noutras instituições: a Profa. Dra. Carla Cristina Garcia; o Prof. Dr. José Luiz Solazi; e o Prof. Ms. Wilson Luiz Lino de Sousa. Todos eles, professores no sentido mais profundo do termo.

Como todos nós lecionávamos no curso de Educação Física e a nossa contribuição à formação dos discentes desse curso se centrava nas interlocuções com a teoria social (que, fruto da departamentalização do conhecimento, alguns denominam Ciências Humanas e Sociais), resolvemos por constituir um grupo de estudos.

Motivados pelo anseio da Emancipação Humana – já que se trata de um grupo de professores engajados com a transformação radical dessa sociedade – resolvemos por eleger a temática da política como nosso eixo de preocupações comuns.

Depois de inúmeros debates sobre a questão da Emancipação Política como meio para Emancipação Humana e investigando o impacto das políticas neoliberais sobre o projeto de Emancipação Humana, percebemos que havia um sincero ataque neoliberal aos direitos sociais. Notamos, assim, que a luta emancipatória, no contexto do neoliberalismo, passava pela defesa dos direitos sociais historicamente conquistados pela luta “dos de baixo”

Tais incômodos investigativos incidiram em nossas aulas e tivemos a receptividade de vários discentes incomodados com a realidade em que viviam. Pode parecer, à primeira vista, estranho que estudantes de Educação Física – tendo em vista a trajetória da formação nessa área – manifestassem interesse por este tipo de investigação, porém, há algum tempo (com maior ênfase, do final dos anos 80 para cá) a Educação Física tem mantido uma rica interlocução com a teoria social.

Assim, em 2002, um grupo formado por professores e alu-

nos do curso de Educação Física do ex-IMES (hoje, USCS) resolveram por estabelecer um cronograma de encontros semanais a fim de juntos estudarem algumas questões do tempo presente, entre elas, a política social em tempos de neoliberalismo. Tendo em vista a área a que estávamos ligados – Educação Física – resolvemos por estudar, especificamente, aqueles direitos sociais que mantinham um vínculo mais próximo com a nossa formação. Como se sabe, desde a carta constitucional de 1988, Esporte e Lazer comparecem no rol de direitos sociais. Nascia, assim, o GEPOSEF – Grupo de Estudos de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer (que, em 2004, num convênio estabelecido com o Ministério do Esporte, criou o Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC).

Nesse mesmo ano, encaminhamos um projeto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – à época, encabeçada pelo Prof. Dr. René Licht – a fim de solicitar apoio institucional. O comitê de Pesquisas Acadêmicas aprovou o projeto e nos concedeu, inicialmente, 05 bolsas de iniciação científica. Além disso, em 2003, cadastrou-nos junto ao CNPq.

De lá para cá, apesar de nossas limitações – que são muitas – vimos construindo uma rica trajetória de contribuição ao debate acadêmico. Inúmeros de nossos trabalhos foram apresentados em congressos importantes, entre eles: o VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais; o XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/XIV Conbrace; e o XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ XV Conbrace. Estabelecemos, em 2004 e 2007, 2 convênios com a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer/SNDEL do Ministério do Esporte, com aporte de recursos financeiros. Produzimos inúmeras monografias e trabalhos de conclusão de curso. Enfim, conscientes da importância do conhecimento para a transformação da realidade, vimos tentando articular compromisso político com competência técnica. E o compromisso político nos é tão caro que, constantemente, nos sentimos incompetentes, insuficientes.

Nesse livro, que ora apresento, muitas dessas insuficiências estão consignadas – e esperamos que o debate acadêmico nos ajude a superá-las –, porém, nenhum artigo poderá ser cobrado quanto ao compromisso político. Ele é o que nos

une; o que torna este nosso grupo, muito mais que um espaço acadêmico, um espaço de generosidade.

Os artigos, aqui reunidos, são alguns dos resultados dessas nossas intervenções em congressos, das monografias produzidas, enfim, daquilo que vimos fazendo, coletivamente, nesses 05 anos de existência institucional.

Nessa trajetória, alguns tiveram que abandonar o grupo – como é o caso do Prof. Wilson Lino, que se tornou professor efetivo da Universidade Federal de Goiás – e outros vieram se juntar – como o Prof. Luciano Galvão Damasceno e a Profa. Ms. Juliana Pedreschi –, mas não há quem tenha por ele passado que, de alguma forma, não se sinta vinculado. Esse é o nosso maior orgulho!

Por fim, nessa nossa trajetória de 05 anos de existência, tivemos a felicidade, em 2007, de conhecer a Professora Dalila Teles e a Alpharrábio. De lá para cá, vimos fazendo projetos juntos, entre eles, a edição de 04 livros e a organização do I Seminário Nacional de Políticas Sociais de Educação, Esporte e Lazer do Grande ABC/USCS (realizado em abril de 2008). Sinto que, desde o início, a relação foi profícua porque mediada pelo compromisso político com a Emancipação Humana. Porém, no caso da Dalila e da Alpharrábio a competência técnica é muito maior.

Numa época de tanta alienação, de tanto descompromisso, de tanto egoísmo, de tanta falta de generosidade, de tanto hedonismo, de tanta falta de sensibilidade, enfim, numa época de tanta falta de humanidade, instituições como o GEPOSEF/Observatório de Políticas Sociais de EF, Esporte e Lazer e a Alpharrábio são absolutamente essenciais. Por isso, saúdo: Vida longa à Alpharrábio! Vida longa ao GEPOSEF/Observatório!

Edson Marcelo Hungaro

COLETÂNEA I

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NEOLIBERALISMO, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA, IGUALDADE E IDH NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Lívia Maria Rodrigues
Karla Michelim Antonio¹

Introdução

Para nos cientificar das atuais condições econômicas em que o Estado Brasileiro vem passando, devemos analisar uma série de fatores.

Primeiramente, devemos observar quais são os mecanismos utilizados para a aferição dessas condições. Desta forma, surge o conceito de “Indicadores Sociais”, ou seja, que são estatísticas sobre diversos aspectos da vida de uma nação, que em conjunto, revelam informações a respeito do estado social em que se encontram. Tais informações permitem conhecer o nível de desenvolvimento social.

A escolha dos aspectos que retratam o estado social de uma nação, torna-se muito complexa, pois está condicionada a acordo entre o governo, políticos em geral e a sociedade organizada (sindicatos, associações de moradores, associações de classe, grupos religiosos, dentre outros) sobre os critérios mais importantes para se fazer esta escolha.

Aqueles que visam o setor econômico têm tendência dar maior importância à quantidade de exportações que ele (Estado) realiza; Em contrapartida, outros indivíduos podem entender achar que o aumento do número de trabalhadores é a maneira mais adequada para mensurar o progresso da nação.

Para evitar este tipo de conflito houve um consenso sobre os critérios de seleção dos aspectos, que melhor retratam o estado social de uma nação, forma-se então um conjunto mínimo de Indicadores Sociais. Tal conjunto é composto por dados referentes às características da população, sobre a dinâmica demográfica, sobre trabalho e rendimento; sobre saúde, justiça e segurança pública, educação e condições de vida das famílias.

Os indicadores sociais fornecem-nos relevantes dados e através deles que podemos analisar com maior precisão as ações em favor da coletividade, realizadas pela Administração Pública.

No Brasil, assim como em grande parte das outras nações, os incum-

¹ Pesquisadoras do Observatório de Políticas Sociais (USCS).

bidos dessa tarefa são órgãos oficiais do governo. Tais como: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pela produção das estatísticas que compõem o sistema de Indicadores Sociais. As principais fontes de dados são as pesquisas do próprio IBGE, como as pesquisas censitárias (Censo Demográfico e Contagem Populacional) e por amostra de domicílios (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD).

Há ainda outro método para a verificação da melhoria de condições de vida dos cidadãos residentes no país, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo.

Além de ser uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população especialmente infantil é possível identificar, quais países passam por dificuldades, e assim evidenciam-se as necessidades de se adotar medidas para a mudança do quadro, caso seja constatada que a as condições de vida daquela nação desrespeitem princípios, como dignidade da pessoa humana, igualdade, entre outros.

O índice foi desenvolvido, no início da década de 90, pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em seu relatório anual.

Anualmente, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. Os países com uma classificação elevada freqüentemente divulgam a informação, a fim de atrair imigrantes qualificados ou desencorajar a emigração.

O IDH foi idealizado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). Seus valores variam de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo; com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio; e com índices maiores que 0,800 são considerados de desenvolvimento humano alto.

Passamos, agora à análise quanto aos indicadores. No caso da Educação, esta é medida conforme o acesso em grandes sociedades, leva-se em consideração a taxa de matrícula nos diversos níveis do sistema educacional, trazendo assim maior precisão com relação quantidade. Cabe ressaltar que este número torna-se ineficiente quando adentramos na esfera municipal, visto que estudantes podem morar em uma cidade e estudar em outra, distorcendo as taxas de matrícula.

Daí opta-se pela frequência à sala de aula, tomando-se por base dados censitários. O que se pretende aferir é a parcela da população daquela cidade que vai à escola em comparação à população municipal em idade escolar.

Importante ressaltar, que nos últimos anos, o Brasil tem melhorado sua colocação no ranking quanto a este quesito. Todavia, deve-se lembrar que este aumento foi derivado de política educacional adotada, que muitas vezes revela-se como meio eleitoral, conforme se verifica-se com medidas imediatas adotadas com finalidades eleitorais, ou então visando agradar a determinados grupos econômicos, que provavelmente se beneficiaram com tais medidas.

Para melhor exemplificar, podemos citar algumas medidas implantadas no sistema educacional, as quais mostram-se duvidosas no tocante à sua eficácia. ProUni e Fies: Programas de financiamento repletos de entraves burocráticos, os programas de financiamento do governo federal têm ajudado a ampliar o número de estudantes universitários no país - um desafio que se mostrava além da capacidade atual das instituições públicas. Ao longo de dois anos, cerca de 300 mil membros de famílias com renda mensal inferior a três salários mínimos puderam estudar em instituições privadas de ensino superior.

Estes são os resultados quantitativos obtidos pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni) que, juntamente com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), vem permitindo à população carente o acesso a universidades particulares. O ProUni concede bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica. Já o Fies teve seu início em 1999, possibilitando ao estudante o financiamento de até metade do valor da mensalidade, através da Caixa Econômica Federal. Após a conclusão do curso, o aluno deverá restituir o valor do curso efetuado.

Entretanto, apesar de possibilitar maior acesso às Universidades, o ProUni e o Fies possuem pontos questionáveis, visto que o dinheiro investido nesses programas poderia ser investido na melhoria do ensino público. Outro ponto de divergência implica na questão de que há outras despesas para o universitário (alimentação, transporte e livros - quesitos que podem impedir ao aluno carente se manter na universidade).

Um dos pontos de maior discussão se faz com relação à qualidade de ensino das instituições credenciadas. Salienta-se que as instituições privadas inseridas neste programa recebem isenção fiscal, sendo muito lucrativo e vantajoso para elas. Verifica-se aqui um intuito meramente econômico.

Assim, o Estado passa e acaba por dar lucro a estas instituições, não se alterando as condições educacionais do país. Insere-se aqui um vi-

são neoliberal, onde o principal motivador é o capital.

Os veículos de comunicação noticiam que o Estado está gastando em excesso com programas sociais, ocorre que este dinheiro na verdade está sendo encaminhado para instituições, ou seja, não há um real investimento na Educação gera-se despesa com esses mecanismos, sem alteração da realidade social.

Ainda referente ao critério educação, soma-se a esse, outro critério, qual seja o percentual de alfabetizados maiores de 15 anos. A taxa de alfabetização é obtida pela divisão do total de alfabetizados maiores de 15 anos.

Fato gerador de inúmeras críticas, diz respeito à adoção de características quantitativas sem levar em consideração a qualidade deste ensino. Considerando-se que, um dos principais órgãos internacionais, a ONU (Organização das Nações Unidas) possui um Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, onde tem como escopo trazer melhores condições de vida, estabelecendo metas e planos para o desenvolvimento humano, visando a valorização do ser humano, gerando uma sociedade baseada em princípios dotados do conceito de justiça e dignidade humana, tal medida mostra-se incompatível.

Surge uma nova figura na Educação, o analfabetismo funcional. Este ocorre quando o indivíduo, consegue ler e escrever, porém o essencial; que é a compreensão daquilo que fora escrito, não acontece. Flagrante está a fragilidade da educação dos brasileiros como um grande desafio a ser superado.

A consciência deste problema e dos impactos que ele tem para o Brasil, do ponto de vista econômico e social faz com que a educação tenha se convertido em um dos temas prioritários na agenda dos brasileiros. Alguns incentivos poderiam ser reforçados para que os indivíduos fossem motivados a aprofundar a questão do estudo.

Até que ponto vale dizer que houve aumento no número de matrículas ou mesmo presença dos jovens nas salas de aula, se a efetiva educação, aquela que promove o conhecimento, reflexão e consciência não está sendo desenvolvida?

O segundo critério utilizado, conforme apontado pelo IDH é a Longevidade. Elabora-se um cálculo revelando a esperança de vida ao nascer. Esse indicador aponta a média de anos que a população nascida naquela localidade no ano de referência deve viver - desde que as condições de mortalidade existentes se mantenham constantes.

Assim a regra matemática esta relacionada com inversalidade de proporções, o que implica dizer que quanto menor for a mortalidade registrada em um município, maior será a esperança de vida ao nascer. O indicador é um bom método de avaliação das condições sociais, de

saúde e de salubridade por considerar as taxas de mortalidade das diferentes faixas etárias daquela localidade. Todas as causas de morte são contempladas para chegar ao indicador, tanto as ocorridas em função de doenças quanto as provocadas por causas externas (violências e acidentes).

Neste quesito tem a incidência de um fator preponderante: a diferença existente entre as regiões brasileiras.

De acordo com os gráficos apontados pelo IBGE, a região nordeste demonstra um maior índice de mortalidade infantil. Uma das explicações para tal acontecimento está relacionada às péssimas condições de saneamento básico, ausência de postos de saúde e hospitais.

Segundo pesquisadores, investimentos no atendimento à saúde, saneamento básico e campanhas de vacinação e de incentivo às consultas pré-natais, ao aleitamento materno e ao acompanhamento médico de recém-nascidos podem e vêm contribuindo para o aumento da longevidade.

Uma análise mais detalhada da estrutura de mortalidade, em que pesem as diferenças regionais, mostra que ainda existe uma forte dicotomia em termos de condições regionais. De um lado, o Norte e o Nordeste, subdesenvolvidos, expressam um grande contingente de mortes não assistidas clinicamente, conforme dito anteriormente, ausência de hospitais. De outro, no Sudeste, Sul e mais recentemente no Centro-oeste, áreas de forte urbanização e maior acesso aos serviços de saúde, a mortalidade é caracterizada pelas doenças crônico-degenerativas e pelas causas externas. Uma terceira frente de mortalidade (de menor magnitude) é expressa pelas áreas de fronteira da região Amazônica, onde predominam as causas externas, decorrentes dos processos de ocupação violenta do território, e o incipiente acesso aos serviços de saúde.

Este terceiro fator, a violência, não ocorre somente na região amazônica, mas também em outras regiões do país, tem-se tornado um problema frequente que assombra a sociedade brasileira.

A violência gerada por entes da segurança pública, a proliferação de facções criminosas e, ainda o surgimento de grupos de extermínio, tem contribuído para o aumento das mortes. Ressalta-se que a maior parte das vítimas são os jovens residentes de periferia. Revelando com isso um problema social a ser enfrentado por todos. Repare que a população mais carente vem sofrendo mais e mais a cada dia primeiro porque a região onde residem, geralmente é desprovida de saneamento básico, escola, iluminação nas vias públicas, falta de incentivo à educação, segundo: são submetidos às condições de trabalho nem sempre adequadas, sofrem constantemente com a violência policial, além

da própria dificuldade financeira.

Mais uma vez, temos que não basta viver mais tempo, que esta longevidade venha acompanhada de qualidade de vida, despreza-se a idéia de sobrevivência, mas sim aproveitar o melhor que a vida tem a oferecer. Devem ser garantidas condições adequadas de vida desde o nascimento do indivíduo, os quais deveram perpetuar-se até a morte deste.

Por último devemos esclarecer o conceito de renda. Aqui adota-se como fator preponderante as taxas do PIB.

Produto Interno Bruto (PIB) de um país é o valor agregado na produção de todos os bens e serviços ao longo de um ano dentro de suas fronteiras. O PIB per capita é a divisão desse valor pela população do país. Trata-se de um indicador eficaz para a avaliação da renda dentro de uma visão macro.

Verifica-se que neste contexto, uma eminente visão neoliberal, pois leva-se em conta apenas valores econômicos, números.

Em momento algum há preocupação com a distribuição dessa renda. Sabe-se que o Brasil é um dos países que pior destruiu sua renda. Entre as classes sociais há uma diferença econômica gritante.

É recorrente a seguinte frase:

“ Como pode um pobre viver com R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais), como ele consegue viver com o mínimo de dignidade?”

Isso ocorre porque esta desigualdade é visível. Em uma análise realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) alerta para a seguinte constatação, o país não é pobre, no entanto é extremamente desigual.

Como podemos falar em dignidade, elevação no conceito de ser humano, se milhões de indivíduos vivem abaixo da linha de pobreza, enquanto uma minoria esbalda seu capital com viagem ou peças de luxo.

Onde está a busca pela erradicação da pobreza, conforme dispõe nossa Magna Carta?

Discorreremos agora sobre o tema da dignidade humana e os conceito de igualdade, o qual descende desta.

A Dignidade da pessoa humana é fundamento democrático. E ainda, princípio constitucional que preserva a integridade do ser humano. Podemos observar tal fator no artigo 1º, III, da Constituição Federal.

Assim está disposto, *in verbis*:

“Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III – a dignidade da pessoa humana;”.

Dignidade vem do latim dignitate, e segundo o dicionário Melhoramentos, significa “Elevação ou honradez moral; Honradez; Autoridade, gravidade; decência, decoro”. Como podemos perceber dignidade está ligada ao homem por uma abstração. Mais uma vez, vemos positivo este fundamento, abaixo descrito, *in verbis*:

“Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, foi criada após um período onde a dignidade humana era sempre desrespeitada pelo homem, por isso traz em seu artigo 5º um rol de Direitos Individuais e fundamentais ao homem, não distinguindo sexo, raça, cor, religião, opção sexual, idade, entre muitos outros fatores que geram preconceito e desrespeito, ferindo a dignidade do outro. *In verbis*:

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;”

Desde os primórdios, quando o homem passou a viver em sociedade, o mais forte prevalecia sobre o mais fraco, passamos pela era do feudalismo, das guerras por conquistas, da escravidão entre muitas outras onde percebemos que a mulher, o pobre e o negro eram desrespeitados e tinham sua Dignidade usurpada.

Atualmente, mesmo com tanta evolução científica, social e tecnológica ainda percebemos como o desrespeito com a Dignidade da Pessoa Humana, bem como a desigualdade ainda encontram-se presentes na vida em sociedade.

Observamos tais fatores todos os dias, seja no trabalho, na rua, na mídia ou em nossas próprias casas. Mesmo nossa carta prevendo em seu artigo 6º, *in verbis*:

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”.

Nosso sistema educacional está falido, a saúde precária, alto índices de desemprego, pessoas morando nas ruas em situações lamentáveis, não há tempo, nem opções de lazer, a violência tomou conta de todos os lugares, aposentadorias vergonhosas, crianças em situação de risco e abandono, os desamparados continuam desamparados.

Percebe-se que esta desigualdade impulsiona e mantém as bases do sistema neoliberal.

Previsto no rol do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, o direito a Igualdade, mostra sua importância ao ser expressamente disposta, o que implica dizer que para a manutenção de um Estado Democrático de Direito tem-se a necessidade de seguir este fundamento.

Para entendermos o real significado da expressão igualdade, principalmente em uma sociedade neoliberalista, faz-se necessário conceituar tal princípio, para que assim possamos compreender sua finalidade e qual implicação de sua falta na atualidade. Ressalta-se que, além de ser regra expressamente prevista, a idéia de igualdade tem uma amplitude muito maior, uma vez que consiste, na verdade em um princípio, cujo significado é alicerce, norte; aquilo que sustenta, daí o fato de dizermos que infringir um princípio é abalar todo sistema jurídico.

Primeiramente, há que se observar sob diferentes prismas a aplicação de tal princípio, pois podem ser classificadas da seguinte maneira:

Igualdade material : esta tem como escopo equiparação dos cidadãos sob todos os aspectos, inclusive o jurídico. Deve-se dar tratamento equânime e uniformizado para todos os seres humanos, sendo concedido a todos as mesmas oportunidades.

Igualdade formal: sendo interesse jurídico, dizemos que esta igualdade seria aquela advinda dos textos legais, os quais estabeleceriam direito e deveres a todos os membros da coletividade. Ponto de extrema importância nesta classificação é decorrente do princípio da Isonomia, ou seja, onde os indivíduos iguais são tratados de forma igualitária e os desiguais serão tratados de maneira correlata às suas desigualdades, busca-se aqui, assegurar que todos tenham as mesmas condições sendo imprescindível considerar suas desigualdades, até para que haja respeito ao princípio da Dignidade Humana.

A respeito de Igualdade visamos traçar uma pequena noção de seu significado, visto que além de ser um tema de extrema importância, ainda há muito que se falar e apresentar.

O intuito do presente texto é dar uma base, capaz de estabelecer o liame entre a desigualdade causada pela política neoliberal, em um Estado Democrático de Direito, sendo este ponto explanado no item a seguir.

Estado Democrático de Direito

Entende-se por Estado Democrático de Direito, como sendo aquele baseado em leis e princípios, tais como: legitimidade, juiz natural, proporcionalidade, imparcialidade, anterioridade da lei, juiz natural, igualdade, busca pela justiça, etc, que organizarão e estruturarão o Estado (entendido em sentido amplo), daí decorre a terminologia Direito, este será responsável por esta árdua e difícil tarefa.

Com relação ao termo democrático, implica dizer que além de ser um Estado de Direito, este se estabeleceu devido à vontade popular, pois conforme dispõe nossa "Magna Carta", em seu artigo I :

..." Todo poder emana do povo" ...

Este é o principal personagem da democracia, visto que é o legítimo detentor do poder, o qual será exercido de maneira indireta, ou seja, o cidadão ao escolher de seus representantes, transfere legitimidade a estes para tomar decisões em seu nome, é a chamada democracia representativa.

Em tese, o representante agirá de acordo com a vontade popular. Infelizmente, nem sempre o objetivo da democracia representativa é alcançado, por vezes o que se verifica é que são atendidos interesses de uma pequena classe dominante, indo de encontro aos interesses da coletividade.

Neoliberalismo como personagem principal da desigualdade

Esta afirmação torna-se verdadeira quando analisamos a estrutura e os objetivos da política neoliberal.

Primeiramente, podemos dizer que "...as políticas sociais envolvem direitos sociais, projetos, diretrizes, orçamentos, executores, resultados, impactos etc. Evidentemente, as políticas sociais devem sempre passar por avaliação, em qualquer lugar e época, constituindo exigência obrigatória quando custeadas com recursos pertinentes à sociedade. Porém com a falta de recursos fornecidos pelas sociedades, irrompem a cognominada crise fiscal do Estado"... (VIEIRA, 1997:68).

A política social não se desvincula da política econômica, conforme BEHRING E BOSCHETTI (2006: 25). Para melhor elucidação, demonstraremos a origem do neoliberalismo.

A princípio não se pode deixar de lado o processo de acumulação capitalista, o qual resulta em uma relação conflitante de exploração e

dominação. Implicando em uma confrontação de interesses. (FALHEIROS, 2004:50)

O neoliberalismo surgiu, após a Segunda Guerra Mundial. Sendo idealizado pelos integrantes da sociedade de "Mont Pèlerin", na Suíça, seus participantes eram indivíduos que discordavam da política de Bem-estar Social e o New Deal norte americano. Pregavam que para a manutenção e crescimento do capitalismo seria necessário um sistema integrado de políticas, as quais devem auxiliar no sentido de manter o Estado mínimo, para garantir maior liberdade para os cidadãos e concorrência econômica.

Em seus argumentos difundiam que seria fundamental eliminar ou diminuir sensivelmente as forças sindicais, pois estas eram responsáveis pela discórdia existente entre o detentor do capital e o detentor da mão-de-obra, Dado que estes almejavam direitos e garantias fundamentais para a existência de uma sociedade mais justa.

Essas lutas acabam por dificultar a manutenção de uma sociedade nivelada, o que trazia dificuldades para se manter um sistema baseado na subordinação entre o capitalista e o proletário, havendo com isso a queda do lucro e conseqüentemente de poder.

Ainda referente à extinção dos sindicatos, outro motivo relacionava-se ao fato de que o seu enfraquecimento atemorizava a classe trabalhadora, pois o risco do desemprego tornava-se iminente. Desta forma, com estas atitudes poderiam ser reduzidos os salários, sem qualquer manifestação por partes dos empregados. Deveria ocorrer um forte controle do gasto público, principalmente diminuindo os gastos com as políticas sociais.

Outra conduta a ser adotada era tornar o Estado um participante quase que ilustrativo, sendo utilizado apenas para proporcionar ou facilitar o desenvolvimento do capitalismo. Pretende-se aqui, a instauração de um Estado mínimo, sendo capaz de fornecer o mínimo necessário aos indivíduos para que esteja estabelecida a relação de desigualdade entre os detentores do capital e os subordinados a estes.

Busca-se frear ou minimizar qualquer política que assegure a preservação e o atendimento dos direitos sociais, pois estes são geradores de situações inconvenientes para o sucesso do capitalismo.

Cabe ressaltar que os argumentos utilizados para pormenorizar as políticas sociais são de que os gastos para sua aplicação tornam-se exacerbados, sendo portanto causadores de uma incrível e desmedida crise fiscal.

Para isso torna-se necessária a adoção de uma política econômica, que atenda às necessidades da economia, privilegia-se a função do capital em detrimento da função social, sendo esta a clara intenção do sistema capitalista. Conforme se encontra em BEHRING E BOSCHETTI (2006:131):

“..A redução e/ ou manutenção dos gastos públicos implicaram também a redução dos gastos com os sistemas de proteção social...”

Na alegação de crise fiscal do Estado verifica-se um claro confronto e relativização dos direitos vitais, há a equiparação de valores humanos e sociais com valores econômicos, fazendo com que estes últimos se sobressaíam, mesmo que com isso se crie uma sociedade cheias de mazelas.

Consequências da implantação da política neoliberal

Considerando-se toda a explanação acima, podemos entender a atual situação brasileira.

Ao nos depararmos com caos da sociedade capitalista, verificamos as consequências de um sistema que equaliza valores humanos com valores econômicos.

O total desrespeito aos direitos constitucionais, o aumento no índice de violência, altas taxas de desemprego, desvalorização das culturas de massa, erradicação dos sindicatos, descrença na política, incentivo ao consumo deliberado (como forma de ostentação e divisão de classes), detrimento dos serviços prestados pelo Estado e com isso abre-se nicho de exploração, sendo o investimento privado o “garantidor” de boa saúde, educação e previdência.

Além do mais, há a construção de uma sociedade alienada, ou por vezes ignorante a tal ponto, que os cidadãos começam a achar que um governo ditador poderia melhorar a situação, abrindo mão da democracia e Estado de Direito alcançados com tanta luta.

Diante disso, tem-se a impressão de que todo o esforço daqueles que lutaram por uma sociedade mais justa foi em vão.

A burguesia por sua vez, começa a criar e difundir a idéia de meritocracia, cujo significado é que as pessoas merecedoras progredirão através de seu esforço. Deixam de citar que a desigualdade dificulta e inviabiliza o crescimento, visto que nem todos têm a mesma oportunidade.

Como criar uma sociedade mais justa e igualitária se a desigualdade é mantenedora do sistema neoliberal, tão pregado pela classe dominante?

Desenvolver a cidadania proporcionará a construção de uma sociedade socialista, onde a maior preocupação é o ser humano, para isso ainda se faz necessário “derrubar barreiras” conjunturais e estruturais, não sendo possível a aceitação e o conformismo diante da situação atual. BEHRING E BOSCHETTI (2006: 196-197).

Torna-se imprescindível modificar este sistema criador de mazelas e

desigualdades, pois só assim conseguiremos alcançar o ideal de sociedade, previsto no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil.

“Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.”

Índice de desenvolvimento humano e produto interno bruto

Frente aos recentes abalos da economia mundial muito tem se falado das particularidades da economia brasileira, do PIB (Produto Interno Bruto) e suas perspectivas de crescimento. Entretanto, o crescimento deste nos últimos anos – destacando seu caráter reduzido frente a economia mundial – não trouxe melhorias efetivas do ponto de vista social. Essa afirmação ganha veracidade ao confrontamos a colocação do país em relação ao PIB – 10º lugar na economia mundial - ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), aferidor dos avanços/retrocessos das características sociais, culturais e políticas de uma população, considerando principalmente 3 aspectos: (1) Educação; (2) Longevidade e; (3) Renda.

Em dados atuais, mais especificamente na última aferição do IDH (2006), o Brasil encontrava-se na 69ª posição de um total de 177 países. Atentando ao aspecto da educação, notamos que o Brasil tem uma taxa de 11,6% de analfabetismo (91º no ranking mundial) e uma taxa bruta de matrícula (um dos melhores avanços recentes na área) que nos coloca na 26ª colocação no ranking mundial.

Considerando a história recente do país, as medidas assumidas pelos governos de plantão que se prestavam à “ofensiva neoliberal” – iniciada por Collor e aprofundada nos governos FHC e Lula – e o quadro social alarmante, vemos a lógica do capital levada à patamares nunca vistos. Percentuais consideráveis do orçamento público, por exemplo, “são utilizados como mecanismos da política fiscal para gerar superávit

primário” A falta de investimentos em políticas sociais segundo essa ofensiva se deve, entre outras razões, à chamada “crise fiscal do Estado”, resultado dos “gastos” com a educação, saúde, assistência social e previdência nas décadas anteriores.

Na educação o impacto dessas medidas chega a ser assombroso. Mesmo os avanços da chamada “Constituição Cidadã” (1988) não garantiram a mudança do quadro educacional. Pior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em especial, podemos observar a aplicação desse mesmo projeto no campo educacional. Nesse setor, segundo Saviani (2004, p. 156), “embora se reconheça que a defasagem do Brasil justifique um aumento considerável dos investimentos, essa mesma defasagem se explica em virtude das enormes carências – as quais se refletem também no orçamento global do país –, o que impede a ampliação significativa dos recursos destinados à educação [...]”.

No recorte neoliberal a educação é entendida como um “serviço”. Sob outra perspectiva, notamos seu potencial para contribuir com a consolidação de uma sociedade igualitária, que tenha centralidade na própria humanidade. Essa perspectiva que envolve a “*socialização da riqueza, que pressupõe a universalização dos direitos sociais, político, econômicos e culturais, concebe a cidadania como via de acesso, como caminho para instituir as bases de construção de uma sociedade socialista*” (Behring e Boschetti, 2006, p. 196).

Metodologia

Partindo do debate metodológico no campo das políticas sociais, tomamos como referencial teórico-metodológico a perspectiva crítico-dialética. Nesse sentido buscaremos uma análise que se referencie pela totalidade, relacionando a política econômica e seus impactos nas políticas sociais, em especial, aquelas que compõem o IDH (renda, educação e saúde/longevidade).

Para isso, iniciamos com uma revisão bibliográfica dos seguintes temas: direitos sociais, neoliberalismo, política social, saúde e educação. O levantamento teve início com uma pesquisa por sites de busca pela internet, selecionando, de acordo com os temas anteriormente citados, as publicações dos últimos 5 anos. Feito isso, partimos para a seleção da bibliografia com o auxílio do professor orientador. Como parte dessas temáticas já era abordada nas reuniões do Observatório de Políticas Sociais do Grande ABC – IMES, foram assim, em sua maioria, seguidas de discussões

Resultados

As medidas de orientação neoliberal, principalmente em países marcados pela desigualdade, como é o caso da América Latina em seu conjunto, não apresentam avanços nos moldes propostos pelo IDH. Uma vez que o “discurso e a prática” neoliberal reivindicam a desigualdade como aspecto positivo para o “bom desenvolvimento” da sociedade –, o acesso às condições dignas de vida é bastante restrito. Tem-se então no famoso receituário neoliberal, algum desenvolvimento econômico, porém, sem uma paralela melhoria nas condições sociais, decorrendo daí a disparidade entre o PIB e o IDH no Brasil.

Pensando especificamente a educação, a saúde, a renda, a alimentação, a seguridade, e o lazer, dentre outros direitos, observamos a retirada do Estado ou, na melhor das hipóteses, a substituição por políticas focalizadas que não interferem essencialmente nos problemas históricos da sociedade brasileira. Infelizmente, mais do que isso, contribuem para o agravamento dessa condição de barbárie social.

Nesse sentido, uma parte da mídia, de viés manipulatório e comprometida com determinados setores da economia, aponta que o crescimento do país e sua atual colocação no *ranking*, decorrem da aplicação de uma forte política econômica, assim todas as medidas que busquem beneficiar a economia são justificadas pelo seu bom desempenho.

Conclusões

Qualquer perspectiva de desenvolvimento humano é inviabilizada pelo projeto neoliberal. Nessa perspectiva, direitos sociais, como os dispostos em nossa “Lei Maior”, não são efetivamente garantidos em razão dos compromissos econômicos firmados, não havendo lugar para políticas que objetivem uma sociedade justa e igualitária.

Para a mudança desse quadro, faz-se necessário uma transformação radical da sociedade. Buscar um melhor desempenho do país no IDH demanda um rompimento com políticas que privilegiam interesses econômicos de uma minoria em detrimento a outros “setores”. Implica, também, identificar que na ordem do capital não há como superar as lutas de classe e as desigualdes por ele gestadas.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE): PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO LULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flavio Augusto Honorato¹
Bruno Assis de Oliveira²

Introdução

O texto que apresentamos procura expor importantes elementos para uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo governo Lula e dos impactos na educação básica. Para tanto, dedicamos espaço para uma breve discussão sobre metodologia de análise das políticas sociais em perspectiva crítico-dialética, na qual a política educacional é mediada pela dinâmica mais ampla da produção/reprodução do capital e que demanda uma perspectiva que aponte para a superação dessa ordem social.

Diferentemente de perspectivas que concebem a realidade dividida, fragmentada e setorializada, esse estudo apresenta uma demarcação - educação básica -, que é justificada apenas para a delimitação do objeto de estudo, o que não elimina, pelo contrário, impõe a necessidade de abordar aspectos do ensino superior e profissionalizante, uma vez que a formação do professor passa por certa concepção de educação, conhecimento, universidade e que também serão determinadas pelas ações do PDE. Nesse sentido, entendemos que uma política educacional só pode ser analisada tomando-a como totalidade, o que demandará uma atenção especial ao debate referente à metodologia de análise.

Esse texto é ainda a síntese de um projeto de pesquisa apresentado junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo e um projeto de trabalho de conclusão do curso de Educação Física intitulado "Legalização da marginalidade no planejamento educacional". Ambos os trabalhos ainda se encontram em desenvolvimento, o que não elimina a responsabilidade dos apontamentos aqui anunciados, porém, indica a razão de muitas insuficiências.

¹ Estudante de graduação do curso de educação física.

² Professor de educação física da rede estadual de educação de São Paulo.

Plano de Desenvolvimento da Educação: principais características

Apresentado pelo governo federal em 24 abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) gerou as mais diversas reações. Por parte dos setores governistas foi saudado como possível solução de problemas históricos da educação brasileira. Pelos setores de oposição – à esquerda, diga-se de passagem –, foi identificado como “mais do mesmo”, ao qual se evidencia os aspectos de continuidade em relação ao projeto neoliberal na educação.

Se no primeiro mandato o governo Lula optou por ações pontuais no que tange a política educacional – para tanto o ProUni pode ser considerado o melhor exemplo, mas que também se expressa nos sistemas de avaliação do ensino superior e, “indiretamente”, nas contra-reformas que atingiram os trabalhadores da educação e o funcionalismo público em geral, como a reforma da previdência aprovada em 2003 –, o segundo mandato aponta uma outra direção. Em fins de 2006 foi aprovado no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que em seguida foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, substituindo assim o FUNDEF. Já no início de 2007 é apresentado o que seria a “menina dos olhos” dos próximos 4 anos – algo semelhante ao que fora o programa Fome Zero no primeiro mandato –, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

O PDE – conhecido também pela alcunha “PAC da Educação” e que se anuncia como a *política educacional do governo Lula* –, mais do que um “plano”, trata-se de um pacote com ações pré-existentes no Ministério e algumas ações novas ou remodeladas que merecem uma análise pormenorizada. De acordo com informações obtidas no sítio oficial, o “plano” se divide em 40 ações que vão desde o FUNDEB, Plano de metas (IDEB) e Piso Salarial do magistério – que atingirão diretamente o conjunto que compõe a educação básica³ –, a ações direcionadas aos setores marginalizados, com o Programa Luz para Todos, Óculos para crianças com dificuldade visual, etc (Brasil, 2007).

Quanto ao conteúdo e aplicação, nas palavras do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o “plano” envolveria “todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a perma-

³ Conforme Figueiredo (2005, p. 1), convém esclarecer que “a expressão educação básica, utilizada pelo Banco Mundial/BIRD nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil, ora representa as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), ora representa o Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª séries)”. Sendo assim, “a expressão Educação Básica para o Banco Mundial/BIRD, não contempla o conjunto da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96”.

nência do aluno na escola” e incluiriam “metas de qualidade para a educação básica” (Brasil, 2007). Nesse sentido o PDE representaria uma resposta aos maus resultados obtidos nos exames do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (tempo médio para a conclusão de uma série).

Segundo o Radar Social, IPEA (2006), os resultados da avaliação realizada em 2003 pelo SAEB revelaram um grande contingente de alunos da educação básica (fundamental e médio) com desempenho inadequado: 55,4% dos alunos da 4ª série se situam nos estágios “crítico” e no “muito crítico” em língua portuguesa - sérias deficiências em leitura e interpretação de textos simples-, 26,8%, na 8ª série do ensino fundamental e 38,6% na 3ª série do médio. Em matemática, na 4ª série do ensino fundamental 51,6% dos estudantes encontram-se no estágio “crítico” ou no “muito crítico”; 57,1% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e 68,8% dos alunos da 3ª série do ensino médio não têm as habilidades esperadas nessa disciplina. Soma-se a isso o problema do analfabetismo que ainda atinge cerca de 14,6 milhões de pessoas (o que corresponde a uma taxa de 11,2 % em 2004) e a baixa escolaridade média do brasileiro, que chegou a 6,8 anos em 2004 mas permanece abaixo da escolaridade obrigatória no país. Ainda de acordo com o documento,

“Variados fatores, internos e externos à escola, condicionam a precária qualidade do ensino no país: infra-estrutura física deficiente; professores mal-remunerados e, por vezes, desestimulados e pouco qualificados para a intervenção pedagógica junto a grupos e contextos sociais desfavorecidos; necessidade da criança de ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar; falta de suporte educacional dos pais e de acesso aos meios de comunicação e veiculação do conhecimento” (p. 46).

Contraditoriamente, as iniciativas propostas pelo “plano” que, na pior das hipóteses, deveriam servir para “acertar” o passo rumo às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) parecem não trazer elementos significativos para tanto. Aquelas metas estabelecidas no PNE que deveriam ser cumpridas até 2011 são “substituídas” - em partes - por outro “plano” para a educação brasileira, com algumas metas que deverão ser cumpridas até 2022, porém, conforme Araújo (2007), ainda que contraditoriamente, orientada pelos “antigos fios condutores”: (1) uma política de financiamento limitada, (2) não-valorização dos profissionais da educação e (3) avaliações em larga escala.

Por outro lado, no período em que se inicia a veiculação das primei-

ras campanhas institucionais do PDE (agosto de 2007), enquanto entidades de classe (ADUNESP, 2007) e intelectuais (ANDES, 2007) ligados ao ensino superior e técnico debatem as conseqüências da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) encontramos poucas iniciativas que caminhem para um estudo sistematizado dos impactos desse novo “plano” para a educação básica.

Diante desse fato alguns questionamentos são necessários: (1) Quais foram os sujeitos envolvidos na elaboração do PDE? (2) Fica caracterizado algum rompimento com a política neoliberal na educação? (3) O que muda no financiamento da educação básica?

Apesar de se tratar de uma primeira aproximação do problema de pesquisa, gostaríamos de expor alguns breves apontamentos que deverão nortear nosso estudo. Dos pontos que compõem o Decreto nº 6.094/2007 e que cria o PDE, ao menos 5 são expressão direta de um movimento iniciado em setembro de 2006. O movimento auto intitulado compromisso “Todos pela educação”, composto por empresários, organizações da sociedade civil, governo, instituições de classe sob o apoio da UNESCO, reúne alguns dos maiores grupos empresariais brasileiros visando “mobilizar o país para universalizar o ensino e melhorar a sua qualidade” (UNESCO, 2007). Esse “compromisso” é baseado num conjunto de metas que descreveremos a seguir: (1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; (4). Todo aluno com o Ensino Médio concluído até os 19 anos e; (5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Outras ações, como a criação de um piso salarial dos profissionais da educação, manutenção/criação de instrumentos de avaliação em larga escala, formas de repasse /financiamento, entre outros, comporiam os elementos confirmadores da relevância social desse objeto de pesquisa e que marcam presença nas ações previstas no PDE.

A importância do debate metodológico para a análise de uma política educacional

Com a perspectiva de desenvolver uma análise que evite abordagens unilaterais, monocausais, idealistas, funcionalistas, a-históricas e que contribuiriam para uma compreensão apenas ao nível da aparência da política educacional, não identificando as contradições postas

no movimento do real, merece destaque a questão do método de análise. Partindo do debate acumulado no campo do Serviço Social - sistematizado no livro "Política Social: fundamentos e história"-, vemos que o método crítico-dialético oferece uma solução complexa e inovadora do ponto de vista da relação sujeito-objeto, na qual as políticas sociais são entendidas como

processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações (Behring; Boschetti, 2006, p. 36).

Sob esse referencial teórico-metodológico, o trabalho ganha centralidade, uma vez que é na relação homem-natureza que se configura a produção e reprodução social. Nas palavras de Marx:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...] (1999, p. 52).

Apesar dessa importante consideração – que já não limita a discussão da política social e mesmo da política educacional à sua eficiência e eficácia na resolução de “problemas sociais” sem questionar sua (im)possibilidade de assegurar justiça social e equidade no capitalismo –, a tradição marxista não se apresenta de forma homogênea nesse terreno. Mesmo nessa tradição são identificados exemplos nos quais a política social é entendida unicamente como iniciativa do Estado para responder demandas sociais e garantir hegemonia, ou ainda, explicações que justificam sua existência unicamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora. Contrapondo-se a estas interpretações, Evaldo Vieira (1992, p. 21) demonstra que “política econômica e política social constituem uma unidade” e podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre dis-

tintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe, mas, não que isso tenha origem exclusiva no Estado. Através destas políticas podem evidenciar-se, por exemplo, a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Assim, não se pode analisar uma política educacional sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico decorrente do processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política educacional. O mesmo autor anuncia que a política social não se desliga dos reclamos populares. Dessa forma, o Estado “assume” alguns destes reclamos ao longo de sua existência histórica. Nessa perspectiva, direitos sociais significam, antes de tudo, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores, não todas, é claro, mas sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento: “Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política” (1992, p. 23).

Ao tratar de um “plano” de desenvolvimento da educação vale lembrar que, de acordo com Horta (1994), o planejamento enquanto forma de intervenção do Estado não se limita ao campo econômico, sendo o planejamento, portanto, um processo global que incorpora o elemento social. O planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona com as outras formas de intervenção (legislação e educação pública) visando à implantação de uma determinada política educacional para que o sistema educacional cumpra as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado.

Uma abordagem que busque reproduzir idealmente o movimento do real, do concreto de qualquer processo social e de suas contradições deve partir de algumas considerações. Nas palavras do próprio Marx em sua elaboração sobre o método da Economia Política:

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (1999, p. 39-40).

Nessa perspectiva, história, economia, política e cultura são identificadas não como partes estanques que se isolam ou se complementam, mas como elementos da totalidade, profundamente articulados. No entanto, uma dimensão merece destaque: “a produção é o núcleo central da vida social e é inseparável do processo de reprodução, no qual se insere a política social” (Behring; Boschetti, 2006, p. 43). Sendo assim, existe uma íntima relação entre condição/possibilidade de implementar políticas sociais, movimentos da taxa de lucros e de extração/realização/apropriação da mais-valia socialmente produzida e que estão na origem dos grandes ciclos econômicos de estagnação e expansão do capitalismo. Exemplo disso seria a “inflexão na atitude da burguesia quanto à sua confiança cega nos automatismos do mercado” expressa, fundamentalmente, na chamada revolução keynesiana que sinalizava medidas para amortecer as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo, intrínsecas ao movimento de produção e reprodução do capital.

O custo da estratégia keynesiana foi o “mar de dívidas” (públicas e privadas), a chamada crise fiscal e a inflação permanente a partir do início de 1970. As despesas de manutenção da regulação do mercado colocam também em crise a política social, e conseqüentemente, a política educacional⁴. No período de expansão, a margem de negociação se amplia; na recessão, ela se restringe. Portanto, os ciclos econômicos balizam as possibilidades e limites da política social. Uma análise que se fundamente numa perspectiva de totalidade permite compreender o contexto em que se movem as políticas sociais, visualizando uma ação política mais coerente e com maior efetividade prática na conjuntura econômica e política (Mandel *apud* Behring, 2002, p. 165).

Baseando-se nos parâmetros teórico-metodológicos que estão colocados pela maioria dos analistas da política social – a política social como direito de “cidadania” e/ou como elemento redistributivo – são insuficientes e, mais, mistificadores da realidade. Prejudica-se a luta política em torno das demandas concretas dos trabalhadores, freqüentemente obstaculizadas, na onda longa depressiva, pela alardeada “escassez de recursos” fruto da crise do capitalismo.

Mais do que isso, poderíamos afirmar que as condições objetivas que favorecem as reformas ou precipitam o “vendaval revolucionário” são exteriores à vontade dos partidos e organizações. Segundo Arcary,

⁴ Aqui mereceriam ser elencadas as especificidades da política educacional, ainda mais se tratando da realidade brasileira e suas carências historicamente acumuladas, mas, em função dos limites de exposição, nos deteremos somente em afirmar sua existência.

“em épocas de prosperidade, um sistema social pode fazer concessões o que lhe parecia intolerável em épocas de crise [...] A natureza da ordem capitalista no início do século XXI sugere que, sem o triunfo de revoluções, todas as reformas conquistadas pelas gerações passadas estão ameaçadas” (2004, p. 18).

Em tempos de neoliberalismo - apresentado pelo historiador inglês Perry Anderson (1995, p. 9), como uma reação teórica e política veementemente contra o “Estado social”, tendo seu princípio no texto de Hayek, “O Caminho da servidão”, e fortalecido pelos encontros e embates sistemáticos entre opositores do “Welfare State europeu” e do “New Deal americano” -, a raiz da crise do capital iniciada na década de 1970 estaria localizada

“no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (Anderson, 1995, p. 10).

As medidas de ajustes sobre o enfoque teórico neoliberal estão sedimentadas num projeto ideológico, político e econômico que exalta a liberdade dos mercados. São elas: a desregulamentação da economia, onde se consolida a abertura dos mercados para o livre fluxo de produtos e do capital ao tempo em que fragiliza e compromete a autonomia do Estado-nação. A orientação de recorte neoliberal consiste em medidas de geração de poupança, combate à inflação com estabilidade monetária a qualquer preço e o pagamento da dívida externa, no caso particular dos países endividados do Terceiro Mundo. Essas orientações foram, na sua totalidade, apontadas pelo Consenso de Washington para serem aplicados nos países de economias periféricas, condicionando, inclusive, a ajuda financeira dos organismos internacionais ao compromisso com o receituário.

No campo político, o Estado deveria ser fortalecido naquilo que fosse necessário para manter o funcionamento do mercado. Como escreveu José Paulo Netto, os patrocinadores da “ofensiva neoliberal” compreendem que “a proposta do ‘Estado Mínimo’ pode viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política – o Estado máximo para o capital” (2001, p. 81).

Nessa “nova realidade”, se o indivíduo tem dinheiro, os direitos deverão ser “adquiridos” no mercado, transitando, assim, da lógica do direito para a da mercadoria. Se não possui condições de comprá-lo, deverá acessá-los através da benevolência da sociedade, que re-

toma o papel de responsável por atender às demandas sociais⁵. E deverá fazê-lo de forma a atender parcialmente suas demandas, retomando o conceito de não intervir de maneira a incidir no desejo de progresso, que é imanente da relação com o mercado. A regulação que pode e deve ser feita pelo Estado é, nesse caso, aquela que fornece as condições efetivas do pleno funcionamento do mercado.

Acreditando na possibilidade de um pacto real de estabelecimento de um contrato social, de um pacto de classes, na verdade uma aliança harmônica entre “cidadãos” com independência de suas procedências e interesses de classe, alguns estudiosos das políticas educacionais apontam para uma reificação do artifício teórico do “contrato social”. Nas atuais condições, que põem claramente o trabalhador nas piores situações de defesa dos seus interesses e direitos, o dito “novo contrato social” só pode ser um bom negócio para o capital. Um exemplo desse fato seria a utilização cada vez maior pelo movimento operário – embora essa dinâmica também seja válida para o conjunto do proletariado –, do conceito de “cidadania” em substituição ao de “classe”. É identificada uma estratégia contrária à concepção marxista, na qual o “cidadão” não conta com “uma clivagem de classe, a partir de supostos interesses comuns a todos os homens na melhoria social, e que poderiam, uma vez assumidos pela sociedade, superar a desigualdade entre as classes” (Welmowicki, 2004, p. 12).

Essa crítica a versão moderna da “cidadania” - que tem como principal expoente T. H. Marshall e, em linhas gerais, representa uma adaptação da cidadania burguesa clássica aos tempos do pós-guerra e do “Estado de Bem-estar social” - não se sustenta à “evidente” contradição entre “uma política de universalização progressiva dos direitos sociais e a lógica do sistema capitalista”. Em outras palavras:

“A experiência histórica [...] mostrou que a batalha pela extensão generalizada da cidadania social não pode existir sem a alteração radical da política econômica governamental, seja pela pressão do movimento operário organizado, seja para evitar explosões sociais, assim como nunca chegou a haver a generalização ilimitada de direitos sociais. Ou seja, a universalização dos direitos sociais estendidos até a erradicação da miséria exigiria política econômica radical que afetaria os interesses privados capitalistas (2004, p. 33).

No reino do capital e no neoliberalismo, especialmente, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensi-

⁵ Merece atenção o papel cumprido pelo chamado “Terceiro Setor” apresentado como um novo padrão de resposta a “questão social” e tão bem desmistificado por Carlos Montaño (2002).

no, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos.

Na reestruturação buscada pelos ideólogos liberais, é necessário atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. Isso corresponde a fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a “competitividade do mercado nacional e internacional”. Por outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

É nesse sentido que o pensamento neoliberal transforma “questões políticas e sociais em questões técnicas”. a tecnocracia aparece, então, como ideologia para justificar o poder dos técnicos por meio da negação da dimensão política (e conseqüente submissão do processo decisório aos critérios da racionalidade técnica), eliminação de qualquer problemática relacionada com os fins (objetivos) em detrimento da absolutização dos meios e pretensão de neutralidade, camuflando a vinculação a estrutura de poder (Horta, 1994).

Assim a situação atual da educação é vista

“como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como conseqüência de métodos ‘atrasados’ e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos” (Silva, 2002, p. 18-19).

A solução apresentada para os “problemas da educação pública” se insere no discurso sobre a qualidade e gerência da qualidade total, “abandonando”, assim, soluções que deveriam caminhar para o financiamento da educação⁶ – desde os aspectos da valorização profissional aos investimentos para a educação pública de forma geral -, despolitizando ideologicamente o debate, uma vez que não trata dos problemas em sua raiz, se limitando à questão do gerenciamento e omitindo o papel de subordinação da população a qual serve o ensino público quanto às relações de poder/dominação e a opção por um modelo determinado de acumulação pela classe dominante (2002, p. 20).

Segundo Fernandes Netto (2005, p. 15) as principais diretrizes

⁶ Mesmo identificando algum avanço em relação ao FUNDEF no que se refere ao alcance, por exemplo, Saviani afirma que essa “nova” forma de financiar a educação básica – o FUNDEB – não teria força para alterar a o status quo vigente. Em outras palavras, o maior alcance do fundo não vem acompanhado de melhorias no atendimento desses alunos, uma vez que os professores continuarão em regime de hora/aula, baixos salários e classes numerosas (2007, p. 93).

neoliberais para a educação seriam o incentivo a participação do setor privado na educação, descentralização política, financeira, administrativa e maior controle ideológico, gestão participativa com “colaboração financeira” da comunidade, prioridade da educação fundamental, alocação de recursos adicionais para a educação fundamental e melhor qualidade da educação.

Mais do que a transferência da educação para a iniciativa privada, a orientação neoliberal somada ao neoconservadorismo leva a educação pública a funcionar à semelhança do mercado. As soluções previstas para a educação apenas reproduzem as tendências de desigualdade e injustiças tão presentes em nossas salas de aula.

É nesse sentido que a crítica ao projeto neoliberal na educação deve se sustentar “numa perspectiva que permita que os objetivos educacionais sejam pública e democraticamente debatidos” (Silva, 2002, p. 27). Para tanto,

“limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2005, p. 27)

Considerações finais

Ainda que se trate das primeiras aproximações do nosso objeto de pesquisa, não identificamos elementos que indiquem uma ruptura clara com o projeto neoliberal na educação. Contraditoriamente, temos como hipótese o aprofundamento dessa mesma política, por exemplo, via desvalorização do trabalho docente por meio de uma política que não considere as reivindicações das entidades de classe, manutenção da política de fundos sem a determinação de um percentual maior do PIB para a educação – por meio do FUNDEB - e da aplicação de avaliações externas em larga escala.

Não queremos, com isso, tirar conclusões precipitadas, mas apenas, ressaltar as primeiras evidências. Todas as hipóteses citadas acima não são consenso nas poucas análises até então desenvolvidas sobre o PDE. Esperamos que, por meio de mediações entre a atual

política econômica, a política educacional e as relações de produção/reprodução social mais gerais possamos definir melhor o caráter do PDE.

A trajetória dos pesquisadores que redigiram esse texto denuncia uma tendência que, apesar dos esforços, deixou suas marcas. Reconhecemos que em muitos momentos utilizamos do acúmulo de ambos sobre a política social e diminuíamos a importância das especificidades da educação. Entendemos que aí constam elementos ricos para a análise, mas que não anulam as insuficiências. O reconhecimento disso nos coloca a obrigação de ampliarmos a compreensão do segundo tema. Outras questões não abordadas merecerão atenção em breve. Num momento próximo devemos aprofundar a discussão sobre as concepções de educação: Que tipo de educação é hoje hegemônica? Existe espaço para a educação sob um novo formato? O PDE aponta para qual concepção?

Bibliografia

- ADUNESP. Anexo ao caderno de textos (2007). <http://www.adunesp.org.br/secretaria/andes/Anexo-Circ175-07%20-%20CADERNO%20DE%20TEXTOS.pdf>. Acesso em: 02 ago 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDES. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto (2007). http://www.andes.org.br/Informandes17_entrevista.htm. Acessado em: 02 ago 2007.
- ARAÚJO, Luiz. (2007). <http://www.acaopopularsocialista.org.br/artigos/256.htm>. Acesso em: 28 jul 2007.
- ARCARY, Valério. As esquinas perigosas da História: situações revolucionárias em perspectiva marxista. São Paulo: Ed. Xamã, 2004.
- BEHRING, Elaine R. Política social no capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2007). <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>. Acesso em: 12 ago 2007.
- FERNANDES NETTO, Edgar. Reformas neoliberais na educação: impactos da mundialização da economia nos sistemas educativos. In: Caderno de debates 2: neoliberalismo e crise da educação pública. São Paulo: ILAEESE, 2005. p. 13-22.

- FIGUEIREDO, Ireni M. Z. Desenvolvimento, Globalização e Políticas Sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas, SP, 2005. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- HORTA, José S. B. Planejamento educacional In: MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 195-239.
- IPEA. Radar Social. Brasília, IPEA, 2006.
- MARX, Karl. Para crítica da economia política . In: Os pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999. p. 24-54.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, 2005.
- MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- NETTO, José P. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. 3. ed. Sao Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas: Ed. Autores Associados, 2007.
- SILVA, Tomaz, T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. <http://www.todospelaeducacao.org.br/TodospelaEducacao/Default.aspx?tabid=124>. Acesso em: 02 ago 2007.
- UNESCO. Brasil lança Compromisso “Todos pela Educação (2006). http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/compromissoedu/noticias_view. Acesso em: 28 jul 2007.
- VIEIRA, Evaldo A. Democracia e Política Social. São Paulo: Ed. Cortez & Autores Associados, 1992.
- WELMOWICKI, José. Cidadania ou classe? O movimento operário da década de 80. São Paulo: Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2004.

O ESPORTE NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM BUSCA DO MÉTODO

Thiago dos Santos Castezana

Introdução

Para se compreender o esporte dentro da perspectiva histórico-crítica é preciso, antes de qualquer coisa, situarmos aqueles que se propuserem a estudar tal temática no contexto que relacionam três fatores: o esporte, a educação (escola) e a sociedade. Estes que estão interligados pela disseminação de valores diretamente ligados ao sistema capitalista – competição, respeito às regras como uma forma de se manter a tal “ética desportiva”, rendimento, etc. A partir disto, tais valores vem sendo transmitidos às crianças e adolescentes na escola com a finalidade de se manter o atual sistema social, assim, temos uma visão instrumental do trato pedagógico que o esporte tem na escola.

Desta maneira, realizar um trabalho que tem como tema central o esporte e a educação, sem dúvida nenhuma, é de extrema relevância para a sociedade. Atualmente, percebe-se facilmente na mídia, no mercado e também em alguns programas de governo, a presença do esporte e da educação como balizadores das Políticas Sociais do Estado¹. Este reconhecimento vem de uma visão instrumental ou funcionalista da sociedade, de maneira que, a lógica do respeito às regras, o adestramento, presença de vencedores e perdedores, o domínio dos conhecimentos e métodos técnicos ou racionais para a realização de qualquer tarefa, etc., são valores preponderantes e que, dificilmente, escapam da nossa vida cotidiana.

No que diz respeito ao esporte e a educação, a situação não é diferente. Estabelecer um ensino ou traçar estratégias pedagógicas para o esporte na escola, significa dialogar com os valores expostos anteriormente na grande maioria dos casos. Na “contra-mão” destas ações, alguns autores como o caso de Vago (1996), Assis (2001) e Bracht (1997; 2005), ressaltam a importância de se estabelecer um duplo aspecto educativo contido no esporte, ou seja, o ensino do esporte pode tanto

¹ Especificamente no Brasil, alguns documentos do Ministério do Esporte destacam a relevância da prática esportiva seja ela nas escolas, nos clubes, nos parques e ainda, entendem que o esporte e o lazer são concebidos como direitos sociais e que é de responsabilidade do Estado brasileiro, o oferecimento destes num formato de prestação de serviços à sociedade brasileira.

reproduzir como também transformar a sociedade em que vivemos.

Procurando caminhar no sentido da transformação, o objetivo para a realização deste trabalho é identificar e compreender na pedagogia histórico-crítica, um método de ação para o ensino do esporte em sua complexa dimensão. Deste contexto, é possível perceber que o problema está em desenvolver um trato pedagógico dentro dos moldes de uma perspectiva superadora não somente para o esporte, mas também para uma transformação social do atual quadro a que estamos inseridos.

Para que tal meta fosse alcançada, buscou-se identificar a natureza e especificidade da educação, estabelecer quais são os aspectos educativos do fenômeno esportivo e fundamentar um método vinculado a corrente histórico-crítica.

A educação, a escola e o saber escolar.

Procurando compreender o fenômeno educacional dentro do contexto de sua natureza e especificidade, podemos nos fazer o seguinte questionamento: qual é a finalidade, ou especificidade, da escola no processo histórico de desenvolvimento do homem?

A resposta sintética para esta pergunta encontra-se em Saviani (2003a) que afirma ser o papel da escola proporcionar o acesso e compreensão do saber sistematizado, ou seja, os conhecimentos adquiridos por meio das ciências naturais e sociais devem fazer parte da vida cotidiana das pessoas².

Para Saviani (2003a), a natureza da educação é associada à categoria trabalho, que pode ser expressa pela intencionalidade humana. Desta denominação, o autor subdivide o trabalho em material (criação e utilização de instrumentos e objetos para sua ação) e não-material, que trata

da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2003a, p. 12).

Portanto, identifica-se que esta concepção de trabalho não-material vincula-se com a educação por dois fatores. Um por se tratar do ensino de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades anteriormente citadas e o outro, por ser uma atividade que não dissocia

² Mais à frente, será feito um diálogo entre os autores Saviani e Mészáros no que diz respeito a uma perspectiva revolucionária de educação.

a produção (ato do professor ensinar) do consumo (ato de aprendizagem do aluno) cuja ocorrência se dá dialeticamente.

Sobre a especificidade da educação, Saviani (2003a) à compreende como um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003a, p. 13), sendo que, seu objeto de estudo é o trato pedagógico com “os elementos culturais” e a “descoberta das formas mais adequadas para alcançar tal especificidade (objetivo)”. Isto poderá ser alcançado, a partir do momento em que a escola transmitir pelo saber sistematizado, o saber objetivo que deve se tornar a “segunda natureza” dos homens.

Com este entendimento, a escola justificaria sua existência pela transmissão do saber científico (sistematizado) através de um currículo. Sendo assim, Saviani (2003a) afirma que o conceito de currículo está fundado em toda atividade que a escola desempenha, demonstrando que sua divisão em atividades curriculares e extracurriculares, fato comum atualmente, apresenta-se de forma equívoca. Portanto, o currículo deve ser traduzido em atividades “nucleares”³.

Desta forma, o autor faz uma crítica ao enfoque dado pela escola nas atividades extracurriculares expondo que processo nenhum de democratização, pode ser concebido pelo ponto de vista de uma divisão do currículo escolar em atividades curriculares e extra-curriculares.

Desta crítica elaborada por Saviani (2003a), pode ser feita relação com uma das idéias de Mészáros (2005) que faz referência ao grande potencial de aprendizagem dos homens fora do ambiente escolar, compreendo que

muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2005, p. 53)⁴.

Com estas considerações, pode-se perceber que Mészáros (2005) faz referência a escola capitalista e a citação colocada é uma crítica a este sistema de transmissão e assimilação que privilegia as classes burguesas (inserção na cultura letrada) em detrimento das classes su-

³ Transmissão do saber elaborado (sistematizado) produzido historicamente.

⁴ Gostaria deixar bem claro que, para evitar possíveis críticas, Mészáros refere-se ao sistema educacional capitalista, que segundo o mesmo tem a função de legitimar este processo de ensino por meio da inculcação ideológica da classe dominante em relação da classe dominada, por isto que neste propósito, a escola torna-se algo ruim para as classes dominadas.

balternas (inserção na cultura de massa). Fato que segundo os autores Saviani (2003a) e Mészáros (2005) deve ser superado.

Ao refletir⁵ sobre a escola capitalista, Assis (2001) utiliza as idéias de Cortella (1998) para apresentar as visões que recaem sobre a escola por meio de um otimismo ingênuo (escola tendo o poder de influenciar totalmente a sociedade), pessimismo ingênuo (sociedade tem poder total de influenciar a escola) e o otimismo crítico, ocorrendo na medida em que se percebe uma dupla relação entre a escola e a sociedade. Esta visão conduz uma análise para as funções que se apresentam no atual momento da escola, que nada mais é do que a preparação para o mercado de trabalho, como também a possibilidade de intervenção pública através da política segundo Pérez Gómez (1998) *apud* Assis (2001).

Deste modo, ainda de acordo com Assis (2001), deve-se tomar cuidado entre instrução e educação, pois, conforme as análises elaboradas a partir do posicionamento dos autores citados neste trecho de sua obra, há uma convergência para o reconhecimento de contradições historicamente marcadas no interior da instituição escolar, sendo vislumbrado também seus aspectos de resistência e possível autonomia.

Com isto, para o desenvolvimento de uma proposta educacional que rompa com o modelo capitalista de reprodução/instrução social, Freitas (1995) *apud* Assis (2001), argumenta pela quebra do verbalismo que o professor hoje em dia desenvolve sobre a realidade, ou seja, é a partir da perspectiva do trabalho material que o professor e a escola podem encontrar saídas para ações que visam a apropriação de conhecimentos (da realidade) para nela intervir transformando-a.

Assim, a proposta de Assis vê que é na prática social, o ponto de partida e de chegada para o processo educacional que pode ocorrer pela interdisciplinaridade/multidisciplinaridade, ou seja, é na articulação entre as diversas disciplinas escolares e dos seus conhecimentos produzidos e transmitidos aos e pelos alunos, que se pode pensar em uma escola transformadora e que de fato seja democrática. Sendo que, a articulação dos saberes a partir de

um trabalho efetivamente em conjunto, que resulte na construção e reconstrução de um conhecimento integrado, exige um outro tipo de organização de professores e alunos. Não se trata de estratégias do tipo “tudo ao mesmo tempo agora”, inviáveis para o contexto escolar atual, mas da necessária articulação do todo da escola e de cada grupo-classe em especial (ASSIS, 2001, p. 111).

⁵ Com relação ao termo “refletir”, tomou-se como postura a colocação do mesmo neste trabalho em respeito à compreensão do autor em questão.

Com esta reflexão, pode-se perceber que a Educação Física deve fazer parte de um projeto pedagógico integrado as outras disciplinas escolares, como também estar a serviço de uma proposta superadora da realidade vivenciada pelos sujeitos sociais.

Portanto, para que a educação continue a ser uma importante etapa no processo histórico do homem e volte a ser desempenhada dentro da escola por meio da transmissão e assimilação do saber sistematizado, Saviani (2003a) afirma ser necessário, passar por um processo “mecânico⁶” de apropriação dos conteúdos (saber escolar), fato que implica em criar condições e meios para que estes sejam assimilados (métodos), ou seja, devem ser ensinados aos poucos. A partir disto, tem-se a noção ou concepção de que currículo escolar está na compreensão do pleno funcionamento da escola, ou seja, a escola deve ensinar o saber sistematizado, o que é pré-condição da liberdade.

Como percebe-se, Saviani (2003a) está preocupado com o resgate do princípio fundamental da educação a fim de que seja estabelecida e sustentada (criação de um *habitus*) uma ação pedagógica em favor das classes subalternas que venha situar uma condição de equilíbrio nas relações sociais.

Neste mesmo propósito, as idéias de Mészáros (2005) têm por objetivo apontar caminhos para que o sistema capitalista seja superado, de maneira que, uma das possibilidades para esta superação passa por uma radical transformação do sistema educacional. Portanto, em Mészáros (2005) “a incorrigível lógica do capital” aplicada à educação desenvolve-se por meio de “reformas”, esta que, segundo os pensadores positivistas, tendem a utilizar correções do sistema educacional visando a não marginalização dos sujeitos.

Com isto, Mészáros (2005) está querendo dizer que as mudanças e reformas no sistema educacional ocorrem pela troca de teorias e métodos de ensino mas, em relação a estrutura que compõe o sistema educacional mais amplo, esta não pode ser modificada. A visão do autor quando se refere aos pensadores positivistas sobre a marginalização dos sujeitos, é a de que estes são os excluídos das relações sociais que reproduzem o sistema do capital. Portanto, para o capitalismo, a existência de um contingente elevado de desempregados, por exemplo, é uma forma de marginalização dos sujeitos que deve ser rapidamente corrigida para que a estrutura deste sistema social não seja questionada em demasia. É exatamente por isto, que Mészáros (2005) afirma que

⁶ Para exemplificar este processo, Saviani (2003a) explica que o ato de dirigir nunca é livre, até que o motorista tenha dominado todo o complexo de ações referentes à locomoção do automóvel. Exemplo este, que serve de base para o processo de alfabetização.

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Isto significa que mudança alguma irá ocorrer na educação e no esporte, sem que a sociedade atual seja modificada e vice-versa. Assim, toda e qualquer ação de reforma educacional tende a cair no reprodutivismo da marginalização social, como também utópica.

Ao se pensar numa proposta transformadora do ensino do esporte, percebe-se que

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Para o autor as mudanças no sistema educacional não devem ser apenas estruturais, mas sim “essenciais”⁷ e que sua proposta está na transformação do sistema de internalização dos conhecimentos ou conteúdos a partir da compreensão de suas dimensões sociais visíveis e ocultas⁸.

Assim, quando MéSZáros (2005) afirma que as mudanças devem ser essenciais, identifica que o processo de transformação educacional (e social) deve ocorrer por meio da “contra-internalização”, ou seja, ao se pensar numa educação libertária deve-se considerar a participação predominantemente popular a fim de que seus anseios possam ser concretizados. Isto nos conduz ao fato de que a grandiosa missão educativa⁹, proposta por MéSZáros (2005), seja realizada apenas por um processo democratizador. Fato que, conforme Saviani (2003a) deve ocorrer pela associação entre os saberes sistematizados e os saberes objetivos sendo transformados em saberes escolares por intermédio

⁷ Ou seja, aquilo que caracteriza a significação e a compreensão sobre os fenômenos e os fatos naturais e sociais que circundam a vida dos homens em sociedade.

⁸ Com relação às dimensões sociais visíveis, pode-se compreender a estrutura e os sistemas de ensino, os conteúdos, os métodos, os procedimentos didáticos, etc. Para as dimensões sociais ocultas, encontram-se no estabelecimento dos objetivos e interesses em fazer com que a aprendizagem siga um formato de manutenção da hegemonia do atual sistema social.

⁹ “Produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

das competências e compromissos dos professores e profissionais da educação que visam o desequilíbrio das relações sociais em prol de uma igualdade na apropriação dos bens e recursos culturais por parte das classes subalternas.

Com este contexto que está longe de se esgotar a discussão, é preciso entender o que do esporte pode ser tratado como saber objetivo dentro da Educação Física escolar, ou seja, como o professor deve transformar o esporte em “segunda natureza” de crianças e adolescentes sem que reproduza a sociedade atual?

Para isto é preciso refletir no sentido de que ao se pensar sobre o esporte como uma “segunda natureza” dos educandos, deve-se ter claro que a perspectiva de apropriação deste conteúdo (conhecimento) por parte de uma ação pedagógica, deve partir de um processo de instrumentalização dos mesmos objetivando a desconstrução dos valores hegemônicos existentes, para que sejam construídos novos valores que orientem as relações sociais. Neste sentido, não seria estranho observar um processo de “negação do esporte” em prol do estabelecimento de uma sociedade que agregue valores em comum à todos os sujeitos sociais.

Desta forma, referenciando as idéias de Assis (2001), é possível identificar que uma das suas preocupações (objetivos) está pautada em analisar o esporte como conteúdo das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Sendo que, a partir do entendimento deste autor, uma ação do professor com o esporte deve tomar como princípio fundamental a noção de “conhecimento espiralado”, ou seja, o esporte deve ser desenvolvido dentro da escola passando desde seu caráter “mecânico¹⁰”, e aí se inclui o aprendizado de habilidades e capacidades motoras, aspectos de saúde, etc. até chegar em condições mais amplas, discutindo e ampliando as relações do esporte com educação, do esporte com política, do esporte com mídia, do esporte com a vida cotidiana de cada aluno, ou seja, que o esporte possa ser utilizado como referência na luta por melhores condições sociais para aqueles indivíduos que não tem (classes subalternas).

Até aqui compreende-se que a busca por um método que não reproduza os atuais sistemas de ensino (do esporte), é algo que deve ser minuciosamente estudado bem como atentar-se a todos os espec-

¹⁰ Expressão esta, que é utilizada por Saviani (2003a) quando o autor explica que a idéia de liberdade, num primeiro momento, passa por uma condição de não-domínio dos instrumentos ou materiais que se pretende manipular até que, num segundo momento, após muito treino e ação com determinados objetos, a pessoa passa para uma condição de domínio dos mesmos podendo ir para além de suas capacidades, ou seja, o homem se torna livre para conduzir tais instrumentos, objetos, (conteúdos), etc.

tos sociais que, com certeza, influenciam a manutenção ou mudanças de rotas para a aplicação do ensino do esporte na perspectiva histórico-crítica. Portanto, a seguir, procurar-se-á estabelecer a dimensão social a qual o esporte se insere dentro do contexto da teoria dos autores influenciados pela obra de Saviani.

Dimensionando o esporte para caracterizá-lo em “um ato educativo”

Procurando dar fundamentação teórica para a construção de um método coerente com os anseios da pedagogia histórico-crítica, traçar-se-á o contexto social ao qual se remete o esporte verificando sua ligação com a instituição escolar. Desta maneira, estabelecer-se-á uma linha de argumentação ou de raciocínio que servirá de base para saber se podemos considerar o esporte enquanto um instrumento de transformação social.

Com isto, não se pode dar início as discussões sem fazer um resgate sobre a gênese do esporte e como se deu seu processo histórico na sociedade a partir do século XVIII. Sendo assim, conforme Bracht (2005) o esporte moderno surge como atividade corporal com finalidade competitiva vindo da cultura européia, mais especificamente, das classes populares inglesas procurando substituir os jogos tradicionais que tinham caráter religioso, por exemplo. No caso da Inglaterra, estas manifestações se mantêm nas (*Public Schools*) devido ao entendimento de que o poder público não as identificava como “ameaças à propriedade e à ordem pública” (BRACHT, 2005, p. 14).

Na seqüência, Bracht (2005) caracteriza o esporte em “competição, rendimento físico-técnico, *record*, racionalização e cientificação do treinamento” (BRACHT, 2005, p. 14) de maneira que, este fenômeno tornou-se uma expressão hegemônica no mundo moderno esportivizando a cultura corporal de movimento.

Isto comprova como o esporte serviu de instrumento para consolidar a sociedade capitalista, incorporando valores que se encontram e até mesmo se confundem numa única expressão.

A este processo de gênese do esporte moderno, Bracht (2005) indica que houve resistências desta esportivização da cultura corporal de movimento como o caso do “movimento ginástico da classe trabalhadora alemã” e das “Olimpíadas dos Trabalhadores” (Frankfurt em 1915 e Praga em 1927). Estes movimentos visaram a incorporação e desen-

volvimento de valores contraditórios¹¹ aos da sociedade capitalista e só não prosseguiram devido ao estado de caos que se deu na Europa no período pós-Segunda Guerra Mundial. Este fato é representado hoje numa diferenciação do conceito do esporte dividindo-o em esporte de rendimento, esporte de lazer e esporte educativo¹². Entretanto, o autor considera apenas a denominação esporte-espetáculo e esporte enquanto atividade de lazer, isto porque toda a representatividade do esporte educacional se apresenta na primeira denominação enquanto que na segunda, o que se observa é um duplo caráter, pois, o esporte visto do ponto de um telespectador, pode ser considerado atividade de lazer, agora com relação ao praticante ou atleta desta modalidade, este não a vê como atividade de lazer e sim como trabalho (remuneração). Em ambos os casos, esporte-espetáculo e esporte como atividade de lazer, são transformados “em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa” (BRACHT, 2005, p. 17).

Dando prosseguimento, Bracht (2005) desenvolve suas idéias dentro da perspectiva das inter-relações e diferenças entre o esporte-espetáculo e esporte de lazer. Assim, se o esporte enquanto atividade de lazer é considerado diferente da primeira denominação, porque segue os mesmos códigos ou valores utilizando-se também do mesmo meio físico?

Deste modo, a resposta para esta pergunta é entendida pelo “processo de esportivização” que determinadas práticas corporais sofrem ao ganhar alguma representatividade internacional, pois, este fato demonstra o interesse das organizações esportivas se manterem no poder.

Com relação às diferenças encontradas no âmbito do esporte, pode-se dizer que o “de espetáculo” está vinculado ao mundo do trabalho e o esporte como “atividade de lazer” volta-se para o mundo do não-trabalho de modo que, os objetivos para o esporte-espetáculo são: “vitória-derrota, a maximização do rendimento, e racionalização dos meios”. Enquanto que o esporte praticado como lazer tem como objetivos “motivos ligados à saúde, ao prazer e a sociabilização”.

A partir disto, pode-se ver que Bracht (2005) compreende que o esporte tem um duplo caráter educativo, ou seja, em suas ações, os professores têm a oportunidade de trabalhar sobre o contexto socialmente vivido pelos alunos demonstrando sua complexidade e contraditoriedade, utilizando para isto, o ensino do conteúdo esporte. Mas porque o

¹¹ Solidariedade, companheirismo, amizade, respeito ao ser humano dentro de uma perspectiva de consciência de classe orientada por críticas dirigidas ao princípio da competição, rendimento e record; ao processo de adestramento ou disciplinarização dos trabalhadores pelo esporte-espetáculo e também na relação do esporte “burguês” como ferramenta do militarismo e fascismo.

¹² De acordo com a Constituição Federal de 1988.

esporte tem um “duplo caráter educativo”? Tem porque o professor, por intermédio da ação descrita acima, tem a possibilidade de repassar ou reproduzir o conteúdo e a sociedade em questão (sendo isto o que mais acontece na escola), ou então, o professor pode instigar os alunos a solucionarem problemas que podem representar questões de ordem social transformando a realidade em que estes vivem.

Deste modo, em outra de suas obras, Bracht (1997) classifica os conteúdos sócio-educativos do esporte como funcionalistas, sendo estes, meros reprodutores do “contexto sócio-econômico-político e cultural” da sociedade vigente. Desta maneira, o autor compreende que a competição, regras, respeito, hierarquia e autoritarismo presentes no esporte, se adequam à estrutura da escola como conteúdo das aulas de Educação Física pelo fato de que estes elementos são necessários à manutenção (existência) da sociedade capitalista.

Bracht (1997) fala que é necessário observar o contexto social a partir da ótica do conflito, pois somente assim é que se percebe a ambigüidade do caráter educativo da prática esportiva de modo que, se de um lado o esporte é visto como uma expressão ou fenômeno social que reflete a lógica do capital e, desta forma, aplicado ao contexto escolar visando a formação de pessoas adestradas, domesticadas, e conformistas; por outro lado o esporte pode ser um princípio educativo para a criação cultural, coletivização e transformação social. Isto é possível segundo Gadotti (1983) *apud* Bracht (1997) a partir de “um compromisso com a classe oprimida e dominada, que é a classe trabalhadora” (p. 65).

Desta forma, o autor tece seu raciocínio fundado na necessidade de transformação da(s) postura(s) dos professores de Educação Física, devendo estes, superar a visão de que o movimento é predominantemente motor, mas sim que este é determinado histórico e socialmente.

Devemos entender que o movimento que a criança realiza num jogo tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento, e mais, que esta atividade veicula e faz a criança introjetar determinados valores e normas de comportamento [...] (BRACHT, 1997, p. 66).

Com isto, Bracht (1997) explicita outras posturas que devem ser tomadas pelos professores que relacionam o esporte e a Educação Física com o contexto social das crianças, expondo que, a infância não se estabelece como algo natural, mas sim, que suas determinações são sociais e históricas; de que o aprendizado de habilidades motoras, ca-

pacidades físicas, destrezas esportivas, determinará o uso do movimento, mas na verdade, “são os valores e normas de comportamento introjetados pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade” (BRACHT, 1997, p. 66); de que o não-diretívismo conduz as aulas de Educação Física fundado nos interesses dos alunos e que o professor seria um facilitador da aprendizagem, mas sim, que esta compreensão nos leva a falta de objetividade na Educação Física escolar; de que a cultura dominante é algo ruim, mas sim, que esta ao ser apropriada pelas classes populares deve ser reconstruída a partir dos seus interesses e necessidades e por último e não menos importante, devemos quebrar com a visão de que as aulas não devem ser discutidas e construídas em conjunto com os alunos.

A partir destas proposições de mudanças elaboradas por Bracht (1997) no que se refere à ação do professor nas aulas de Educação Física, verifica-se a presença de duas vertentes para o esporte: a perspectiva de continuidade e a perspectiva de descontinuidade.

Sendo assim, segundo Bracht (2002), é por meio da vertente de continuidade que o esporte se legitima englobando também, a criação do mito esportivo como fundamental ferramenta de sua legitimação.

Assim, o mito esportivo, construído pelos ideólogos do esporte, retira dele sua marca histórica, o que permite legitimá-lo mais facilmente e camuflar seu caráter eurocêntrico, com todas as consequências socioeconômicas e políticas inerentes a esta questão (BRACHT, 2002, p. 193).

É por intermédio desta legitimidade que o “esporte parece antecipar alguns elementos (princípios/normas de conduta/valores) que só posteriormente se afirma na sua plenitude no conjunto das práticas sociais” (BRACHT, 2002, p. 194).

Outro aspecto relacionado com sua legitimidade, segundo Bracht (2002, p.195), está no desenvolvimento da “ética esportiva” por intermédio do “gosto pela luta, o sentido do esforço, a solidariedade, a abnegação, a coragem, a lealdade, a suplantação de si próprio”. Já no trato de sua mercadorização, o esporte é visto como atividade de lazer e de auto-rendimento sendo que a característica principal deste aspecto, está no entendimento da transformação do esporte como “direito do cidadão” (baseado nos princípios do Estado de bem-estar social) para a condição de que o esporte é hoje um “direito do consumidor” (tendo em vista a imposição de políticas neoliberais).

A partir deste ponto, podemos identificar a lógica desenvolvida na questão do esporte educacional dentro das escolas com o desenvolvi-

mento das modalidades esportivas voltadas para o treinamento fora do período escolar, e também, essa relação desempenhada pelas parcerias com clubes esportivos e entidades privadas. Sendo assim, o esporte como atividade de lazer está submetido à lógica do mercado, pois para que os sujeitos joguem futebol, basquete, handebol entre outras modalidades, por exemplo, é necessário que se pague o “aluguel da quadra” ou do local que se vai utilizar.

Com relação a vertente de descontinuidade, Bracht (2002) a considera numa perspectiva de quebra destes paradigmas que se estabeleceram na sociedade capitalista, visando uma superação desta ordem social estabelecida.

Dentro de uma proposta que segue na mesma linha (descontinuidade), Assis (2001) ao falar do “Lugar e o Papel do Esporte na Escola”, tem a preocupação de resgatar pontos básicos já trabalhados no desenvolvimento do esporte na escola. Para isto, parte da compreensão que Betti (1991) tem sobre o objeto observado, trazendo assuntos como a performance (competição) como uma das principais características do esporte e que, no seu bojo, as críticas deste autor se dirigem para a quebra com a formação de atletas.

Outro aspecto trazido para essa discussão da tematização do esporte na escola, desenvolve-se em torno das possibilidades que o esporte pode ter em se tratando da perspectiva emancipatória, ou seja, Betti (1991) *apud* Assis (2001) compreende como objetivo do esporte na Educação Física, desenvolver mais do que o simples aprendizado e praticismo mecânico do esporte, de maneira que Betti (1991) discorre numa perspectiva de compreensão, incorporação e aprendizado de conhecimentos que leve os alunos a dominarem todos os aspectos inerentes a cultura esportiva.

Para Assis (2001), sobre esta discussão, não pode ser deixada de lado a proposta de tematização que Bracht (1997)¹³ traz sobre o esporte estabelecendo como pontos de destaque: a educação, a saúde e a confraternização e paz mundial que o esporte pode ter em seu papel social. Segundo Bracht (1997) *apud* Assis (2001), à estes papéis sociais que o esporte pode desenvolver, são remetidas funções de legitimidade e de identidade para com a sociedade atual, pois em seu progresso, o esporte cria cada vez mais vínculos mercadológicos como balizadores das relações sociais neste meio, aspecto este que passa pelo entendimento de que o aprendizado do esporte se enquadra numa perspectiva eminentemente prática, ou seja, em suas críticas Bracht

¹³ Esta referência de Bracht (1997) está relacionada à obra “Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução” na sua terceira edição publicada em 2005 pelo mesmo autor.

(1997) apresenta dúvidas ao fato dos alunos se apropriarem da cultura esportiva numa perspectiva emancipatória apenas pela sua prática.

Com esta discussão apresentada, Assis (2001) expõe um diálogo com as propostas de Kunz (1994), Castellani Filho (1998) e Vago (1996) como sendo autores propositores de mudanças pedagógicas no trato com o esporte.

A partir disto, Kunz (1994) *apud* Assis (2001) discorre que uma “transformação didático-pedagógica” do esporte deve partir de uma pedagogia dialógica, levando em conta as experiências dos alunos para que o objetivo da autonomia seja alcançado de maneira que o aprendizado das técnicas, táticas e regras sejam negados.

Desta forma, ao fazer uma discussão sobre a obra de Kunz (1994), o autor Assis (2001) acredita que as regras, técnicas e táticas devem ser consideradas com base na transformação de suas significações para os alunos, e não simplesmente que o aprendizado destas seja lhes negado.

Com esta visão, entende-se que a perspectiva de Assis (2001) é convergente com as estratégias de ensino dos esportes elaboradas no Coletivo de Autores (1992) sendo que, o aprendizado das técnicas, táticas e regras devem ser ensinados também, mas estabelecendo contínuas propostas que as modifiquem para ocorrer o aprendizado do esporte numa perspectiva crítico-superadora.

Com relação à obra de Castellani Filho (1998), Assis (2001) ressalta sobre a necessidade de uma desportivização da Educação Física sem deixar de explorar ou utilizar o conteúdo esporte na Educação Física escolar.

Assim, Castellani Filho (1998) *apud* Assis (2001) propõe uma ampliação sobre o conceito de Educação Física por meio da reflexão do valor e da intenção contidas nas experiências corporais vivenciadas pelos alunos. Outro aspecto relevante da obra de Castellani Filho (1998), é o fato deste questionar a presença da competição nas aulas de Educação Física (mais especificamente no esporte) e também porque esse aspecto que pode ser trabalhado nas aulas é tão exacerbado.

Na medida em que desenvolve sua obra, Assis (2001) destaca três pontos importantes que Castellani Filho (1998) trata dentro da concepção de mudanças:

O primeiro é quanto ao sentido central da ação que entendo como “aprender a resolver problemas”, aprendizado que extrapola o âmbito do esporte. O segundo é quando o autor dá pistas concretas de como articular a competição com a discussão de questões a ela inerentes, propondo mostras de vídeo, painéis e debates. O terceiro ponto diz respeito ao desenvolvimento de outras atividades pa-

ralemamente aos jogos, configurando assim um quadro em que o esporte, de fato, acontece no interior, dentro mesmo, de uma perspectiva cultural mais ampla (ASSIS, 2001, p. 137-138).

Referente a proposta de Vago (1996), Assis (2001) a entende como coerente no que diz respeito ao trato do esporte na escola e da escola, pois, conforme as palavras do autor, devemos ter claro que as ações da escola podem tanto conservar como também transformar. Sendo que, nesta mesma idéia, devemos trabalhar com o conteúdo esporte dentro da escola sem deixar de lado aquele que se desenvolve fora desta. Portanto, o fato do esporte passar por um trato pedagógico na escola (considerando todas as suas influências internas e externas) deveria sair desta instituição com um novo formato, que aos poucos, com as inter-relações dos alunos em outros meios sociais, apresentariam um processo de mudança deste conteúdo. A esta ação de tratar o esporte pedagogicamente levando em consideração outras esferas influenciadoras, para que, ao sair da escola, o conteúdo esporte seja confrontado e modificado, Assis (2001, p. 142) denomina um processo que está “em mão dupla com a sociedade”.

Passada esta fase, que compreendeu como o esporte e a educação se relacionam na escola e desta com a sociedade em âmbito mais geral, fica no ar a presença de algumas indagações que seguem desta maneira: “como agir junto aos alunos referenciando o conteúdo citado?”, “que procedimentos teórico-metodológicos devem ser utilizados no trato do esporte no interior da escola?”, “quais seriam as propostas para contemplar aos alunos a apropriação e produção de conhecimentos referente ao esporte?”, “como fazer para que os alunos estabeleçam relações do esporte com a sociedade num âmbito mais amplo?”.

Sendo assim, a proposta para o próximo tópico está na apresentação de uma orientação metodológica para a ação do professor dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A proposta didática de Gasparin e sua relação com o ensino do esporte: possibilidade do estabelecimento de um método

A partir das indagações surgidas por intermédio da discussão exposta entre os autores anteriormente citados, encontra-se na obra de Gasparin (2005) pistas que podem orientar a formulação de respostas para as perguntas apresentadas anteriormente, de maneira que, a elaboração de um método de ensino-aprendizagem com base na pedago-

gia histórico-crítica deve-se fundamentar na ação docente-discente partindo do princípio dialético “prática-teoria-prática”. Isto implica dizer que não somente os alunos, como também os professores, são responsáveis pelo processo de construção do conhecimento. Este que deve estar diretamente ligado com a práxis¹⁴ social de ambos, sendo este um processo de inter-relação dos sujeitos (alunos e professores) com os condicionantes ou determinantes sociais que os cercam (natureza e conteúdos sócio-educacionais).

Deste modo, pode-se dizer que, segundo Gasparin (2005, p. 02), “os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada momento de produção” de maneira que, nas suas diversas determinações/manifestações apresentam a complexa e contraditória realidade social na qual estamos inseridos.

Assim, na medida em que os conteúdos são apresentados ou ensinados aos alunos, deve-se partir de um enfoque que seja a reflexão deste com base na síntese¹⁵, análise¹⁶ e síntese¹⁷.

De acordo com o pensamento do autor,

Esse processo de prática-teoria-prática não é linear mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar (GASPARIN, 2005, p. 8).

Com isto, Gasparin (2005) está demonstrando o quanto é fundamental o papel do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem e como se percebe, sobre a “Prática Social Inicial dos Conteúdos”, Gasparin faz referência a necessidade de tornar a aprendizagem em algo significativo, pois conforme suas idéias, deve-se criar um clima que venha ser favorável. Isto poderá acontecer por intermédio de várias ações como por exemplo, elaboração de perguntas em sala de

¹⁴ Representada pela relação entre a teoria (reprodução ideal da realidade) e prática que exprime nossas ações cotidianas carregadas de sentido ou significado (teoria).

¹⁵ Sendo este um processo de apreensão das percepções, noções e conceitos que os alunos tem da realidade a partir dos conteúdos em questão.

¹⁶ Que é o momento onde são relacionados aspectos mais particulares e amplos sobre os conteúdos ensinados, fazendo com que os alunos percebam outras e relevantes determinações sobre o conhecimento que se está transmitindo.

¹⁷ Que caracteriza um pensamento novo e concreto da relação dos conteúdos com a realidade social de alunos e professores, ou seja, este momento é o do retorno à prática social com foco na ação transformadora no sentido da construção de um novo conhecimento superior e mais elaborado.

aula que exija dos alunos falarem à respeito dos conteúdos que serão tratados no decorrer das aulas (prática social imediata e mediata).

Desta forma, o professor estará trabalhando o aspecto da contextualização daquilo que os alunos já sabem ou conhecem sobre o conteúdo, pois, a importância desta ação reside em apreender qual é o grau de conhecimento dos alunos e quais as relações ou mediações que estes fazem na sua prática social mais geral, de maneira que essa “tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares” (GASPARIN, 2005, p. 17).

O autor, fundado na teoria de Vigotski, explica que as zonas de desenvolvimento atual e proximal dos educandos demonstra que estes já apresentam em processos anteriores à escola, um certo domínio de conhecimento sobre determinados conteúdos, caracterizado principalmente pela espontaneidade ou empirismo que ocorre em suas práticas sociais. Sendo que na escola, o professor tem a finalidade de trazer estes conhecimentos à tona com o objetivo principal de sistematizá-los apresentando sua relevância que conduzirá, por parte dos alunos e professores, uma interligação dos conteúdos ensinados à totalidade social existente.

Com isso, a visão que os alunos tem sobre os conteúdos só pode ser caótica (sincrética), pois, ainda não estão à par das múltiplas determinações que podem influenciar o objeto de ensino de modo que, o professor utilizar-se-á de procedimentos que passem confiança e segurança aos alunos para expor seus conhecimentos e sua realidade. Desta maneira,

A Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela (GASPARIN, 2005, p. 24).

Segundo Gasparin (2005), a forma para que esta situação inicial de aprendizagem aconteça, deve ser orientada pela anunciação dos conteúdos onde são apresentados objetivos, tópicos e subtópicos que orientarão alunos e professores na condução do processo pedagógico em sala de aula por meio de dois e importantes aspectos: o que os alunos já sabem e o que os alunos gostariam de saber sobre o assunto a ser aprendido.

Dando continuidade a sua proposta, para Gasparin (2005) o processo de problematização é um “elemento chave”, é o momento em que

se inicia a aprendizagem significativa dos conteúdos. Aqui, a Prática Social Inicial dos alunos começa a ser posta em dúvida (questionada) à luz daquilo que os alunos estão aprendendo. Por intermédio de uma desconstrução, são evidenciados todos os aspectos e contradições presentes naquele(s) conteúdo(s) em sua relação com a vida cotidiana dos mesmos.

Com base nas “grandes questões sociais”, a problematização, segundo Gasparin (2005), faz uma relação entre o conteúdo e os problemas e necessidades “que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou sociedade” (GASPARIN, 2005, p. 37).

Assim, a problematização deve estar baseada no questionamento das múltiplas dimensões sociais¹⁸ dos conteúdos em questão, de maneira que, esta

é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (GASPARIN, 2005, p. 50).

Na instrumentalização, Gasparin (2005) discorre sobre as ações que devem ser tomadas por docentes e discentes no processo de apropriação e construção dos conhecimentos. O processo de instrumentalização é o momento em que os “sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor” (GASPARIN, 2005, p. 51). Isto significa dizer que o processo de instrumentalização é estabelecido por um confronto entre os conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos que foram detectados na Prática Social Inicial e problematizados para a resolução dos “grandes problemas sociais”.

Para que o processo de instrumentalização ocorra de forma sistemática, Gasparin (2005) afirma que o professor deve trabalhar com todos os aspectos da “Teoria Histórico-cultural¹⁹”. Isto requer criatividade, do-

¹⁸ Conceitual/científica, histórica e social, econômica, política, religiosa, estética.

¹⁹ “a formação dos conceitos científicos na criança, as diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos, a imitação e as suas consequências pedagógicas, a construção dos conceitos científicos e o sistema dos conceitos científicos” (GASPARIN, 2005, p. 58)

mínio dos conteúdos que serão tratados e domínio dos processos de desenvolvimento dos educandos que se explica pela mediação do professor ao confrontar os conhecimentos cotidianos dos alunos com aqueles científicos instigando os mesmos a “analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc.” (GASPARIN, 2005, p. 55).

Sobre a Cartase, Gasparin (2005) afirma ser este o processo em que os educandos mostram, ainda que teoricamente, uma síntese referente ao conteúdo e sua relação com a solução dos problemas da prática social. Pode-se dizer que este é o momento cujo “educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARIN, 2005, p.128). Esta assimilação é exposta pela nova postura que os alunos demonstram ao dissertar sobre o objeto de estudo, ou seja, de uma postura pautada na visão natural (sincrética) para uma *postura histórica e socialmente (sintética) dos conteúdos em sua relação com o todo social.*

A partir de um exemplo prático, Gasparin (2005) demonstra que a Cartase assemelha-se ao gol no futebol, ou seja, a comemoração de um gol é o resultado de um processo que foi construído com a retomada da posse de bola e que, através de passes e lançamentos precisos entre os companheiros, estabeleceu-se as condições ideais para que alguém daquele time chutasse a bola para dentro da meta. O mesmo deve ocorrer, segundo o autor, no processo de ensino-aprendizagem através de uma avaliação pautada no alcance dos objetivos estabelecidos a partir da Prática Social Inicial, nas dimensões sociais problematizadas e trabalhadas na fase da Instrumentalização dos conteúdos de ensino.

Para que isto se efetive, ou seja, para que os educandos mostrem que se apropriaram sinteticamente dos conteúdos, as avaliações devem constar de instrumentos e critérios para verificar se os alunos transcenderam do conhecimento empírico (sincrético) para o conhecimento científico (síntese).

Para Gasparin (2005), a Prática Social Final é o processo em que os educandos apresentam em suas ações, um compromisso com a transformação das práticas sociais que envolvem os conteúdos aprendidos em suas *relações mais amplas com a sociedade, nas fases anteriores* deste método didático. De acordo com o autor, os sujeitos aprendentes que chegam neste nível do processo de ensino-aprendizagem, são des-pertados para a utilização dos conteúdos e conhecimentos apropriados num sentido de mudar a sua própria prática social, ou seja, a escola contribuiu para o desenvolvimento dos alunos sem escapar de suas

importantes, históricas e vitais funções de mudanças, conforme Mészáros (2005).

Vasconcellos (1993) *apud* Gasparin (2005, p. 147) ressalta o quanto é importante desenvolver o processo de ensino-aprendizagem por intermédio da unidade didática “teoria-prática”, pois, de acordo com o autor, “um conhecimento, para levar à ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional)”.

Esta Prática Social Final é o processo em que, não somente os educandos, mas também os professores são modificados pela mediação de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, fazendo com que os conteúdos sejam reconstruídos “passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade” (GASPARIN, 2005, p. 144). Para que este processo não fique apenas no plano intelectual dos educandos, é preciso estabelecer uma aplicação social desta nova postura frente aos conteúdos que, materializa-se por uma nova atitude prática dos alunos e por uma proposta de ação.

Desta forma, Gasparin (2005) conclui que é necessário que se esboce um planejamento geral dos conteúdos que se pretende ensinar (mini-projeto), para que depois, de acordo com as condições dos grupos de trabalho, se pense numa ação orientada por este método didático. Isto deve-se ao fato que os professores, dentro de seu contexto social, apresentam diversas dificuldades de colocar em prática a presente proposta que vai desde a falta de tempo para planejar, até as condições atuais impostas pelo contexto educacional²⁰ que, equivocadamente, estabelece os conteúdos de ensino para que depois se pense nos “grandes problemas e necessidades sociais” dos educandos.

A partir deste ponto, estabelecer-se-á uma discussão que será remediada na possível relação entre a proposta didático-metodológica de Gasparin (2005) e o que pensam os autores que escrevem sobre o tema esporte em suas dimensões sócio-pedagógicas.

Com isto, no momento em que vimos neste mesmo texto Bracht (1997) falar sobre os conteúdos sócio-educativos do esporte, é perceptível que o autor está de acordo com a proposta de Gasparin (2005), pois sua principal preocupação reside em fazer com que as aulas sejam conduzidas a partir da prática social dos alunos. Isto nos dá novo fôlego na medida que é possível perceber que o saber escolar (caso do conteúdo esporte) pode passar por um processo de reformulação no interior da escola, sendo este retornado à sociedade por intermédio

²⁰ Secretarias estaduais e municipais de educação, manuais e livros didáticos, falta de um planejamento geral comprometido com a “Teoria Histórico-cultural” e também falta de compreensão por parte dos professores da Pedagogia Histórico-Crítica.

das relações dos alunos com uma nova forma (processo de síntese).

De acordo com a proposta de Gasparin (2005), outro ponto a ser destacado na obra de Bracht (1997) é a categoria de análise (ótica do conflito) para observar o contexto social e educacional da prática esportiva. De modo que, ao estabelecer um conflito de idéias, conceitos, valores e atitudes referentes ao conteúdo esporte, o autor está problematizando-o junto aos alunos e também colocando em prática um processo de ensino-aprendizagem que vai para além da visão imediata e mediata²¹ que crianças e adolescentes possam ter sobre o esporte.

Este tipo de ação pode trazer como reflexos uma forma diferente de compreensão dos conteúdos escolares, uma forma diferente de abordá-los junto aos professores e alunos, pois, faz com que ambos estudem e produzam coletivamente novos conhecimentos resgatando o significado da instituição escolar conforme entendimento da obra de Gasparin (2005).

É imperioso salientar que esse propósito de ação pedagógica referente ao conteúdo esporte mostra-se atual pelo texto do Coletivo de Autores (1992), sendo visualizado que o conhecimento deve ser encarado à luz de sua provisoriidade, relevância social, contemporaneidade e simultaneidade ou articulação com outros conteúdos, fato este que caracteriza uma ação com foco no princípio dialético “prática-teoria-prática” apresentado por Gasparin (2005).

Para esta discussão, Assis (2001), contribui na medida em que pensa que os alunos devem aprender sobre esportes dentro de uma concepção que vai “para além” do aprendizado de habilidades motoras, regras, técnicas e táticas das modalidades esportivas, sendo que, está ação pedagógica passa por um processo de mediação entre o contexto social vivido pelos alunos e o saber sistematizado (escolar) que é conduzido pelo professor.

Com relação a esse “para além do aprendizado de habilidades, regras, técnicas e táticas” referentes ao esporte, Assis (2001) também cita o exemplo do autor Castellani Filho (1998) sobre futebol, para apresentar uma proposta que englobe questões raciais, política, cultura, etc. relacionados a este tema nas aulas de Educação Física.

De acordo com o entendido, as idéias do autor contribuem para uma ação docente-discente explicitamente voltada para a problematização, instrumentalização e configuram-se numa perspectiva de reconhecimento da prática social dos alunos (contexto predominantemente voltado para o aprendizado de regras, técnicas e táticas de futebol), par-

²¹ Segundo Gasparin (2005), a visão imediata caracteriza-se pelas relações que os alunos mantêm diretamente com o conteúdo estudado e a visão mediata é caracterizada por aquilo que eles sabem à respeito mas não tem esse contato direto.

tindo para um questionamento desta realidade (por que a competição é a tônica das aulas?), apresentando e analisando outros temas referentes ao conteúdo (futebol e racismo, futebol e política, futebol e cultura, futebol e mercado) sendo confrontados para que, ao final, este conteúdo retorne à prática social dos alunos com um novo formato que, por si só, já entrará em conflito com aquela realidade anterior fazendo com que um novo conhecimento seja produzido, superior e mais elaborado (processo de síntese).

Com estas mediações feitas anteriormente, utilizando a contribuição de Castellani Filho (1998); Assis (2001); Bracht (1997); Coletivo de Autores (1992) e Gasparin (2005), é possível perceber que o esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física escolar pode vir a ser um rico instrumento para o processo de ensino-aprendizagem²², isto porque, conforme exposto, a visão sobre tal fenômeno social se torna mais ampla na medida em que se estuda mais sobre o objeto de pesquisa (processo de sucessivas aproximações), conduzindo-nos a uma apreciação mais essencial daquilo que implica em fazer com que todos os sujeitos se apropriem da realidade social cada vez mais complexa e contraditória.

Tal fato compreende em fazer com que o professor, que é o carro chefe deste processo, tenha atitudes que recaiam sobre a visão de que mundo e quais sujeitos estamos querendo formar. Desta maneira, para que isto se torne realidade, este profissional (e também todos os outros) deve ter claro e explícito seu compromisso técnico e sua competência política²³, direcionando sua ação pedagógica e evitando a espontaneidade nas aulas de Educação Física.

Considerações

A elaboração deste estudo sempre foi orientada pela necessidade de identificar e apontar as possibilidades metodológicas de tratar o esporte, num sentido pedagógico, à luz de uma perspectiva emancipatória.

²² Exemplos que seguem neste sentido são: A oficina "Futebóis na Escola" de Assis (2001) que promove a ampliação da consciência sobre como os professores de Educação Física concebem o futebol em suas vidas e no trato pedagógico que podem dar em suas aulas e também o filme "Boleiros", que retrata o contexto social deste esporte no Brasil.

²³ Faça questão de estabelecer este diálogo com aquilo que Saviani (2003a) chama de "Compromisso Político e Competência Técnica", de maneira que, "não se faz política sem competência técnica e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política também é uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso" (SAVIANI, 2003a, p. 53).

A respeito disto, pode-se dizer que tal objetivo foi construído pela compreensão de que o trato pedagógico que o esporte tem na escola, dá-se apenas pelo viés do tecnicismo/*performance*. Este fato, insere a pedagogia do esporte na proposta das teorias “não-críticas” (pedagogia tecnicista) ou também dentro das teorias “crítico-reprodutivistas” expostas por Saviani (2003b).

Desta maneira, ficou estabelecido que havia a necessidade de desenvolver “uma proposta de ação pedagógica com o esporte orientada pela pedagogia histórico-crítica²⁴”, permitindo considerar que o esporte é uma representação (fenômeno) social que explica a lógica do capital em sua plenitude, isto porque, foi possível perceber que o esporte tem uma característica antagônica se for pensado dentro de uma perspectiva emancipatória, reflexo disto são as poucas literaturas que expõe trabalhos dentro de um pensamento que conteste o modelo hegemônico imposto, que se resume no rendimento atlético-desportivo. Isto significa dizer que o esporte “pensado” na escola, e a partir disto, na sua relação com a atual sociedade, apresenta um duplo aspecto educativo que deve ser sempre confrontado por aquela pessoa que orienta o processo de ensino-aprendizagem – o professor. Este que tem como função principal, fazer com que os alunos se apropriem do conteúdo em questão visando uma apreciação crítica da realidade, que é dialética. Isto é necessário para que os mesmos compreendam também a presença do confronto entre o esporte e a sociedade, intervindo autônoma e coletivamente em prol da transformação dos sistemas de significações do esporte, da educação e principalmente do mundo que os cercam.

Deve-se ter claro que a compreensão, neste trabalho, referente à competência técnica no esporte não recai somente no domínio das regras, técnicas e táticas. Esta competência remete-se também ao domínio do contexto macro-social a qual estamos inseridos, por isso que o professor de Educação Física deve-se ater para fatores da política, da história, da economia e da sociedade em geral que possam influenciar (contribuir) para uma apropriação ampla do conteúdo em questão.

A partir disto, a proposta teórico-metodológica elaborada pelo autor Gasparin (2005) parece estar de acordo com os pressupostos estabelecidos antes e durante a realização deste estudo, de modo que foi possível refletir sobre o quanto é importante o papel social da escola e dos professores dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Esta im-

²⁴ CASTEZANA, T. S; SOUSA, W. L. L. Uma proposta de ação pedagógica com o esporte orientada pela pedagogia histórico-crítica: utopia ou realidade? (Póster). In: Congresso de Cultura Corporal: ações e desafios à educação física, esporte e lazer. CBCE-SP/ SESC-SP, 2006.

portância é o resultado da responsabilidade que é depositada no modo de pensar e agir do professor ou do corpo docente que deve por em prática com seus alunos, um projeto pedagógico²⁵ que objetive, explicitamente, a transformação da atual estrutura social a qual estamos inseridos em favor do socialismo. Desta forma, uma pedagogia inovadora do esporte deve ser estudada/trabalhada procurando se ater as suas diversas determinações (dimensões²⁶) sociais para que, na escola, seja estabelecido um diálogo que sirva de base para a transmissão e produção de novos conhecimentos.

Outra consideração a ser feita está na proposta de ampliação do conhecimento sobre o conteúdo esporte por intermédio de sua relação com outras instâncias sociais como a política, mídia, mercado, ética, etc. articulando um trabalho pedagógico que não exclua regras, técnicas e táticas dos esportes, mas sim modificando-as e ampliando seus conhecimentos referentes à estes aspectos. Isto é dito pelo fato que, numa proposta pedagógica (metodológica) de transformação do esporte, deve-se ater para todas as suas determinações que são estabelecidas pelo contexto “sócio-histórico-político e econômico”.

Deste modo, uma proposta que vise desenvolver o esporte dentro de uma perspectiva histórico-crítica – como mostram as análises feitas pelas literaturas pesquisadas no âmbito da escola e também da sociedade – deve ser pensada e posta em prática por intermédio de uma ação conjunta de transformação de todo o sistema social. A partir destas considerações, espere-se ter contribuído para estabelecer uma orientação metodológica de ação com o esporte que, longe de se esgotar o debate acerca do tema, pretende estimular e orientar novas discussões e fundamentando desafios em prol da superação do sistema vigente.

Bibliografia

- ASSIS, Sávio. **REINVENTANDO O ESPORTE: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados/CBCE, 2001.
- BETTI, Mauro. **EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. **EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM SOCIAL**. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

²⁵ Orientado pelos cinco processos didáticos que são: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Cartase e Prática Social Final dos conteúdos.

²⁶ Conceitual/científica, histórica e social, econômica, política, religiosa, estética.

- BRACHT, Valter. **ESPORTE, HISTÓRIA E CULTURA**. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. (Org.). **ESPORTE, HISTÓRIA E SOCIEDADE**. Campinas: Autores Associados, p. 191-205, 2002.
- BRACHT, Valter. **SOCIOLOGIA CRÍTICA DO ESPORTE: uma introdução**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CASTEZANA, Thiago S; SOUSA, Wilson L. L. **UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA COM O ESPORTE ORIENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: utopia ou realidade?** (Pôster). In: Congresso de Cultura Corporal: ações e desafios à educação física, esporte e lazer. CBCE-SP/ SESC-SP, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. **METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO**. Campinas: Papirus, 1983.
- GASPARIN, João L. **UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MÉSZÁROS, Istiván. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**. Trad: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- SAVIANI, Demerval. **ESCOLA E DEMOCRACIA**. 36ªed. Campinas: Autores Associados, 2003b.
- VAGO, Tarcísio M. **“O ‘ESPORTE NA ESCOLA’ E O ‘ESPORTE DA ESCOLA’: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht”**. Porto Alegre: Movimento, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.

O ENSINO DA DANÇA: REFLEXÕES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

Cristina Mayumi Velucci Shimizu ¹

Introdução

O presente estudo é uma tentativa de analisar as possibilidades de construção de uma pedagogia de cunho emancipatório para o ensino das Artes, mais especificamente para o ensino da Dança e explicitar quais seriam os seus pressupostos. Para tanto, fizemos, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre o tema das tendências pedagógicas tendo como principais referenciais as obras de Dermeval Saviani, Paulo Freire e George Snyders. Terminada tal revisão, passamos a estudar as possibilidades da Arte, mais especificamente da Dança, no processo de humanização dos sujeitos. Nessa etapa, diagnosticamos que os principais métodos de ensino da Dança pautam-se em técnicas extremamente conservadoras e que não fazem referência a qualquer outro objetivo que não seja o do ensino da técnica pela técnica. Constatamos, portanto, a necessidade de uma nova metodologia para o ensino da Dança que transcendesse os objetivos puramente técnicos. Uma nova metodologia que estivesse comprometida com o desenvolvimento do humano no humano e que, em referência à Saviani, estamos denominando de Emancipatória. Não terminamos, ainda, o nosso estudo e, portanto, a proposta dessa nova metodologia está em fase de desenvolvimento, porém temos já sistematizados alguns resultados que ora apresentamos.

Dança: uma arte a ser ensinada

O primeiro passo para podermos pensar a dança como um valioso conteúdo educacional é tratá-la como um saber humano, como:

“o saber produzido historicamente, reconhecendo suas condições de produção, principais manifestações e atuais transformações. A conversão do saber objetivo em saber escolar, para que

¹ Pesquisadora do Observatório de Políticas Sociais (USCS).

seja assimilável pelos alunos nos espaços e tempos escolares. E que não assimilem somente enquanto resultado, mas como processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação". (SAVIANI, 1991).

E como saber sistematizado a ser ensinado na escola, a dança ocupa um lugar privilegiado em relação às outras artes, já que:

"A dança pode ser considerada a primeira manifestação do emocional humano. Antes da linguagem, antes da música, a necessidade de extravasar um sentimento fez o homem dançar. Com passos simples, movimento místico, dançou de alegria, de tristeza, de gratidão, dançou até para anunciar a guerra e descobriu, sem sua longa e difícil trajetória, que poderia dançar por prazer para ostentar sua riqueza e afirmar seu poder". (ACHACAR, 1998: p.11)

Porque a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates, no presente momento? Em certo sentido, a cultura sempre foi importante. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso. Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as idéias filosóficas, os sistemas de crenças morais e religiosas, constituíram o conteúdo fundamental, embora a idéia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados - uma cultura - não foi uma idéia tão comum como poderíamos supor. Nas ciências sociais, o que se considera diferenciador da "ação social" - como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva - é que ela requer e é relevante para o significado. Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam; não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Para perceber a Dança como uma arte e não simplesmente como *uma simples movimentação organizada ou criativa, devemos observar seu surgimento, desenvolvimento, atual situação em que se encontra e suas possibilidades educacionais, pois:*

Ela (a Dança) é uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. A dança pode mobilizar e educar de uma outra forma, mais companheira e menos opressora como as diversas pedagogias que foram desenvolvidas ao longo da formação humana. (MARQUES, 1998)

A dança como qualquer manifestação cultural, dependendo de sua origem, usa linguagens diferentes. Assim como a folclórica retrata exclusivamente a história de um povo e a realidade de uma comunidade, outras como o ballet clássico e as danças modernas não conhecem fronteiras, são universais.

Para uma comparação com a estreita visão social das elites, cujas vidas foram positivamente transformadas por esses exemplos históricos, a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular. A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, a taxa de realização de lucros e até mesmo os intervalos entre os tempos de abertura das diferentes Bolsas de Valores ao redor do mundo. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É, especialmente, aqui, que as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a “cultura” num sentido mais local.

Por isso, quando me refiro à Dança, procuro priorizar a dança como um processo acessível a qualquer grupo ou classe, elitizado ou não, amador ou profissional, construído ou representativo, enfim, como cultura popular de um povo, como repertório criado e criativamente reproduzido e como manifestação humana. O ser humano necessita de se relacionar, cultivar e aprimorar. A Dança é capaz de seduzir os indivíduos, devido as suas inúmeras quantidades e qualidades, dando oportunidade desses seres humanos se expressarem e com isso tornarem pessoas diferentes a cada instante, porque a cada estímulo nos tornamos outros, tendo em vista de que nunca mais seremos iguais ao que já fomos, pois conscientemente e inconscientemente somos transformados. Ainda nos deparamos com idéias de que “dança ajuda a relaxar”, “aliviar as tensões”, e que é bastante eficiente em conter a agressividade dos alunos na escola, tornando-os mais calmos e tranquilos, também sendo usada como distração e fuga da vida e dos problemas cotidianos, ou seja, a Dança seria importante para a resolução de algumas

incompetências e até má formação de professores na sala de aula. A escola, supostamente estaria usando a dança para atender outras disciplinas? Será que essas disciplinas não abrangem, ou atingem a *objetiva deformação dos indivíduos? Onde estará o ponto de desdobramento necessário para este entendimento? Acredito que a escola:*

[...] teria, assim, o papel não de “soltar” ou reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ por meio da dança com seus alunos, pois, ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2003, pp.23-24)

A Dança como arte foi se transformando nas relações da sociedade, como na formação da Sociedade Burguesa. Nesse período a arte era associada ao poder e ao misticismo, principalmente à religião e à política.

“a clara hostilidade da sociedade burguesa a todo e qualquer forma de manifestação intelectual ou artística – ou seja, manifestação essencialmente humana que, como tal, se queira manter – que não se submeta, em conteste, ao modo de produção capitalista; que, de uma ou outra forma, negue-se a servi-lhe como mercadoria para produção de lucro. Só pode ser caracterizada como hostil, como adversa, uma relação em que uma das partes envolvidas impõe, sem possibilidade de diálogo, a sujeição concreta da outra como única forma possível para sua sobrevivência, tal como o capitalismo impõe às artes a submissão completa ao mercado, a transformação em mercadoria não apenas do fruto da produção – os objetos de arte -, mas também do próprio criador-produtor, transformando-o em assalariado, em mercadoria, força de trabalho.” (PEIXOTO, 2003, p.23)

Se partirmos de como se deu a construção da Dança, podemos entender seu processo e perceber como por exemplo se dá a elitização do Ballet Clássico e sua dependência social. Ou seja, os artistas da época passam a ser meros profissionais da produção da mais-valia, tanto para grandes e médias corporações, nacionais ou multinacionais, sendo a única forma de sobrevivência desses artistas e intelectuais no sistema capitalista.

“Entre os povos primitivos, a arte expressou-se na forma de práticas mágico-rituais e sua função esteve perfeitamente integrada à vida desses povos, não fazendo sentido falar de arte como um pólo

contraposto ao público. Já nas civilizações antigas, as características da arte foram diferenciando-se: no Egito, existiam os artesãos populares e os artesãos da corte. Estes últimos eram pintores, esculptores e arquitetos que trabalhavam exclusivamente para o faraó, os sacerdotes e os grandes proprietários de terras, um público restrito e poderoso. No ambiente da polis grega, as artes ditas manuais não gozavam do mesmo prestígio que a poesia, o teatro e a música, pois o espírito cívico não via com bons olhos o autoconhecimento. Resultou daí que os objetos de arte não eram cobiçados para posse pessoal: as obras de Fídias, por exemplo, visavam honrar os deuses, bem como embelezar a polis e evidenciar o seu poder. Já na Roma imperial, a posse de obra de arte, espólio das guerras de conquistas, tornou-se comum, na forma de coleção, entre as famílias das camadas dos pobres. [...] na Idade Média a relação artista – público pautaram-se pelos índices de riqueza e poder: no império de Bizâncio os mosaicos, mármore, a pintura e a escultura serviam tanto para o engrandecimento da fé quanto para ornamentar o palácio real e as mansões dos cortesãos e comerciantes ricos. Sob o domínio da igreja, na Alta Idade Média, a coisa produção ficou confinada as oficinas de arte decorativa nos mosteiros, para, no movimento de renovação cultural denominado Renascimento Carolíngio, ganhar novamente os cortesãos como principal público. [...] é na Baixa Idade Média que se dá um grande desenvolvimento das artes como resultado da secularização da cultura, do florescimento das universidades junto as catedrais, do desenvolvimento do grande comércio e do início da formação da classe burguesa, a qual começa a ocupar a posição de consumidora de arte – sem bem que ainda em pouca escala -, pois as grandes encomendas continuam sendo feitas pela Igreja e pelo poder político.” (PEIXOTO, 2003, pp.6-7)

Nesta citação podemos perceber um pouco do processo da arte, que historicamente se pautou de acordo com as manifestações da Sociedade, daí também a associação da dança com a Arte. Outro ponto que causa um certo receio, ou até um certo medo, é de se trabalhar o corpo, dançar seria pecaminoso. Por isso talvez retarda-lo em relação nas escolas. Embora não se tenha mais esse preconceito nos dias de hoje na escola, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não se consegue entender seu verdadeiro significado e sentido educacional, somente um entendimento intelectual de uma disciplina.

Toda essa exclusão social acompanhada de preconceito formou um público genuíno de arte, naturalmente a ser uma pequena elite culta. E

para o grande público, uma imensidão de produtos da indústria cultural, gerando uma arte bem desenvolvida tecnologicamente, porém empobrecida esteticamente, sem qualidades humanas.

Nesse contexto social a arte seriamente produzida enquanto valor humano, e também como aquela produzida para abastecer o mercado da arte e influenciada com a mentalidade da novidade. Os modismos dificultam o discernimento da superficialidade e o real valor das obras, tanto pelos artistas como pelos críticos. A movimentação da dança ligada a outros aspectos envolvendo símbolos e significados para a interpretação do meio e do movimento torna mais claro o envolvimento de dança com a arte.

“A relação entre o artista e seu próprio trabalho também mudou: enquanto, durante a idade Média, a igreja encomendava os trabalhos e, em geral, impunha à obra padrões formais e simbólicos, no período clássico, a nobreza foi a principal mentora das artes, ditando-lhes os padrões estéticos. [...] Na Idade Moderna, o novo modo de produção, ao se consolidar, deu o corpo a uma ideologia – o liberalismo – assentada na defesa do indivíduo, da propriedade privada e da liberdade, que passou a reger as relações entre as classes. Nesse contexto, o culto ao indivíduo reforçou, no artista, a pretensão à originalidade e liberdade para criar o que, sob a tutela da igreja e a nobreza, não postulava. Entretanto, isso não teria vida longa num sistema de mercado.” (PEIXOTO, 2003, p.10)

Isso que se deu com a arte em geral, em cada período da história, causou nos artistas uma série de desconfortos e um comprometimento com sua liberdade e criatividade, pois ele foi obrigado a ignorar seu público para realizar-se. Com a dança se tem claramente o resultado desse processo atualmente, como a comercialização e o embelezamento articulado ao marketing do Capitalismo. E o enclausuramento de determinados estilos para sua conservação como arte. Com grande poder o capitalismo realizou essa dicotomia, da realização comercial e da realização verdadeiramente artística, como das inúmeras realizações da vida moderna, sempre com a preocupação do produto final. Longe do seu público o artista pode criar sua obra com toda a independência em seu isolamento.

A dança como arte também sofre resquícios dessa imposição feita na formação da sociedade burguesa, tendo até os dias de hoje padrões ainda mais fortes e impostos do que a realidade suporta.

Aprofundando mais essa relação podemos observar o marxismo contemporâneo apresentando suas diferentes interpretações quanto à fun-

ção da arte, tendo um ponto comum como a concepção de homem e sociedade, impedindo uma visão equivocada de arte. São elas: arte como ideologia; arte como forma de conhecimento; arte como criação.

Na arte como ideologia, ela expressa a divisão social, em que o artista é outro indivíduo qualquer, ou seja, um ser social e historicamente datado e que sua posição ideológica exerce um certo papel na criação artística.

Como forma de conhecimento, a arte é tida como verdade, um meio de conhecimento, contraditória da arte com relação à sua natureza ideológica. Ela indica uma aproximação com a realidade, para captar suas características essenciais, sem dissociar o reflexo artístico do real.

Já como criação, a arte exerce um trabalho criador, que sem essa característica deixaria de ser arte. Ela não exclui suas outras formas, porém não se reduz a nenhuma delas. As interpretações e expressões humanas são consideradas por suas determinações sociais, históricas e culturais, como algo que a constitui. Nessa visão, a práxis artística tem como característica principal a criação. A obra, ou seja, o trabalho criativo é eminentemente humano.

“Pela concepção Marxista, falar que a arte não é neutra é quase uma obviedade, pois os princípios que embasam a questão estética têm em comum a concepção de homem como construtor de si enquanto construtor da história e da sociedade pelo trabalho, ou seja, concebe-se a realidade como histórica e social, dando-se sua construção no movimento que o homem imprime à realidade. [...], portanto ao expressar o concreto social e histórico ou o ser social e histórico que a cria, necessária e igualmente, será datada.” (PEIXOTO, 2003, pp.59-60)

A arte ao expressar o concreto social e histórico, representa o mais alto grau de consciência alcançado pelo homem como membro de classe, portanto as obras de arte não podem ser neutras em relação a essa sociedade.

Simplificando acredito que a função da arte é ser um meio de identificação, em que os indivíduos possam se relacionar tanto com a natureza e humanidade, que possa proporcionar condições de convivência e maneiras de ver, construir e compreender. Percebendo o mundo presente e também futuro, criando formas de domínio da natureza.

Analisando a personalidade do artista existem qualidades humanas essenciais para a criação da arte, assim como na dança, como a rapidez e perspicácia de percepção, a sensibilidade e a fantasia, constituindo a base da aptidão artística. A manipulação configura um momento im-

portante também: é o movimento da técnica, que não deve ser separada do objeto, ela é responsável pelo seu em todos os aspectos; por isso na obra de arte, a técnica não é de modo algum mecanicista (Bakhtin, 1998, p. 55). A técnica não esgota a obra de arte, ela articula e organiza seu momento, ela não pode e não deve ser separada do estético.

Após essa introdução em que fica claro todo o percurso da arte na formação da sociedade que possuímos nos dias de hoje, podemos entender onde e como a dança foi parar e porque todo ranço que carregamos muitas vezes sem saber porque.

A crescente sociedade tecnológica vem em permanentemente transformação, obrigando um novo sentido de Dança nos dias de hoje, principalmente no sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem. Sem ignorar a escola que sempre menosprezou a dança e conseqüentemente a arte.

A dança é de domínio público, porem não há um aprofundamento do estudo desta em meio há tantas possibilidades de clareza e amplitude. Assim como a dança, a ciência da educação pertence a todos e essa compreensão – corporal e intelectual – vão muito além do ato de dançar. Acreditar que dançar se aprende dançando, é uma visão comum e simplória onde se deve ater correlacionado com múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais incorporados ao ensino de dança. “[...] o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador.” (Marques, 2003, p. 25)

A dança é a arte em movimento e da expressão, onde a estética e a musicalidade prevalecem, é a necessidade natural e instintiva do homem de exaurir, pela movimentação, um estado emocional. Seja ela como ciência ou arte, apresenta um entendimento completo das possibilidades físicas do corpo humano, que permite exteriorizar um estado emocional libertador e seguido das leis naturais do ritmo, beleza corporal, precisão, coordenação, flexibilidade, tenacidade, imaginação e a expressão.

A importância da dança na educação

A dança, como qualquer outro tipo de manifestação humana possui tanto seus benefícios quanto suas dificuldades para sua verdadeira e essencial vocação. Vou destacar alguns pontos em que a dança se relaciona com a sociedade e vive de constante crítica e de verdades não absolutas.

Acho que um dos principais pontos e de maior intensidade está a relação do corpo com a dança, onde os preconceitos e discriminações nos levam a intrigantes questões como: “quem pode dançar” e ainda “quem pode dançar o que”. Saber reconhecer que uma dança por exemplo discrimina idosos, não significa bloquear nossos pensamentos e não poder enxergar que mesmo assim podemos aprende-la.

Seguindo também na mesma linha tem a questão do gênero onde no Brasil por exemplo possui grande discriminação, pois relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista como a nossa. No processo criativo ainda é muito ligado à questão da efeminação como, por exemplo, o ballet clássico conseqüentemente associado à graça, leveza e delicadeza.

Outros dois aspectos também relacionados são a etnia e idade, onde as aparências das eternas juventudes e as constituições físicas de acordo com a descendência são bastante questionadas pela dança.

“O trabalho com a dança no Ensino Fundamental, portanto, pode problematizar essas relações e contextualizá-la geográfica e historicamente, estudar a formação desses preconceitos e possibilitar que, por meio da dança, as relações entre etnias sejam de equidade e cooperação. As danças não são “naturais” de etnias alguma, mas essencialmente aprendidas em sociedade.” (MARQUES, 2003, p.41)

A educação básica necessariamente passa pela prática das Artes; especificamente a Dança busca proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma visão mais crítica do mundo, que não se resume apenas ao campo do intelecto; ao contrário, envolve o ser humano de uma maneira integralizada, tal como foi concebido, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos mais críticos e participativos da sociedade em que vivem.

Diferentemente das tradicionais e já conhecidas técnicas, a Dança aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos; antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais afetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento, dando possibilidade de uma humanização frente aos problemas enfrentadas na sociedade.

Nesse sentido, a Dança se liberta de um academicismo que a torna inacessível à maioria das pessoas, mostrando que não se resume apenas ao aprendizado de técnicas e estilos (tais como ballet, jazz etc.), pois que abrange um contexto mais elevado do que simples classificações como estas. Isto porque o ser humano dança por uma necessidade

interior, muito mais próxima do campo subjetivo que do físico, e porque seus movimentos constituem formas de expressar os seus sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidões.

É impossível dançar, sem que esteja presente a musicalidade e o ritmo, e estes dois elementos são de extrema atração para as crianças principalmente, chamando a atenção e assim atraindo-as para perto.

Segundo Dalal Achcar, 8 itens acompanham o desenvolvimento da dança e seu enriquecimento para as qualidades humanas: a primeira é a Beleza onde além dos benefícios físicos, dão um belo porte, naturalidade, elegância e segurança nos movimentos. A Visão assim como os pintores e escultores, e acabam desenvolvendo a capacidade de perceber as formas e linhas, nas suas proporções harmônicas e equilibradas. Precisão na execução e controle pra fortalecer o equilíbrio interno. Coordenação, como saltos e equilíbrios chegam muitas vezes na sua capacidade máxima. Flexibilidade, como liberdade de movimentos, dentro de um controle muscular. Tenacidade, como a qualidade indispensável para a formação de um artista aliada aos atributos essenciais: estética e musicalidade. Imaginação, pois não existe arte sem imaginação, ela é uma tendência natural, mas pode ser trabalhada e desenvolvida por meio da música, da poesia, das lendas, da prosa, e ela é importantíssima para complementar como artista. Expressão é a qualidade artística de maior importância não somente na dança, mas em todas as artes.

Por essas e outras qualidades que a dança se torna séria e de extrema importância na formação humana de nossa sociedade.

Existem propostas de dança na escola que se apropriam do conhecimento produzido sobre ela no campo da arte, que podem ser utilizadas nas aulas de Educação Física, fazendo-se necessário para tanto, que a dança estabeleça nexos de semelhanças e diferenças com os demais conteúdos tratados na disciplina.

Como os subtextos da dança, compostos pelos estudos de Laban e por elementos socioafetivos e culturais, também os textos da dança, com elementos de improvisação, composição e dos repertórios, como já vistos. E por fim, os contextos que buscam gerar a compreensão de que este conteúdo já esta inserido em um meio social e, portanto, exige o conhecimentos histórico, musical, cinesiológico, antropológico, anatômico, estético, da crítica de arte e da saúde.

Em linhas gerais, educação emancipatória, defendida aqui numa concepção não só de dança, mas como de formação humana, considerou apenas inicial, mas que na verdade subsume as idéias que discutimos até o momento, não é a modelagem de pessoas nem a transmissão de conhecimentos sem mais, sendo, entretanto, a produção de uma consciência

inerente ao funcionamento de uma democracia e de uma formação cultural que faça jus ao seu conceito. Não é à toa que a escola é citada como instituição para surdos-mudos, onde, a despeito até dos conteúdos programáticos como adestramento no uso da fala, a capacidade de as pessoas falarem umas com as outras tem se atrofiado devido à falta de experiências dignas de serem comunicadas, de liberdade de expressão, de relacionamento. O individualismo decorrente desta “vivência”, em que só as relações instrumentalizadas são possíveis, é o correspondente da incapacidade de o indivíduo se humanizar. Pois, a experiência é uma idéia central, justamente porque ela já não se verifica na realidade.

Considerações finais

Afirmo de acordo com as leituras a presença ativa da arte pela sua importância no processo da formação de pessoas, defendendo a dança como princípio da formação do ser humano, na perspectiva de constituir seres humanos com mais sensibilidade, criatividade e expressividade compatível para seu crescimento. Vejo a arte como uma promissora das capacidades dos seres humanos.

Acredito que através dessa educação emancipatória, ela potencializa não somente o pensamento lógico, mas a parte sensível do ser humano.

“Assim a dança, entendida como a arte de expressão em movimento, destaca na educação a ótica da sensibilidade, da criatividade e da expressividade, como uma nova direção que se quer dar para a razão, a ética, a cultura, e a estética – pelo saber através do sentir, da intuição, e com o objetivo de uma vida melhor e mais digna para as pessoas. Almejamos uma educação que se afirme na sensibilidade, na vivência, no sentir com o outro e no sentir-se, de forma que a estética possa contribuir para o redimensionamento da percepção do ser humano como alternativa à racionalização e ao cientificismo, ao consumismo e a competição.” (FIAMONCINI, 2002/2003, p.69).

Nesse contexto, a Dança trata do resgate da própria personalidade, do contato com o lado mais humano através da expressão artística: o indivíduo se expressa e se torna capaz através da Arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente.

Referências Bibliográficas

- ACHCAR, Dalal – Balé: uma arte. Rio de Janeiro, 1998, Ediouro.
- FREIRE, Paulo – Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e terra
- MARQUES, Isabel A. – Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001
- _____. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann – Arte e Grande Público: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira – História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- SAVIANI, Dermeval, 1944 – Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MOVIMENTO HIP HOP: A DANÇA DE RUA COMO ELEMENTO DE EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL

Lívia Cristina Toneto

Introdução

O movimento *Hip Hop*, que emergiu nos anos 1970, apresenta-se com um forte referencial que permite a conformação de identidades alternativas e de consagração jovem contribuindo na construção de redes da comunidade que servem de base para novos movimentos sociais.

A dança de rua, enquanto um dos elementos constituintes do movimento *hip hop*, também tem aumentado sua popularidade, atraindo principalmente os adolescentes, porém sua presença no ambiente escolar, infelizmente, é ainda restrita. Por ser um estilo de dança atrativo, tem no seu ritmo forte, marcado e dançante o chamariz no qual a população jovem se identifica. Alguns autores apontam benefícios dessa cultura de rua para a formação do indivíduo enquanto ser humano, sob aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos.

Associando essas informações aos objetivos da Educação Física escolar, o presente capítulo descreve a relação entre a dança de rua e a Educação Física, considerando a possibilidade desta modalidade de dança ser utilizada enquanto conteúdo emancipatório da Educação Física escolar.

1. Por dentro do HIP HOP

Para que consigamos compreender a configuração do movimento hip hop, abordaremos alguns aspectos históricos, seus elementos constitutivos e algumas características marcantes ocorridas nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil.

Na década de 1960, os EUA encontravam-se num momento conturbado: estavam em guerra com o Vietnã (1961-1975). Sua sociedade, manifestava-se com protestos anti-guerra. Ao mesmo tempo que isso

aconteciam, Martin Luther King , líder negro naquele país, foi assassinado acarretando maiores conflitos inter-raciais.

Parte deste cenário encontrava-se também em sua dança, a partir do momento em que as gangues disputam através da dança e competições de *break* ao invés do embate físico. Então por meio da dança, dos movimentos corporais, dos gestos, estava inscrito a contrariedade a tal guerra.

A partir do momento que os membros das gangues se encontravam para treinar, ensaiar seus movimentos (que ocorriam no espaço da rua) ali estavam expressos sua insatisfação com a ordem econômica, social e política estabelecida na sociedade (FERREIRA, 2005).

Segundo Rocha, Domenich e Casseano (2001), a definição conceitual do termo *hip hop* pode ser movimento social ou cultura de rua. Como movimento social sua ideologia parte da auto-valorização da juventude de descendência negra, que está associada à marginalidade e exclusão, tanto econômica quanto educacional e racial (ao se referir à sociedade norte-americana). Como manifestação cultural, tem em seu objetivo a conscientização coletiva e de caráter político:

O hip hop emergiu nos anos 70 como um forte referencial que permitiu a conformação de identidades alternativas e de consagração jovem [...] a identidade hip hop está profundamente arraigada à experiência local e marcada pelo apego a um status conquistado em um grupo local [...] elaborando a partir de um vínculo intercultural [...] contribuindo na construção de redes da comunidade que servem de base para novos movimentos sociais. (HERSCHMANN, 2000, p.184).

Numa visão de cultura de rua tem-se o conceito de *hip hop* como sendo estruturada por quatro elementos: *break*, *dj*, *mc* e o grafite, que ao longo dos anos determinaram gerações. Veremos a seguir as características no quadro respectivo:

QUADRO 1:

Características dos elementos constitutivos da Cultura *Hip Hop*

ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Break	A dança <i>break</i> é constituída por movimentos robóticos, utilizando como estilo musical para dançá-lo, naquela época, o <i>toast</i> , que é o precursor do <i>rap</i> . Às pessoas que dançam <i>break</i> denomina-se <i>b.boy</i> ou <i>b.girl</i> (<i>break boy</i> ou <i>break girl</i>). Com o passar do tempo, outros estilos de dança passaram a compor o cenário da cultura <i>hip hop</i> , um deles é o <i>street dance</i> (dança de rua) com movimentos mais swingados, mais soltos, podendo ou não ter acrobacias, em sua concepção são coreografados. Considera-se, então, o <i>break dance</i> e o <i>street dance</i> , como estilos de dança da cultura <i>hip hop</i> .
Mestre de Cerimônia (MC)	Mestre de cerimônia é o nome dado a quem faz a improvisação de letras, que passará a mensagem ao público, tornando-se o porta-voz da população, utilizando o <i>rap</i> como instrumento para contestar e criticar a realidade. Os primeiros MC's foram: <i>Afrika Bambaataa</i> , <i>Grandmaster Flash</i> e <i>Kool Herc</i> , que apresentavam as festas e convidavam dançarinos para irem ao microfone improvisar letras na parada (<i>break-beat</i>) da música. O <i>rap</i> teve influência do <i>soul</i> , união do <i>gospel</i> e <i>rhythms and blues</i> , que teve Ray Charles e James Brown como principais difusores.
Disc-Jóquei (DJ)	É a pessoa que anima a festa, controla a frequência da batida da música (bpm), utilizando técnicas para colocar alguns efeitos nas melodias. <i>Bambaataa</i> após ouvir o <i>dj Kool Herc</i> que tocava nas festas do Bronx em 1972, percebendo que o público vibrava com a parte instrumental das músicas, passou a investir no <i>break-beat</i> . Herc de origem jamaicana, trouxe consigo <i>sound-systems</i> (ritmo entrecortado com que saudavam aos que chegavam na pista de dança) e o modo de expressão verbal dos <i>toasters</i> de seu país, e trouxe contribuições para a instrumentalização musical do <i>hip hop</i> que foram: os <i>breaks</i> da música, pois agradavam aos frequentadores das festas; com a ajuda de um <i>mixer</i> conseguia tocar dois discos de vinis iguais sem parar; e a técnica do <i>scrath</i> (tocar o disco no sentido contrário). O <i>mc</i> e o <i>dj</i> são dois elementos da cultura <i>hip hop</i> que estão intimamente ligados, pois um depende do outro para efetivar sua ação.

Grafite

Grafite é o nome dado à técnica de arte plástica utilizando-se do *spray* como instrumento de trabalho. Esta técnica teria surgido no final da década de 60 nos Estados Unidos, como forma de protesto contra as condições precárias do gueto, chamando a atenção da sociedade para os problemas sociais. O grafite é facilmente confundido com a pichação (ato delinqüente), porém entre grafiteiros e pichadores existe um código de ética, não permitindo que haja pichação em local grafitado e vice-versa. Devido a ambos se apropriarem da utilização do *spray* para a finalidade a qual se destina, a diferença entre grafite e pichação se encontra no objetivo de cada um, onde para os grafiteiros essa arte é uma maneira para tornar o seu protesto visível por meio de mensagens, mas de maneira consciente, sem agressão ou utilização de palavras vis.

Fonte: Adaptado de Rocha, Domenich e Casseano (2001).

Já no Brasil, mesmo sendo um país democrático e heterogêneo, repleto de identidades, de pluralidades de manifestações culturais, e de interesses (muitos destes conflitantes e excludentes), não consegue oferecer, para muitos, melhor condição de vida e, por conseqüência, nem imbutir o papel de cidadão em parte da sociedade, resultando numa estrutura social que muitas vezes associa cidadania à mídia e consumo. As fissuras sociais dificultam discussões sobre questões importantes para o desenvolvimento e melhor qualidade da sociedade, encontramos, então, conflitos presentes em todas as camadas sociais, conflitos esses, ligados a violência e a criminalidade, que estão visíveis e repercutem na sociedade, constituindo as novas expressões sociais. (HERSCHMANN, 2000).

Pode-se considerar a violência como fruto do descaso da sociedade, seja pela desordem urbana ou como maneira de exposição da insatisfação, frente ao autoritarismo, resultando em exclusão social.

Parte das manifestações do jovem na década de 1990 denunciavam esta realidade, interferindo no cenário social por meio de atos que chamem a atenção pública para o que se quer mostrar ou dizer. Em meio a esta conjuntura apontamos o Hip Hop como uma dessas manifestações.

Tendo como principal colaborador Gerson King Combo, no Rio de Janeiro (em meados de 1980), através dos bailes *black*, a visão era a diversão e a busca da auto-estima relacionados a valorização afrodescendente. (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001).

O *hip hop* chegou ao Brasil por meio do *break dance*, onde foi difundido por algumas pessoas, dentre elas o *b.boy* Nelson Triunfo em São Paulo. O *break* era dançado na danceteria *Fantasy* em Moema, em São Paulo, sendo o primeiro lugar no Brasil a promover um espaço destinado a esse tipo de dança. Nelson levou o *break* para a rua, seu local de origem, onde jovens a dançavam para se divertir, ainda sem a visão do *hip hop* como movimento social.

O *break* começou a ser praticado na Praça Ramos, em São Paulo, pelos *b.boys* que dançavam ao som improvisado de latinhas. Como o local não era adequado devido ao seu calçamento, o grupo de *breakers* mudou-se para a rua 24 de maio esquina com a rua Dom José de Barros, um local melhor, já que este possuía calçamento com pedras de mármore, facilitando a performance da dança. Outra razão era o fato deste local possuir lojas que vendiam acessórios para suas vestimentas (como por exemplo lantejoulas, muito utilizadas naquela época).

Porém, esse grupo foi perseguido pela polícia por dois motivos: 1- devido à escassez de informação sobre àquela dança; e 2- devido ao favorecimento de assaltos, pois aglomeravam pessoas para assistir as acrobacias e performances dos *b.boys*.

Depois de 1985 só permaneceu no movimento os interessados pelo mesmo. O *break*, então foi levado para a estação São Bento do Metrô, que viria a se tornar mais tarde um ponto importante para a difusão do *hip hop*. Nesta época muitas equipes se formaram, surgindo disputas de dança entre si. Percebeu-se a necessidade de profissionalizar o *hip hop*, para difundir essa cultura a todo o Brasil.

Como alguns *rappers* não dançavam *break*, esses deixaram a rua São Bento e montaram o clube do *rap*, na Praça Roosevelt. Esse momento foi importante devido ao *rap*, como segmento da cultura, ter seu próprio espaço.

Com o tempo, outros elementos se juntaram ao movimento: o grafite, o *mc* e o *dj*, surgindo a MH2O-SP – Movimento Hip Hop São Paulo, criada por Milton Sales para organizar os grupos de *rap*, que surgiam das equipes de *break*.

Incentivos governamentais contribuiriam para o desenvolvimento do *Hip Hop* como instrumento de socialização do jovem da periferia, como exemplo temos: Casa do *Hip Hop* em Diadema, que oferece oficinas de *break*, grafite, *dj* e *mc* e Projeto Programa Esportivo e Cultural (PEC) *Hip Hop*, em São Caetano do Sul.

Nesse sentido “o *hip hop* não só impulsionou e elevou a identidade de jovens negros e hispânicos nos Estados Unidos da América, como também articulou várias referências culturais compartilhadas por jovens do mundo inteiro”. (HERSCHMANN, 2000, p. 215).

A divulgação do *hip hop* pela MH2O-SP e também pelo governo, dissipou o *hip hop* para muitos locais. Acarretando num crescente interesse da indústria cultural, por essa nova fatia mercadológica. Mas até chegar neste ponto de interesse, o *hip hop* encontrou várias barreiras até ser aceito.

Por muito tempo, o *hip hop* foi difundido por meio de rádios comunitárias, espaço este encontrado pelos *rappers* para se expressar e divulgar sua música. Esses *rappers* eram considerados os porta-vozes da periferia (ANDRADE, 1999).

À medida que o *rap* foi quebrando as barreiras e aumentando consideravelmente seu público ouvinte, houve o interesse crescente da mídia por esta fonte de ibope. A mídia, ao mesmo tempo em que mostra e dá sentido à diversos grupos sociais, sua interferência gera um ambigüidade: promove a integração sociocultural onde culturas ou locais têm espaço para se expressar, e também pode levar a estigmatização ou criminalização das culturas minoritárias. (HERSCHMANN, 2000).

Se por um lado muitos *rappers* se tornaram conhecidos e famosos e seus discursos, conseguiam chegar a milhares de ouvidos, e vários artistas fazem do *hip hop* um *status* e respeitabilidade a seus integrantes, exatamente pelo *hip hop* movimentar bilhões no mercado fonográfico.

Por outro lado a mercadorização e o consumo, incentivados por essa mídia, resultam na utilização da vestimenta, do som *hip hop* como atrativo comercial, tendo o jovem, principalmente, como cliente deste consumo:

É importante lembrar que ambas as manifestações, aliadas a outras expressões populares e de massa, ocupam uma posição marginal e, curiosamente, ao mesmo tempo central na cultura brasileira, representadas por um lado nos segmentos populares excluídos e, de outro, ligado à lógica do capitalismo através da atuação da indústria cultural (STOPPA, 2005, p. 41).

Mediante a essa comercialização exacerbada, houve a necessidade de um elemento que permeasse a cultura *hip hop*, não bastando apenas usar uma roupa larga ou ouvir *rap* para se tornar adepto dessa cultura, e sim participar da filosofia, do conhecimento da cultura *hip hop*:

[...] reunidos no âmbito das posses, dividindo o próprio bairro do Bronx em sessões controladas por grupos que substituíram a rivalidade das ruas pela realidade da arte, as principais lideranças do movimento *hip hop* enfrentaram o universo cotidiano da falta de oportunidades e da violência, enfatizando as disputas no plano simbólico. As festas de rua, as *block parties*, transformaram-se em momentos de lazer e reflexão nos quais a dança, o grafite e o *rap*

tornaram-se expressões de uma nova consciência política. (SILVA, 1996, apud HERSCHMANN, 2000, p. 27).

Dentre os objetivos da cultura *hip hop* estão a conscientização da população periférica, para que eles saibam votar, exigir seus direitos, a democracia, e quanto à questão racial, lutando pelo preconceito racial; defenderem seus ideais, combater a violência, o desemprego, as drogas e participar de ações políticas.

Posses foram criadas para divulgar a cultura *hip hop*. As posses e associações são locais onde os grupos e adeptos do *hip hop* se encontram e organizam em busca de solidariedade, amparo institucional e assistencial, trabalho comunitário mediante a música, a dança e a pintura (*rap*, *break*, grafite), palestras e eventos comunitários, “[...] aliás, as posses e associações - muitas vezes com o apoio da comunidade ou da municipalidade local - são responsáveis pela organização dos principais festivais, raves e bailes realizados nesses centros urbanos” (HERSCHMANN, 2000, p.192).

As primeiras posses surgiram no começo dos anos 90, na periferia, com a extinção do Sindicato Negro, que reunia vários adeptos. Formou-se então, a posse *Aliança Negra*. A atuação dessa como de outras posses tornou-se fundamental para que o movimento *hip hop* consolidasse na periferia de São Paulo.

A posse internacional mais importante, de organização juvenil é a *Zulu Nation*, fundada por *Afrika Bambaataa*, existindo filiais no mundo todo e principalmente no Brasil, tendo *King Nino Brown* como responsável pela filial no Brasil.

Entendemos que os elementos associados ao *hip hop* e suas características denotadoras de culturas específicas na sociedade mais ampla podem ser levados em consideração quando na elaboração de conteúdos relacionados ao ensino da Educação Física no ensino formal, fato que será explorado a seguir.

2 A Educação Física e a Dança de Rua

Neste capítulo associaremos os objetivos da Educação Física escolar às características do movimento *hip hop*, sendo expresso por meio da dança de rua (seu elemento constituinte) para uma educação emancipadora.

Entendemos a dança, de um modo geral, como produção cultural do homem, que sempre esteve presente no dia-a-dia deste, representando diversos significados.

Nesse sentido muitos são os motivos da apropriação da dança pelo homem. Numa trajetória histórica, podemos observar que a dança desempenhou primeiramente o papel de comunicação: na caça, na colheita, em diferentes rituais, em homenagem aos deuses (PORTINARI, 1989).

A dança também esteve e está presente em celebrações como na guerra, no funeral, no casamento, nas festas de uma maneira geral. Se pensarmos nas manifestações populares brasileiras, a dança pode ser encontrada na maioria delas como é o caso do Frevo, do Maracatu, do Forró, do Samba e do Jongo (BRASILEIRO, 2003).

Vale ressaltar que é utilizado como respaldo nesse texto a concepção que trata a Educação Física como cultura corporal de movimento, assim tendo o Homem enquanto produtor de cultura. Neste caso, práticas corporais diversas implicam numa indissociação entre homem e cultura sugerindo uma consideração do todo na dança que não se restringe somente aos movimentos e passos da dança de rua.

Além de estudar o movimento humano a Educação Física trata desse conhecimento no que concerne à cultura corporal, sendo responsável pelo conhecimento produzido universalmente por ela, ou seja, compreensão dos símbolos culturais presentes nessa prática (GALLARDO, 2003).

A relação dialética entre o homem, a cultura e sociedade com sua dança, abre possibilidade da diversidade cultural, principalmente no que se concerne à diferença de movimentos, gestos e contextos existentes em cada grupo social pertencente àquela cultura:

Assim, no *hip-hop*, o corpo “fala”, e os movimento corporais, relacionados aos diferentes elementos culturais, difunde-se e passa a ter significados próprios, valorizados por cada uma das pessoas, de acordo com suas necessidades e realidades. Esses movimentos são, portanto, imitados à medida que têm importância dentro das condições reais de cada indivíduo. (STOPPA, 2005, p. 47, grifo do autor)

A escola promove encontros e confrontos culturais, por ser uma instituição social, espaço onde ocorrem as relações sócio-culturais. A educação tem como foco a integração entre ensino e vida, ou seja, conhecimento e ética, reflexão e ação, na vida pessoal e atuação na sociedade. É um processo individual e social porque possuem leis, normas, tradições (MACHADO et al, 2000).

Dessa forma, integrar a Dança de Rua numa ação educativa possibilita o desenvolvimento dos alunos como agentes de transformação e participação social, numa experiência cognitiva que reúne pensamento, emoção e ação. Baseado numa proposta pedagógica pautada no movimento, na liberdade, na alegria, na informação, na história e na arte, aproveitamo-nos da natureza humana como um conjunto de qua-

lidades (como a generosidade, a solidariedade), conceitos, capacidades, mesmo que existam diferenças culturais, espaciais e até mesmo temporais, para a construção do conhecimento mediante as experiências vividas pelas singularidades individuais.

O movimento *hip hop* - especificamente a dança de rua - ao ser introduzido no interior das escolas, pode ser um viés para reencantar a educação, e a Educação Física. O professor de Educação Física que trabalhar com a Dança de Rua deve tomar o cuidado para não repetir de forma mecânica e padronizada, acarretando numa prática vazia. Nesse sentido, concorda-se com Scarpato (2004) no fato de que o profissional envolvido com a atividade dançante deve buscar a origem da dança trabalhada, sua essência e as histórias dos gestos contidos neste cenário, sendo que nesse caminho, ofereça subsídios para que os alunos conheçam o seu vocabulário de movimento, auxiliando para o seu desenvolvimento.

Por meio dos movimentos corporais os indivíduos integram-se a realidade e passam a sentir suas emoções, transmitem suas vontades, decidem sobre o que fazer, exploram suas potencialidades em determinadas situações e contextos e relacionam-se com outros corpos, tomando consciência do eu no tempo e no espaço. Ao estudar e utilizar os movimentos humanos, leva-se em conta alguns quesitos, como por exemplo: a relação desse corpo e o meio social, ampliar a compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal e articulá-las a outras disciplinas, integrando-se de formas eficiente com a Educação Física. Sendo assim, os gestos, as posturas são criadas, mantidas ou modificadas, diferentemente em virtude do homem viver num contexto cultural que se modifica entre as culturas, e seu significado para si.

Ao utilizar-se da dança de rua para uma educação emancipadora, Takara (2003), indica algumas premissas, entre elas:

- **empatia:** eu me reconheço em você e você se reconhece em mim, respeitando as diferenças existentes entre cada indivíduo;
- **estabelecimento de conexões:** alterar a percepção de um indivíduo perante o outro, descobrindo-se e permitindo a solidariedade;
- **bem-estar do homem:** virtude no que diz respeito às potencialidades do homem, seu auto-conhecimento (liberdade, criatividade, responsabilidade e afetividade);
- **generosidade:** ser justo, ético, fortificando as relações com o próximo, preservando a individualidade num sentido de companheirismo;
- **companheirismo:** o homem é visto em sua totalidade sendo composto de emoção e razão, permitindo melhor raciocínio;
- **preconceito:** opinião ou sentimento sem exame crítico gerando repulção, que pode ser combatido através da empatia e ao respeito às diferenças entre os indivíduos.

Podemos relacionar essas premissas aos objetivos da Educação Física presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2000):

- **Empatia e bem-estar:** reconhecer e respeitar as características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;

- **Estabelecimento de conexões:** conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;

- **Generosidade, companheirismo:** reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate;

- **Preconceito:** conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

Já os temas transversais, pertencentes aos PCNs, se fazem importante na relação Educação Física/dança de rua: a) **ética**- como agir perante o outro; b) **temas locais**- temas específicos de uma realidade, região, escola; c) **multiculturalismo**- conhecimento da existência de diversos grupos étnicos e culturais que não querem se desfazer de suas origens.

Mas para que faça sentido o emprego seja das danças na escola (e assim da dança de rua), é o contexto em que cada dança está envolvida. Não ver a dança e sim entendê-la no seu momento histórico, as relações com o momento social das pessoas que a criaram, e também daquelas que a adotaram, quais os componentes ideológicos e políticos que existem, muitas vezes sem que percebamos, como esta cultura se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo, da economia, e a sua relação com a indústria cultural (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997).

É necessário que abordemos também no trabalho da dança de rua seu caráter de crítica social no que concerne aos anseios sociais que o próprio movimento traduz, mesmo porque o hip hop, como movimento social é entendido como “[...] um canal de produção de cultura, ligado às classes pobres e excluídas da sociedade” (STOPPA, 2005, p.52).

A dança de rua, por meio da reflexão e da crítica tanto nas músicas como nos movimentos estimula o aluno a construir seu conhecimento. Possibilita o trabalho em grupo, onde este poderá expressar sua opi-

nião, mas respeitar a do outro, e também perceber o sentido de alteridade que envolve este contato.

A filosofia pertinente à cultura *Hip Hop*, leva o indivíduo a se aceitar como realmente é, o estimula a procurar respostas frente às situações-problema, e assim, permitindo que este se observe como um ser passível de mudanças.

Conclusão

O movimento *hip hop* é constituído por conceitos e valores que também são defendidos pela escola, dentre eles: respeito ao próximo e às suas diferenças, dignidade, solidariedade, generosidade, cooperação.

Considerando que dentro da cultura *hip hop* sua filosofia reflexiva e crítica, levando ao indivíduo se aceitar como realmente é, pode ser o fator mais importante para a elaboração de seu conteúdo na escola e dentro das aulas de Educação Física. Permitindo que este educando se observe como um ser passível de mudanças. Nestas mudanças encontramos: nossos limites, potencialidades, vontades, auto-estima, o trabalho em grupo (representando a vida em sociedade), expressando sua opinião por meio do questionamento em aula.

Por meio da dança de rua, podemos elevar o nível de consciência utilizando-se para isso a crítica, a reflexão, estimulando o aluno a construir seu conhecimento por meio do auto-conhecimento e da alteridade, auxiliando na identificação e formação de conceitos e valores tão importantes numa sociedade, onde estes alunos poderão exercer sua liberdade conscientemente, sabendo de seus direitos e deveres, exercendo com propriedade sua cidadania e promovendo mudanças na realidade vivida, de acordo com o desenvolvimento deste indivíduo como um ser autônomo, para a partir do se-conhecer e do conhecer ao próximo.

Mediante um ritmo contagiante, forte, a identificação dos alunos à esta linguagem tão próxima, facilita a percepção de seu ser; de suas limitações, capacidades e habilidades físicas, autonomia. Por isso é importante uma característica, que é a promoção da auto-estima por meio da dança de rua.

Um indivíduo com elevada auto-estima resulta num ser aberto a conhecimentos, a experimentação, a facilitação do fluxo dos acontecimentos de sua vida, fazendo uma leitura crítica da realidade relacionando-a com sua bagagem pessoal de conhecimentos e com a aquisição de novos conhecimentos, apoderando-se de uma análise baseada numa reflexão consciente.

É necessário que a escola dê continuidade ao processo de educação, porém em novas bases, através de um ensino emancipador. Considerando como questionamento crucial a todos que lidam com a educação: que tipo de indivíduo se deseja formar? É preciso que os profissionais saibam orientar, auxiliando seus alunos na busca de identidade, e definição de valores desejáveis. Praticando uma educação problematizadora, identificando temas geradores, e nesses temas, contextualizar a dança de rua associado aos objetivos da educação física e seus conteúdos em comum, servindo como instrumento para a obtenção de uma educação que fomente a criticidade dos educandos, levando-os ao desenvolvimento global para a formação de um cidadão pleno.

Bibliografia

- ANDRADE, E. N. de. Rap e educação, Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2000.
- BRASILEIRO, L.T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? Revista Pensar a prática. Goiânia, v.6, jul./jun. 2002/2003.
- FERREIRA, T. M. X. Hip Hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- GALLARDO, J. S. P. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem a área de Educação Física. Revista Conexões, Campinas, SP, v.1, n.1, 2003.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1997.
- HERSCHMANN, M. O Funk e o Hip Hop invadem a cena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- MACHADO, N. et al. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. Hip Hop a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SCARPATO, M. T. A formação do professor de Educação Física e suas experiências com a Dança. In: MOREIRA, E. C. (Org.) Educação Física escolar: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004. p. 65-74.
- STOPPA, E.A. “Tá ligado mano”: o hip hop como lazer e busca da cidadania. 2005 Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- TAKARA, A. Educação inclusiva: movimento hip hop. Santo André, SP: Alpharrabio, 2003.

COLETÂNEA II

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE

A PRÁTICA ESPORTIVA NO ABC PAULISTA: A DIFUSÃO DO MAIS ALTO NÍVEL DO ESPORTE NAS ARQUIBANCADAS

Prof^ª Ms. Juliana Pedreschi Rodrigues
Prof^ª Ms. Maria Cristina Cavaleiro

A prática esportiva no ABC Paulista: a difusão do mais alto nível do esporte nas arquibancadas

Cidade, do grego *pólis*, significa “aglomeração”, e também remete à idéia de que a cidade é o lugar da “multidão”, do “fluir”.

James Hillmam, em seu livro, *Cidade e alma* (1993), faz uma digressão interessante a esse respeito. Numa de suas passagens, em defesa dos espectadores – os quais não distingue entre jogadores esportivos ativos e torcedores esportivos passivos, no sentido de louvar os primeiros e culpar os últimos –, sustenta o raciocínio de que um aspecto essencial da vida cívica é a observação, o ser espectador. Nesse sentido, são os espetáculos que satisfazem à necessidade do cidadão de participar da massa cívica, pois, mesmo que hoje em dia ser espectador tenha-se tornado nada mais do que um passeio pelo *shopping center* ou um sentar à mesa de um café para observar o ir e vir de pessoas,

uma cidade é o lugar do espetáculo, do desfile, do cortejo [...] da performance [...] e observar os outros enquanto jogadores é uma parte importante daquilo que nos atrai para as cidades [...] no meio de muitos, apertado nos estádios, a individualidade fundida com milhares de espectadores, estou mais *na* cidade e sou mais *da* cidade, na raiz de seu significado, do que quando estou só em meu apartamento atrás de portas trancadas. Mesmo assim, mesmo atrás dessas portas, sozinho, assistindo ao jogo na televisão, ainda assim, sou um animal político na vida da cidade do que se não estivesse assistindo. (HILLMAM, 1993, p. 74-75, grifos do autor)

Porém, ao considerar que a cidade é o lugar do que acontece, vivendo em sociedade, o fluir também significa a produção e reprodução das relações sociais num tempo e num espaço.

Na condição de fenômeno produzido socialmente, o esporte pode ser compreendido e analisado na sociedade a partir da noção de “campo social”, que Pierre Bourdieu funda ao propor uma teoria da prática, que leva em consideração tanto necessidades dos agentes quanto a objetivi-

dade da sociedade, denominando “campo” esse espaço em que as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. Nesse sentido, “campo é o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 19).¹ Dessa forma, para compreender a mediação entre o agente social e a sociedade, Bourdieu reinterpreta o conceito de *habitus*², como:

um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas”, sem que por isso sejam produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que por isso se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 15)

O *habitus* é o processo responsável pela mediação entre reações objetivas e comportamentos individuais, e “se apresenta, pois, como social e individual” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 17); é um sistema de estruturas interiorizadas, condição de toda objetivação. O *habitus* coloca-se entre as estruturas e as práticas, é uma forma de disposição a determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é uma interiorização de estruturas objetivas das condições sociais de classe ou de grupo que gera estratégias, respostas ou proposições, objetivas ou subjetivas, para a resolução de problemas postos de reprodução social. É através dele que o indivíduo interioriza as condições objetivas e que as práticas se tornam possíveis e aceitas socialmente. A prática, nesse sentido, é um “produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 19).

Portanto, a situação particular enfrentada por um ator social específico encontra-se objetivamente estruturada, pois o *habitus* é matriz de percepção, de apreciação, de ação, que se realiza em determinadas condições sociais. Esse espaço, ou campo, entre o *habitus* aquela si-

¹ A denominação de “campo” realizada por Bourdieu perfaz o embate em torno de autoridade; o campo da ciência em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos. Nessa perspectiva, resolve-se o problema da adequação “entre ação subjetiva e objetivada da sociedade, uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado” (ORTIZ, 1984, p. 19).

² Bourdieu reinterpreta a velha idéia escolástica de *habitus*, que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado; “a escolástica concebia o *habitus* como um *modus operandi* [...] disposição estável para se operar numa determinada direção” (ORTIZ, 1984, p. 14).

tuação permitiu a Bourdieu, em sua teoria da prática, levar em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade, ou “a objetividade das práticas subjetivas” (ORTIZ, 1984, p. 18).

Nesse sentido, o “campo” não é o resultado de ações individuais dos agentes, e abre-se a possibilidade de estudar as relações existentes num campo determinado, pois, sendo um espaço no qual se manifestam relações de poder, ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um capital social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu interior (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 21).

Ao explicar que os atores sociais contestam ou aceitam certas diretrizes que redefinem as bases da sociedade, e que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar), Bourdieu também compreende tais atores como portadores de capitais de diversas naturezas.

Se os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, na posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.), e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial, então cada ator, estando na luta social, identifica-se com sua classe social:

A sociedade é constituída, para Bourdieu, de vários microcampos, esferas relativamente independentes, cada uma com valores particulares, regras internas e princípios de funcionamento. Todo “campo” – campo da arte, campo intelectual, campo da moda, campo da economia etc. – é permeado por conflitos e concorrência por posições, pois os subgrupos competem pela conquista e pela manutenção de posições “superiores” hierarquicamente – aquelas que têm o poder de determinar o que é “belo” (campo da arte), o que é “chique” (campo da moda) ou o que é “científico” (na Universidade). A vitória nessa batalha simbólica permanente depende da quantidade de “capital” específico do agente dentro daquele campo. Esse capital é o dinheiro apenas no campo econômico, mas reside na fama e na retórica no campo da mídia, é o diploma ou o prestígio no campo da ciência e assim por diante. (SILVA, 1999)

Dessa maneira, o “campo esportivo” distingue um conjunto de práticas e consumos esportivos disponíveis como “oferta a encontrar uma certa demanda social” (BOURDIEU, 1983, p. 135), em que a qualidade social dos participantes também se opera na distinção entre praticantes e espectadores. Assim, “o esporte que tem origem nos jogos produzidos para o povo retorna ao povo como espetáculo para consumo” (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

O esporte, compreendido nessa noção de “campo esportivo”, é uma prática que não se encerra em si, mas possui certa autonomia, em esferas relativamente independentes, cada uma com valores particulares, regras internas e princípios de funcionamento; tem influências para além de suas peculiaridades, mas também apresenta algumas características que lhe são próprias: em determinadas situações organiza-se em forma de clubes, federações, confederações e outras entidades locais, nacionais e internacionais; possui um calendário próprio; envolve, por vezes, um corpo técnico especializado, como, por exemplo, treinadores, preparadores físicos, árbitros, dirigentes, gestores, psicólogos, médicos, entre outros; gera um enorme mercado ao seu redor, que extrapola até mesmo o que, de início, poderia ser considerado específico da prática esportiva.

A noção de campos da prática esportiva é apropriada na relação entre as situações – federações, entidades locais etc. – e o *habitus* – processo responsável pela mediação entre reações objetivas e comportamentos individuais acerca do esporte, do sistema de estruturas interiorizadas, condição de toda objetivação, que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.

Voltando ao exemplo do início do texto, quanto ao papel ativo do torcedor nas cidades, no campo da prática esportiva, vale lembrar Bourdieu (1983), quando diz que o esporte se refere a uma tensão constante na construção de sentidos e significados acerca das práticas sociais, pois

sem dúvida é pela separação estabelecida entre os profissionais, virtuosos de uma técnica esotérica, e os leigos, reduzidos ao papel de simples consumidores, e que tende a se tornar uma estrutura profunda da consciência coletiva, que ele (esporte) exerce seus efeitos políticos mais decisivos: não é apenas no domínio do esporte que os homens comuns são reduzidos aos papéis de torcedores, limites caricaturais do militante, dedicados a uma participação imaginária que não é mais do que a compreensão ilusória da despossessão em benefício dos *experts*. (BOURDIEU, 1983, p. 145)

Sendo assim, aqueles que têm o poder de determinar o que é “esportivo” (campo do esporte) determinam o que deve ser estendido, disseminado e apreendido por todos os indivíduos, para que estes o pratiquem conforme seus interesses, possibilidades e conveniências. Uns são atletas, jogadores; alguns são praticantes, esportistas, professores, técnicos, recordistas; outros, ainda, são sedentários, e assim por diante.

A vitória nessa batalha simbólica permanente depende da quantida-

de de capital específico do agente dentro daquele campo, o espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas, definido como “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1984, p. 19).

Se, como dissemos anteriormente, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário, segundo Bourdieu, que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar), é possível apreender algumas das representações, no campo da prática esportiva no ABC Paulista, buscando desvelar quem tem sido colocado na “cena esportiva”, na discussão da elaboração das políticas públicas.

Tomando como ponto de partida desse cenário o período de restabelecimento democrático no Brasil, que propiciou condições para que os partidos que compõem o campo popular passassem a ocupar funções estratégicas de gestão do Poder Público e, dentre estas, das políticas que se formulam no campo esportivo, no início da década de 1990, na região do ABC Paulista, construiu-se um eixo de discussões que publicizaram alguns debates acerca de representações no campo das políticas públicas do esporte e lazer no Brasil, que a nosso ver desafiavam – e ainda desafiam – a ordem dos poderes públicos locais na opção de, feita a denúncia de alguns conflitos, incorporarem outros princípios e estratégias ao formularem as políticas para sua atuação no campo da prática esportiva.

Esse movimento trazia a compreensão do esporte e do lazer como práticas sociais e, portanto, práticas humanas, historicamente construídas. Mediante esse entendimento, o desafio era torná-las capazes de se legitimarem como direitos sociais e, ainda nesses termos, como passíveis de serem realizadas também como práticas constitutivas da cidadania. Contudo, essa formulação não se construiu e implementou no vazio, e exigiu a ação e atuação de atores sociais que, movendo-se no campo esportivo, trouxeram à cena várias acomodações e arranjos, nos embates que buscavam definir uma nova filosofia de intervenção pública.

É o que explica Bourdieu:

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar. (BOURDIEU, 1989, p. 8)

Assim, em documento do início dos anos 1990 que objetivava construir referências para a elaboração de programas de governo municí-

país, o “modo petista de governar”, ao apresentar um breve diagnóstico, destacava em suas linhas introdutórias que os setores responsáveis pela implementação das ações relacionadas aos campos do esporte e lazer eram, à época,

tradicionalmente utilizados para fins eleitorais [...] serviram, ao longo das décadas, para eleger vereadores – em troca de favores do Poder Público, como cessão de espaços (especialmente campos de futebol) ou distribuição de materiais esportivos, uniformes, medalhas, troféus. Desempenharam também o papel de propagandistas dos governos [...] *como na ação das prefeituras em jogos com disputa entre cidades*. (Modo petista de governar, 1992, p. 123, grifos nossos)³

Ainda assim, o “modo petista de governar” polemizava essas ações nas políticas públicas na região do ABC Paulista, dizendo que,

em 1989, as grandes cidades do interior de São Paulo conquistadas pelo PT concentravam o poderio esportivo do país. Cidades como Santo André, São Bernardo do Campo [...] eram conhecidas nacionalmente como pólos de esporte [...] isto pode ser explicado pela existência dos Jogos Abertos do Interior (SP), considerada a principal competição poliesportiva da América Latina, e que reflete a própria estrutura do esporte brasileiro. (Modo petista de governar, 1992, p. 129)

No cenário histórico da estrutura do esporte brasileiro ao qual se refere o texto do “modo petista de governar”, pode-se detectar as pistas dessa trajetória nos municípios, desde 1936, data que marca o início dos Jogos Abertos do Interior (JAI), idealizados por um grupo de esportistas liderados pelo professor Horácio Baby Barioni e realizados em Monte Alto (SP). Nota-se aqui a prevalência de um determinado “capital social esportivo” modulando as orientações desse campo.

Já os estudos de Linhares (1996), priorizando a investigação da relação do esporte, historicamente, no âmbito da sociedade e do Estado, demonstraram as razões pelas quais o Estado se ocupou de ações relativas ao setor esportivo, quais interesses e como foram representados, e quem foram os beneficiados por essas ações.

Linhares (1996) argumenta que o Estado Novo realizou, por via au-

³ Tomo o texto “Esporte e lazer”, constante no Modo petista de governar, como referência de sistematizações iniciais dos anos 1990 às prefeituras do Partido dos Trabalhadores, uma vez que tal documento reuniu vários eixos temáticos, que podem exemplificar algumas das questões enfrentadas pela ação do Poder Público quando essa institucionalidade política esteve à frente de algumas prefeituras da região do ABC Paulista.

toritária, a primeira normatização geral no setor esportivo, consolidando uma estrutura de funcionamento para o Sistema Esportivo Brasileiro (Decreto-Lei nº. 3.199/41), que estabeleceu as bases de organização do esporte no País. Ao sintetizar esse período, a autora destaca que

a estatização decorrente da referida legislação passou ao largo da possibilidade de implementação do esporte como um direito social [...] *as prioridades concentravam-se no desenvolvimento do esporte seletivo e de alto rendimento*, o que, em termos gerais, significou o desencadeamento do processo de exclusão que caracterizará o esporte brasileiro promovido pelo Estado. (LINHALES, 1996, p. 113, grifos nossos)

Pode-se depreender, a partir do texto dessa autora, que a representação social do esporte compartilhada pelo capital social esportivo dos atores sociais que imprimiram uma direção aos JAI está no campo das práticas esportivas enfiadas no esporte de alto nível.

Além de “ser considerada a principal competição da América Latina” (Modo petista de governar, 1992, p. 129), essa representação e outras oriundas de sua produção e reprodução penetraram a esfera local, e grande parte das cidades participantes, em seus arranjos e manejos das ações no campo esportivo, organizavam uma seqüência de etapas “preparatórias”, pois os JAI estavam entre as ações que simbolizavam “uma forte identificação do esporte com o poder público” (Modo petista de governar, 1992, p. 131).

Nesse sentido, recorremos novamente a Bourdieu, pois, falar de estratégias de reprodução,

não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução. (BOURDIEU, 1983, p. 386-387)

Também no início dos anos 1990 “o PT não fica na torcida. Vai à luta e põe nas quadras aqueles que, não sendo profissionais, desenvolvem atividades físicas pela satisfação dos interesses lúdicos” (Modo petista de governar, 1992, p. 123). Porém, no que diz respeito à parti-

cipação das cidades nos Jogos Abertos, a discussão norteava-se na procura por uma *identidade para os jogos*, uma vez que, nas idéias propugnadas pelo documento, associa-se essa falta de identidade, ou descaracterização do evento, a uma rotatividade de atletas, pois, dessa forma, diz o documento, “descaracterizou-se completamente o evento, com atletas até de outros estados competindo num ano por uma cidade e no seguinte por uma outra qualquer, sem estabelecer vínculo algum com as mesmas.” (Modo petista de governar, 1992, p.129)

Esse eixo, ou seja, a “migração de atletas de uma cidade para outra” (Modo petista de governar, 1992, p. 129), constituiu-se como referência nos rumos do debate na região do ABC, impulsionando a busca da identidade dos Jogos, pois, na compreensão dos protagonistas dessa idéia, os Jogos precisavam de uma identidade pois atletas eram contratados para defender as cidades sem ter vínculo com elas, dificultando a torcida de ter uma atuação marcante, pois não há identificação com os *esportistas que não são dessas cidades*.

Em outra fonte de informações, desta feita, um documento publicado por uma das cidades escolhidas para sediar o evento no ano de 2000⁴, destaca-se que

A finalidade desportiva e social dos Jogos Abertos do Interior é a de difundir o esporte no seu mais alto nível, bem como realizar a confraternização entre os desportistas de todo o Interior do Estado de São Paulo. O evento também consiste em estimular na população a necessidade das práticas saudáveis, como o esporte e lazer. (JAI, Edição Santos, 2000, PMS, grifos nossos)

Os objetivos e os atores sociais aos quais o evento se destina – na participação e para o estímulo à participação – explicitam em que medida os JAI simbolizaram uma forte identificação do esporte com o poder público e podem auxiliar a compreender, também, em quais sentidos sua reprodução, formulada pela representação social do esporte de alto nível e engendrada por um capital social esportivo que se estabelece nesse mesmo campo de práticas esportivas, através de sua trajetória histórica, continua presente nas políticas públicas, mascarando o divórcio entre a prática e o consumo e também as próprias funções do simples consumo passivo.

Os valores que estão associados à formulação do capital social esportivo difundido pelo evento, também são explicitados pelos organizadores, considerando que a competição possui *excelente nível técnico*, já que conta com a *presença dos principais atletas do Brasil*,

⁴ No ano 2000, os JAI foram sediados na cidade de Santos, e comemorados como os últimos jogos na passagem da década para o próximo milênio. (JAI, Edição Santos, 2000, PMS, 2000)

muitos deles, com índices olímpicos em suas carreiras.

Os Jogos Abertos, no entanto, possuem uma identidade resultante da afirmação de sua própria representação do mundo social, que se difunde a partir da representação social do esporte de alto nível. Esta, ao organizar o campo esportivo das cidades, conforma aos destinatários da política o espetáculo do esporte de alto nível, e contribui para a conquista e pela manutenção de posições hierarquicamente superiores – daquelas que têm o poder de determinar o que é “esportivo”, ou ainda, “estimular na população a necessidade das práticas saudáveis, como o esporte e lazer.

No modelo da idéia de pirâmide esportiva, esse evento reforça o campo social do esporte cuja perspectiva é um sistema esportivo que produz atletas campeões e consumidores de produtos, separando e selecionando alguns na ordem da prática esportiva, reencaminhando muitos dos excluídos, adequando e incluindo outros na ordem do consumo passivo.⁵

No plano das políticas públicas, a ação dos governos democráticos populares na região do ABC não superou a idéia de que os Jogos Abertos não tinham identidade e de que esta seria a questão fundamental para balizar sua ação no campo das práticas esportivas, colocando a termo a rotatividade de atletas das equipes dos selecionados das cidades e imprimindo uma participação maior da população no evento, em vista da identificação com tais atletas.

Para contrapor a idéia de “identidade dos jogos” dimensionada na “identificação com os esportistas”, outro alerta de Bourdieu (1983), em sua crítica à criação de um público esportivo para além do círculo de praticantes, um público desconhecedor e, por isso mesmo, desinteressado dos detalhes dos fundamentos do espetáculo, pois

quanto mais superficial e cega for a percepção a todos estes requintes, estas nuances, estas sutilezas, menos ela encontra seu prazer no espetáculo contemplado em si mesmo e para si mesmo, e mais está exposta à busca do “sensacional”, ao culto da proeza aparente e da virtuosidade visível e, sobretudo, mais ainda se liga exclusivamente a esta outra dimensão do espetáculo esportivo, o suspense e ansiedade pelo resultado, encorajando assim entre os jogadores e principalmente entre os organizadores a busca da vitória a qualquer preço. (BOURDIEU, 1983, p. 144)

Nesse sentido, é fundamental discutir o evento em sua função social: difundir o espetáculo esportivo de seleções e procurar atletas, na perspectiva hierárquica de níveis de *performance*, em quaisquer cida-

⁵Trechos colhidos no documento “64º Jogos Abertos do Interior (JAI) Edição 2000, Santos, História - O que são os Jogos Abertos do Interior (JAI), PMSantos, 2000.

des, para fomentar essa difusão e *formar espectadores*. A discussão, a partir daí, consiste em romper ou continuar demandando forças a esse capital simbólico, a esse *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.

Dessa forma, se os feitos dos JAI na região do ABC não revelaram novas possibilidades de convivência à platéia além da presença dos principais atletas do Brasil, muitos deles, com índices olímpicos, os resultados, porém, deixam lastros que se acumulam no campo simbólico, pois o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuam para a reprodução do capital possuído.

Essa reprodução pode ser observada nas demandas encaminhadas por consumidores dessa prática, que pressionam pela construção de equipamentos públicos que atendam às normas de infra-estrutura preconizadas por federações esportivas – por exemplo, a construção de piscinas olímpicas –, referenda apenas os torneios que utilizam os acessórios “apropriados” – bolas de acordo com peso estipulado por federações internacionais, exigência de uniformização etc. – e, ainda assim, se forem realizados sob os critérios das regulamentações, regras e padrões de arbitragem dessas instituições.

Os Jogos, historicamente, sempre foram *na* cidade, e as contestações acerca de sua “identidade” tampouco vieram a transformá-los nos Jogos *da* cidade. Se os cidadãos e cidadãs não identificavam o seu saber, nem o seu fazer, com os esportistas que não são dessas cidades, ao contrário do que se formula, reside aí a percepção da possibilidade de alterá-los.

Bourdieu (1990) chama de “saudável relativismo” a visão que reconhece a possibilidade de um mesmo objeto poder ser apropriado de diferentes formas, e diz:

ainda que seguramente um esporte, uma obra musical ou um texto filosófico definam, devido às suas propriedades intrínsecas, os limites e usos sociais que podem ser feito deles, eles se prestam a uma diversidade de utilizações e são marcados a cada momento pelo uso dominante que é feito deles [...] uma prática esportiva que, em sua definição técnica, intrínseca, sempre apresenta uma grande elasticidade para usos totalmente diferentes e até opostos, também pode mudar de sentido. Mais exatamente, o sentido dominante, isto é, o sentido social que lhes é atribuído por seus usuários sociais dominantes (numérica ou socialmente) pode mudar. (BOURDIEU, 1990, p. 214-215)

Marginais da “pirâmide esportiva” do esporte de alto nível – essa “definição técnica intrínseca” de que fala Bourdieu (1990) –, há, contudo, uma demanda de cidadãos e cidadãs que resistem e persistem em encontrar novos direitos, uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido e significado, uma outra forma de resposta às suas necessidades de iniciação e descoberta do campo do esporte, que permita uma alteração da prática esportiva e no seu papel social, contribuindo, tal como nos aponta Linhales (1996), para trazer ao “processo de significação do tempo livre, do lazer e da ludicidade, dimensões humanas comumente desprezadas por outras formas de organização social” (LINHALES, 1996, p. 23).

Tais cidadãs e cidadãos abrem também a possibilidade de se apropriar da prática esportiva no território citadino, como espaço do encontro entre as pessoas, como espaço de convivência coletiva e de experiência vivida, onde, como nas palavras de Brandão (1994, p. 24), “o objetivo não está na produção de algo, mas no próprio encontro entre os sujeitos”; a possibilidade de produção de outras experiências, e de alterar o evento esportivo que está nascida para a construção de outra hegemonia no evento *dacidade*.

Bourdieu (1990) reconhece que o esporte tem um caráter de reprodução e manutenção das diferenças de classe, mas admite a possibilidade de mudança, pois “sempre apresenta uma grande elasticidade para usos totalmente diferentes e até opostos”.

Diferentes práticas levam a diferentes formas de organização, socialização e formação no campo do esporte: onde quer que seja, ele é sempre resultado de uma afirmação social, coletiva e coercitiva. Pela negação de direitos à prática esportiva, também se nega, no plano simbólico, a expressão dos sentimentos, emoções, da estética, do sentido de aprender a jogar, e dos valores presentes na diversidade de conflitos que lhe atribuem diversos significados. Reduzidos ao papel de simples consumidores, não há como julgar a relevância humana dessas práticas.

Na própria idéia de reprodução, buscando transportá-la para a organização do campo das práticas esportivas nas cidades, estão homens, mulheres, crianças, jovens, pressionando, “das arquibancadas”, a entrada em outro campo, outra forma de participação, uma outra festa.

Mas, da parte que cabe ao Poder Público na região do ABC, foco deste olhar, significa redirecionar suas atividades. Outros caminhos, outra história de como se pode fazer esse esquema cessar:

O Capitão Jonathan,

Com a idade de dezoito anos,
Captura, um dia, um pelicano

Em uma ilha do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
Na manhã, põe um ovo totalmente branco
E desse ovo sai um pelicano
Que se parece espantosamente com o primeiro pelicano.
E o segundo pelicano
Põe, por sua vez, um ovo também branco
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro do mesmo jeito.
Isto pode durar muito tempo
Se, antes, não for feita uma omelete.

(BOURDIEU in BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C 1982, p. 7, grifos nossos)

Na cidade, “os ovos” são quebrados cotidianamente pelos cidadãos e cidadãs nas arquibancadas. A espera tem sido pelo espetáculo, pois uma outra entrada em cena, para colocá-los em campo, parece depender da chamada “inversão de prioridades”.

Bibliografia

- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: _____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, C. R. Espaços públicos de lazer e cidadania. In: SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTES, LAZER E RECREAÇÃO, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, n.1, julho, 1993.
- HILMAM, J. Cidade e alma. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- LINHALES, M. A. A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)–Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- ORTIZ, R. (Org.). Bourdieu. São Paulo: Ática, 1984.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. Modo petista de governar, Caderno especial de teoria & debate. São Paulo: Diretório Regional de São Paulo, 1992.
- SILVA, J. M. da. A ciência do real: entrevista com Pierre Bourdieu. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 fev. 1999. Caderno Mais!, p. 7.
- 64º Jogos Abertos do Interior (JAI). Edição 2000, Santos, História - O que são os Jogos Abertos do Interior (JAI), PMSantos, 2000, mimeo.

O ESPORTE COMO DIREITO SOCIAL NOS MARCOS DO NEOLIBERALISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Rafael Moreno Castellani

Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer

Introdução

...Os Jogos Olímpicos, o Esporte e a Política começam a escrever em conjunto sua história em 1898 já na primeira Olimpíada da era moderna. No entanto, foi em 1936 que essa relação foi exacerbada e mais consolidada. Conforme Holmes (1979), Esporte e Política tornaram-se inseparáveis a partir desta data em virtude da realização dos Jogos Olímpicos de Berlim, na qual Hitler fez dos Jogos um espaço de divulgação de seu ideal nazista. Ainda segundo tal autora, nenhum acontecimento esportivo internacional, a partir de então, foi realizado sem que governos ou grupos interessados quisessem utilizá-los para fins políticos.

Em acontecimento recente, o cineasta Steven Spielberg, diretor artístico dos próximos Jogos Olímpicos (Pequim 2008), renunciou ao cargo devido a controvérsias políticas criticando o apoio da China ao governo do Sudão, acusado de ajudar milícias a promover massacre aos rebeldes da região de Darfur (oeste do país). Em contrapartida, dias depois, o COI (Comitê Olímpico Internacional), autorizou a utilização de “blogs” durante a realização dos Jogos. O fato inédito na história dos Jogos Olímpicos dará aos atletas a oportunidade de relatar suas experiências pessoais no evento por meio de diários eletrônicos. Em reportagem da Folha de São Paulo, Adalberto Leister Filho, destaca que os blogs, agora permitidos, podem ser arma importante de ONGs que lutam por mais liberdade na China. Afinal, na Olimpíada, os atletas poderão dar visibilidade global às reivindicações. Essa é a crença de entidades como a Olympic Watch, criada na República Tcheca, que prega o boicote olímpico. “Sabemos que é difícil aos atletas abrirem mão de participar da Olimpíada. Mas, definitivamente, eles não são máquinas de alta performance desprovidas de consciência”, disse à Folha Petr Kutilek, secretário-geral da ONG A Anistia Internacional, impedida de trabalhar na China, estimula os atletas a aproveitarem a Olimpíada para se manifestar sobre a situação local.

Por sua vez, a Educação Física brasileira, somente nos anos 80 do século passado, começa a se modificar ao demonstrar interesse por tal

temática. Sabe-se que a partir do período mencionado, caracterizou-se por estabelecer uma interlocução com a teoria social de cunho crítico num movimento que representou uma renovação teórica extremamente relevante para o debate acadêmico desta área e para seus profissionais.

Assim, já a partir da década de 80 do século passado, a temática de políticas públicas de Esporte e Lazer começa a ganhar espaço de investigação entre pesquisadores da Educação Física. Entretanto, foi somente a partir da década seguinte que o debate em torno do Esporte e do Lazer como direitos sociais ganhou notoriedade e significância na produção acadêmica na área.

Se boa parte dos chamados direitos sociais se deveu à luta do movimento operário por melhores condições de vida (os direitos trabalhistas, o direito à saúde, o direito à educação, etc.) este não foi o caso do esporte. Contudo, embora o esporte tenha surgido por iniciativa da burguesia inglesa, no final do século XVIII, o proletariado, desde o primeiro momento, lutou para ter acesso a ele concomitantemente aos esforços pela diminuição da jornada de trabalho e subsequente aumento do tempo livre.¹

Bracht (1997: 9), analisando a prática social *Esporte*, a caracterizou como "... *uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura européia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo*".

Percebe-se, na caracterização do autor, que o esporte, em sua origem, já traz um elemento vinculado à hegemonia burguesa: a questão da competitividade, valor tão caro ao regime capitalista. Argumenta ainda que tal fenômeno apresenta as seguintes características: competição; rendimento físico-técnico; recorde; racionalização; e cientificização do treinamento.

Para dar trato à sua objetivação, facilitando a própria formulação de política esportiva, se convencionou reconhecer três dimensões básicas do esporte, quais sejam, a **educacional**, a **recreativa** e a de **alto rendimento**, para cada uma delas pensando-se ações que as dotassem de certa autonomia balizada pelo fato de não se duvidar de que ele, Esporte, é, de fato, uma única prática social.

Convencionou-se ainda que o Esporte Educacional se vincularia ao espaço estudantil, escolar e universitário; que o Esporte Recreativo seria aquele a povoar o tempo/espaço de lazer; e que o Esporte de Alto

¹ Jacques Rouyer, já em 1965, em seu artigo "Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da Educação Física" publicado pela Editora portuguesa Seara Nova em 1977 em coletânea intitulada "Desporto e Desenvolvimento Humano", ao tratar da gênese do Esporte Moderno, nos remete com clareza ao processo de apropriação do esporte por parte do proletariado, originariamente construído pelos burgueses para atender às suas necessidades sociais.

Rendimento se voltaria para a performance humana no campo esportivo. (Conferência Nacional de Esporte, 2004)

Embora a Constituição Federal de 1988 diferencie o esporte em duas manifestações (desporto performance, desporto educacional) e o atual governo o diferencie em três manifestações (Alto rendimento/performance, lazer/participativo e educacional), me valerei da interpretação de Bracht (1997) ao diferenciá-lo dualmente em esporte de alto rendimento ou espetáculo e esporte enquanto atividade de lazer. Justifico tal opção por concordar com o autor que toda prática esportiva é educacional, podendo esta vincular-se a uma das duas perspectivas de esporte acima mencionadas, embora prevaleçam no ambiente escolar, características do esporte de rendimento. Ou seja, é a lógica do esporte de alto rendimento que determina as características do esporte escolar.

Vale aqui lembrar que a gênese do fenômeno não explica integralmente o seu desenvolvimento e, nesse sentido, a diferenciação elaborada pelo professor Bracht nos será de fundamental importância. Explicamos: no marco do neoliberalismo em que direitos sociais são atacados, como explicar o caso do esporte que passou a contar com maiores incentivos? Simples: não foi todo o esporte que passou a contar com maiores investimentos e políticas por parte do Estado, mas a sua dimensão de alto rendimento ou espetáculo. O esporte como atividade de lazer, ou seja, em sua manifestação mais vinculada aos direitos sociais, não tem tido o mesmo tipo de tratamento.²

Ao que parece, o esporte de lazer tem tido o mesmo tratamento que o neoliberalismo tem dedicado aos outros direitos conquistados/concedidos à classe trabalhadora: o corte profundo de investimentos públicos.

Sem aqui trabalhar com uma lógica hierarquizadora de direitos, ou seja, que há direitos que são mais fundamentais que outros e, portanto, sem *preconceitos* com o maior investimento no esporte de alto rendimento ou espetáculo, nosso estudo se dedicou a analisar se tais investimentos têm representado melhoria nos resultados das equipes brasileiras. Em outras palavras: é verdadeira aquela afirmação de que com investimentos o Brasil se tornaria uma potência esportiva? Pareceu-nos que investigar como estão os resultados seria um interessante caminho para responder esta questão.

Tal plano de investigação pressupunha um estudo sobre as relações entre o Estado, as políticas sociais e o esporte; um levantamento sobre os resultados brasileiros nas olimpíadas de Barcelona (1992), Atlanta (1996) e Sidnei (2000) a fim de estabelecer uma comparação do Brasil

² Basta dar uma olhada nos dados da execução orçamentária do governo Federal para confirmarmos o maior destino dos recursos públicos para o alto rendimento em detrimento do estudantil e de lazer.

com ele mesmo analisando as marcas obtidas em Atenas com as obtidas nas olimpíadas anteriores (1992, 1996 e 2000) e, nesse aspecto, interessava-nos: mensurar/aquilatar a “distância” que os referidos resultados tinham das marcas mundiais e olímpicas então existentes e saber, comparativamente, se os resultados obtidos em Atenas estão mais próximos, mais distantes ou no mesmo lugar em relação às marcas mundiais atualmente estabelecidas.

Para que tais objetivos pudessem ser atingidos, iniciou-se uma ampla busca em base de dados, arquivos eletrônicos, sites oficiais além das bibliografias relacionadas ao tema, seguida de uma reorganização dos dados de maneira a permitir uma melhor análise e interpretação dos mesmos com uma conseqüente conclusão posterior.

Resultados

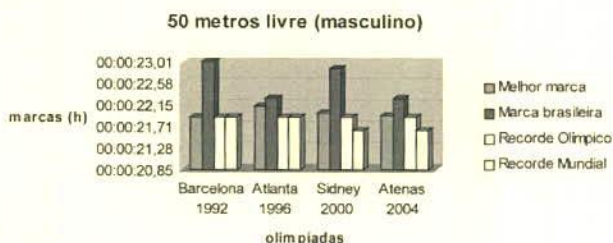
Embora tenhamos pesquisado o desempenho brasileiro em todas as modalidades olímpicas, centramos nesta publicação, por questões de natureza editorial, na modalidade *natação*. Nela, foram destacadas as participações nas provas em que os resultados permitiam uma melhor interpretação da performance brasileira nas olimpíadas de Barcelona, Atlanta, Sidney e Atenas, ou seja, foram aqui analisadas provas que refletiam uma piora, melhora ou manutenção do rendimento brasileiro, meramente como exemplos.³

50m livre (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	21s91	22s13	21s98	21s93
Marca brasileira	23s01	22s29	22s88	22s27
Recorde Olímpico	21s91	21s91	21s91	21s91
Recorde Mundial	21s81	21s81	21s64	21s64

O atleta brasileiro presente nessa prova em Atenas foi Fernando Scherer e atingiu o 10º lugar na classificação geral. Nos 50 metros livre masculino percebe-se em Atenas uma evolução da marca brasileira em relação a Sidney, no entanto, ainda distante dos recordes olímpico e mundial. A marca brasileira, quando comparada com a melhor marca da prova, apresentou uma melhora, entretanto não linear, visto

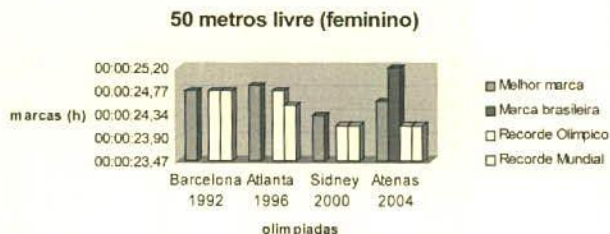
³ Os atuais recordes mundial e olímpico, tiveram como fonte: www.cbda.org.br, enquanto que os recordes mundial e olímpico das olimpíadas anteriores tiveram como fonte o livro “Olimpíada 100 anos”. As marcas de Atenas tiveram como fonte: www.fina.org/Athens2004.

que melhorou de Barcelona à Atlanta, piorou em Sidney e voltou a melhorar em Atenas. Por sua vez, foi nas olimpíadas de Atlanta que a marca obtida por um atleta brasileiro mais se aproximou dos recordes olímpico e mundial.



50m livre (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	24s76	24s87	24s32	24s58
Marca brasileira	.....	.....	.....	25s20
Recorde Olímpico	24s76	24s76	24s13	24s13
Recorde Mundial	24s76	24s51	24s13	24s13

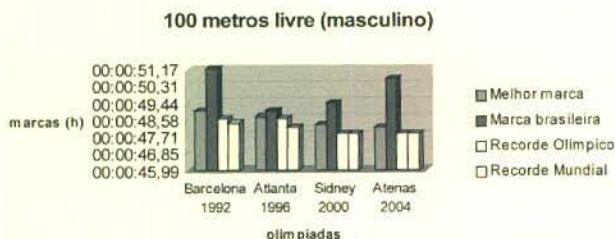
As atletas brasileiras que representaram o Brasil nesta prova foram Flávia Delaroli (conquistou o 8º lugar) e Rebeca Gusmão (eliminada na fase preliminar). A simples classificação para as olimpíadas de Atenas nesta prova já retrata uma evolução brasileira. Entretanto, ainda estamos muito distantes dos recordes olímpico e mundial, e até mesmo da melhor marca da prova. Vale ressaltar, que mesmo apresentando uma melhora, a marca brasileira encontra-se relativamente distante da melhor marca da prova, mesmo esta tendo uma significativa piora de Sidney à Atenas.



100m livre (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	49s02	48s74	48s30	48s17
Marca brasileira	51s17	49s02	49s43	50s67
Recorde Olímpico	48s63	48s63	47s84	47s84
Recorde Mundial	48s42	48s21	47s84	47s84

O atleta Jader Souza representou o Brasil nesta prova conquistando somente o 34º lugar.

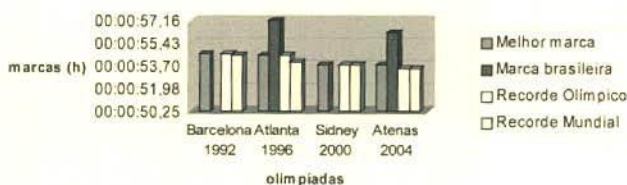
Apesar de uma melhora significativa de Barcelona à Atlanta, a equipe brasileira em Sidney e Atenas regrediu suas marcas se distanciando ainda mais dos recordes mundial e olímpico. Da mesma forma, o Brasil confirma sua trajetória no sentido oposto às melhores marcas, estando cada vez mais distantes destas.



100m livre (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	54s64	54s50	53s83	53s84
Marca brasileira	.....	57s16	.....	56s26
Recorde Olímpico	54s64	54s50	53s77	53s52
Recorde Mundial	54s48	54s01	53s77	53s52

A nadadora Rebeca Gusmão representou o Brasil em Atenas nesta prova atingindo somente o 20º lugar. Com somente duas participações nesta prova em quatro olimpíadas, o Brasil mostra que ainda tem muito a evoluir. Apesar da não classificação em Sidney, volta a classificar-se em Atenas, apresenta uma pequena melhora em relação à marca obtida em Atlanta, aproximando-se muito pouco da melhor marca da prova. No entanto, distancia-se do recorde olímpico em virtude deste evoluir mais significativamente, mas aproxima-se do recorde mundial. Isso porque em Atlanta o recorde olímpico foi significativamente inferior ao recorde mundial. Por sua vez, em Atenas, a marca obtida foi responsável pela quebra dos recordes olímpico e também mundial, igualando-se portanto.

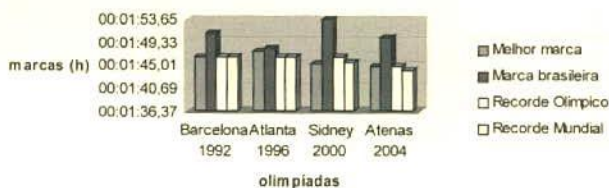
100 metros livre (feminino)



200m livre (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	1m46s70	1m47s63	1m45s35	1m44s71
Marca brasileira	1m51s04	1m48s08	1m53s65	1m50s27
Recorde Olímpico	1m46s70	1m46s70	1m46s70	1m44s71
Recorde Mundial	1m46s69	1m46s69	1m45s51	1m44s06

O atleta brasileiro presente nessa prova em Atenas foi Rodrigo Castro conquistando o 20º lugar. Após uma piora no tempo obtido na Olimpíada de Sidney com o conseqüente distanciamento dos recordes, a equipe brasileira voltou a progredir em Atenas, melhorando sua marca e se aproximando – de forma menos expressiva que em Atlanta – dos recordes mundial e olímpico. A excelente marca atingida pelo Brasil em Atlanta foi responsável por caracterizar a menor distância existente entre a marca brasileira e os recordes olímpico e mundial nesta prova. Já em relação a melhor marca, o Brasil, apesar de menos distante da marca de Sidney, encontra-se ainda mais distante das marcas de Barcelona e principalmente de Atlanta.

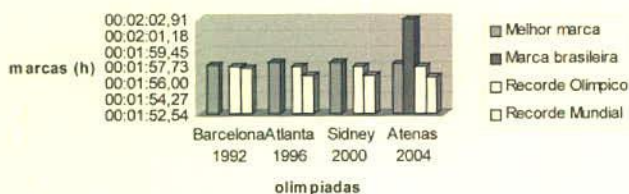
200 metros livre (masculino)



200m livre (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	1m57s90	1m58s16	1m58s24	1m58s03
Marca brasileira	.....	.....	.....	2m02s91
Recorde Olímpico	1m57s65	1m57s65	1m57s65	1m57s65
Recorde Mundial	1m57s55	1m56s78	1m56s78	1m56s64

Nesta prova o Brasil foi representado em Atenas pela atleta Mariana Brochado, conquistando o 23º lugar. Apesar da classificação para as olimpíadas de Atenas nesta prova demonstrar um progresso válido para esta modalidade, estamos ainda bem distantes dos recordes olímpico e mundial, assim como em relação a melhor marca da prova, verificando a necessidade de buscar uma evolução mais significativa para nos aproximarmos das melhores marcas.

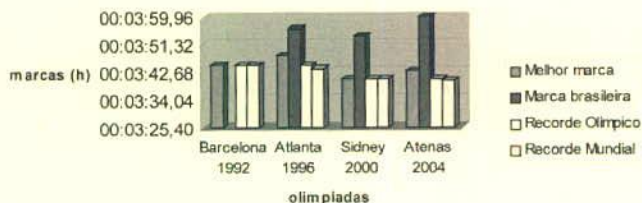
200 metros livre (feminino)



400m livre (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	3m45s00	3m47s97	3m40s59	3m43s10
Marca brasileira	.....	3m56s43	3m53s87	3m59s96
Recorde Olímpico	3m45s00	3m45s00	3m40s59	3m40s59
Recorde Mundial	3m45s00	3m43s80	3m40s59	3m40s08

O nadador Bruno Bonfim foi o brasileiro responsável por representar o Brasil nesta prova em Atenas, atingindo o 34º lugar. A melhora brasileira apresentada de Barcelona a Sidney não se confirma em Atenas, visto que piorou significativamente sua marca, distanciando-se ainda mais da melhor marca da prova e consequentemente dos recordes olímpico e mundial. Dessa forma, nosso progresso não caminhou na mesma proporção que a melhor marca da prova, visto que a menor distância existente entre ambas ocorreu em Atlanta, mesmo a marca brasileira obtida nesta Olimpíada sendo superior à marca obtida em Sidney.

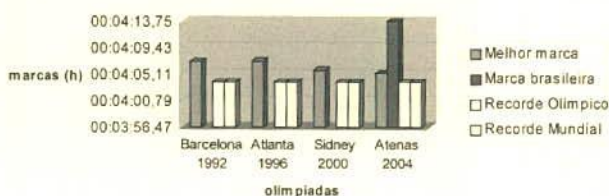
400 metros livre (masculino)



400m livre (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	4m07s18	4m07s25	4m05s80	4m05s34
Marca brasileira	.....	.....	.....	4m13s75
Recorde Olímpico	4m03s85	4m03s85	4m03s85	4m03s85
Recorde Mundial	4m03s85	4m03s85	4m03s85	4m03s85

A atleta Monique Ferreira representou o Brasil em Atenas nesta prova, conquistando o 19º lugar. A primeira classificação para uma olimpíada nas últimas quatro edições demonstra um progresso, no entanto ainda estamos muito distantes dos recordes olímpico e mundial, assim como da melhor marca obtida nesta prova. Apesar dos recordes olímpico e mundial não terem evoluído de Barcelona a Atenas, a melhor marca foi progredindo pouco a pouco estando em Atenas mais próxima dos recordes.

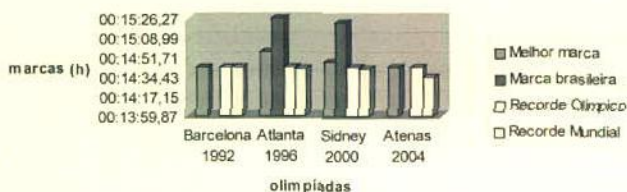
400 metros livre (feminino)



1500m livre (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	14m43s48	14m56s40	14m48s33	14m43s40
Marca brasileira	.....	15m26s27	15m23s15	.....
Recorde Olímpico	14m43s48	14m43s48	14m43s48	14m43s40
Recorde Mundial	14m43s48	14m41s66	14m41s66	14m34s56

O progresso da marca brasileira verificado em Sidney em relação à Atlanta, que teve como consequência uma aproximação da sua marca com os recordes olímpico e mundial, não se confirmou em Atenas visto que não atingimos sequer índice olímpico. Por sua vez, quando comparadas com as melhores marcas, o Brasil estabelece a menor distância entre ambas em Atlanta, já que em Sidney, apesar de apresentarmos uma marca inferior a de Atlanta, estivemos mais distantes da melhor marca da prova, confirmando um progresso mais satisfatório das melhores marcas quando comparadas às marcas brasileiras.

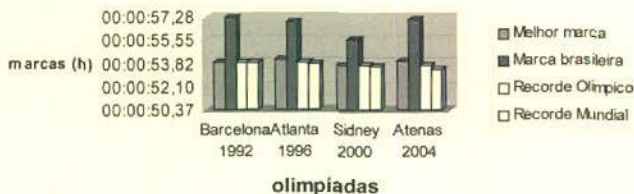
1500 metros livre (masculino)



100m costas (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	53s98	54s10	53s72	54s06
Marca brasileira	57s28	56s96	55s58	57s07
Recorde Olímpico	53s98	53s98	53s72	53s72
Recorde Mundial	53s93	53s83	53s60	53s45

Nesta prova, o Brasil foi representado em Atenas pelo atleta Paulo Machado conquistando o 32º lugar. A marca brasileira apresenta em Atenas uma piora significativa, tendo em vista principalmente a melhora apresentada em Sidney (das quatro últimas, a olimpíada em que atingimos a menor distância da nossa marca em relação aos recordes). Na mesma direção aponta a marca brasileira quando comparada às melhores marcas, estabelecendo em Sidney a menor distância entre elas.

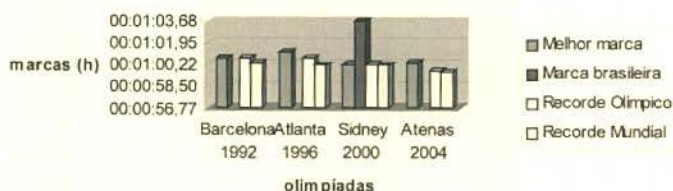
100 metros costas (masculino)



100m costas (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	1m00s68	1m01s19	1m00s21	1m00s37
Marca brasileira	.....	.....	1m03s68	.....
Recorde Olímpico	1m00s68	1m00s68	1m00s21	59s68
Recorde Mundial	1m00s31	1m00s16	1m00s16	59s58

O progresso alcançado em Sidney em relação às duas Olimpíadas anteriores não se confirmou em Atenas, visto que a olimpíada de Sidney foi a única das quatro últimas em que o Brasil atingiu índice olímpico nesta modalidade. Ainda assim, a marca obtida está muito distante dos recordes mundial e olímpico assim como da melhor marca da prova.

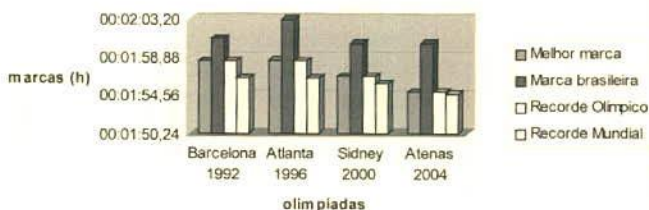
100 metros costas (feminino)



200m costas (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	1m58s47	1m58s54	1m56s76	1m54s95
Marca brasileira	2m01s02	2m03s20	2m00s48	2m00s48
Recorde Olímpico	1m58s47	1m58s47	1m56s76	1m54s95
Recorde Mundial	1m56s57	1m56s57	1m55s87	1m54s74

O atleta Rogério Romero foi o responsável por representar em Atenas o Brasil nesta prova, conquistando o 15º lugar. A marca brasileira apresentou uma melhora de Atlanta à Sidney no entanto não se alterou em relação a Atenas. Desta forma nos distanciamos ainda mais dos recordes olímpico e mundial, visto que estes apresentaram um significativo progresso em Atenas (vale ressaltar que a menor distância que estivemos destes foi apontada em Sidney). Do mesmo modo, a marca brasileira, quando comparada à melhor marca da prova, volta a distanciar-se (depois de uma melhora em Sidney em relação à Atlanta) em virtude da melhora da melhor marca que teve como consequência a quebra do recorde olímpico.

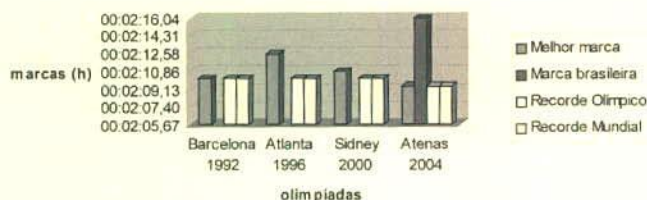
200 metros costas (masculino)



200m peito (masc.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	2m10s16	2m12s57	2m10s87	2m09s44
Marca brasileira	.....	.....	.....	2m16s04
Recorde Olímpico	2m10s16	2m10s16	2m10s16	2m09s44
Recorde Mundial	2m10s16	2m10s16	2m10s16	2m09s04

Nesta prova, o Brasil foi representado em Atenas por Fischer atingindo o 24o. A primeira classificação para uma olimpíada nesta prova desde Barcelona reflete uma melhora, mas ainda não significativa quando comparada à evolução e distância da marca brasileira aos recordes olímpico e mundial, assim como quando comparada à melhor marca da prova.

200 metros peito (masculino)



100m borboleta (M.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	53s32	52s27	52s00	51s25
Marca brasileira	54s85	55s23	.....	52s33
Recorde Olímpico	53s08	52s27	52s00	51s25
Recorde Mundial	52s84	52s27	51s81	50s76

O nadador Kayo Marcio foi um dos atletas brasileiros participantes dessa prova nas olimpíadas de Atenas, mas acabou sendo eliminado preliminarmente. Já Gabriel Mangabeira, outro participante da equipe brasileira nesta prova, conquistou o 6º lugar. Após a má classificação em Atlanta e a não obtenção de índice olímpico em Sidney, a equipe brasileira melhorou seu desempenho em Atenas refletindo numa menor distância em relação ao recorde olímpico, ao recorde mundial e também a melhor marca da prova nos últimos quatro Jogos Olímpicos. O progresso brasileiro verificado em Atenas não foi exclusividade nossa visto que, tanto a melhor marca da prova (responsável pela quebra do recorde olímpico) quanto o recorde mundial também progrediram significativamente.

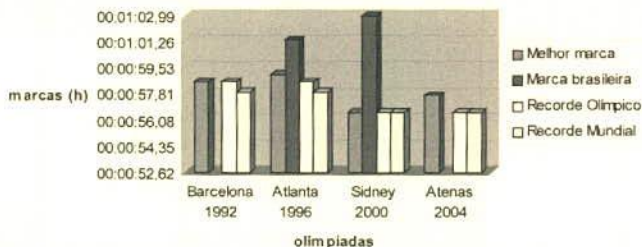
100 metros borboleta (marculino)



100m borboleta(fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	58s62	59s13	56s61	57s72
Marca brasileira	.....	1m01s39	1m02s99	.....
Recorde Olímpico	58s62	58s62	56s61	56s61
Recorde Mundial	57s93	57s93	56s61	56s61

A melhora obtida em Atlanta com a simples obtenção do índice olímpico não se confirmou em Sidney, muito menos em Atenas por estarmos, assim como em Barcelona, sem a obtenção sequer do índice olímpico com a consequente participação na prova. Assim, foi na olimpíada de Atlanta que estivemos mais próximos dos recordes mundial e olímpico, e também da melhor marca da prova.

100 metros borboleta (feminino)



200m borboleta (M.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	1m56s26	1m56s51	1m55s35	1m54s04
Marca brasileira	2m01s87	.....	.....	.....
Recorde Olímpico	1m56s26	1m56s26	1m55s35	1m54s04
Recorde Mundial	1m55s69	1m55s22	1m55s18	1m53s98

A marca obtida em Barcelona e a não classificação para as próximas três olimpíadas refletem que temos muito a evoluir nesta prova, principalmente quando comparada com as melhores marcas da prova (res-

ponsáveis pela quebra do recorde olímpico de Sidney e Atenas) e a evolução do recorde mundial.

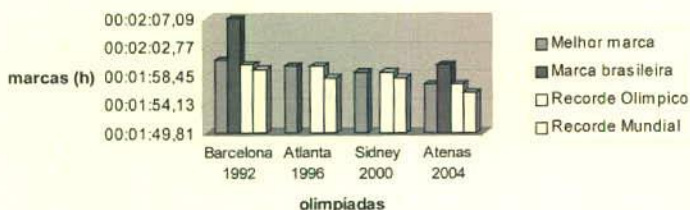
200 metros borboleta (masculino)



200m medley (masc)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	2m00s76	1m59s91	1m58s98	1m57s14
Marca brasileira	2m07s09	.....	.....	2m00s11
Recorde Olímpico	2m00s17	1m59s91	1m58s98	1m57s14
Recorde Mundial	1m59s36	1m58s16	1m58s16	1m55s94

Nesta prova, o Brasil foi representado em Atenas por Thiago Pereira e Diogo Yabe conquistando respectivamente o 5º lugar e 26º lugar. As marcas brasileiras, após o inexpressivo resultado obtido em Barcelona e principalmente após a não classificação para as olimpíadas de Atlanta e Sidney, têm uma melhora significativa em Atenas, denotando a menor distância em relação aos recordes olímpico e mundial, assim como quando comparada com a melhor marca da prova (responsável pela quebra de recorde olímpico).

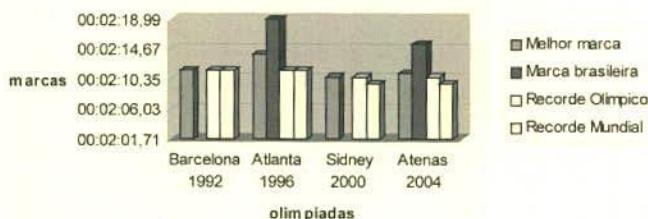
200 metros medley (masculino)



200m medley (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	2m11s65	2m13s93	2m10s68	2m11s14
Marca brasileira	.....	2m18s99	.....	2m15s43
Recorde Olímpico	2m11s65	2m11s65	2m10s68	2m10s68
Recorde Mundial	2m11s65	2m11s65	2m09s72	2m09s72

A nadadora Joanna Maranhão representou o Brasil nesta prova em Atenas, mas acabou sendo eliminada preliminarmente. Dessa forma, a equipe brasileira apresenta uma evolução inconstante já que, após a não classificação em Barcelona, ela classifica-se em Atlanta, mas não confirma sua evolução ao não atingir índice olímpico e ficar de fora das olimpíadas de Sidney. Por sua vez, quatro anos mais tarde, nas olimpíadas de Atenas, apesar de obter uma marca não muito satisfatória, atinge uma marca responsável pela menor distância dos recordes olímpico e mundial e da melhor marca da prova obtida nas quatro últimas olimpíadas.

200 metros medley (feminino)



400m medley (masc)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	4m14s23	4m14s90	4m11s76	4m08s26
Marca brasileira	4m29s28	.....	.....	4m22s06
Recorde Olímpico	4m14s23	4m14s23	4m11s76	4m08s26
Recorde Mundial	4m12s36	4m12s30	4m11s76	4m08s26

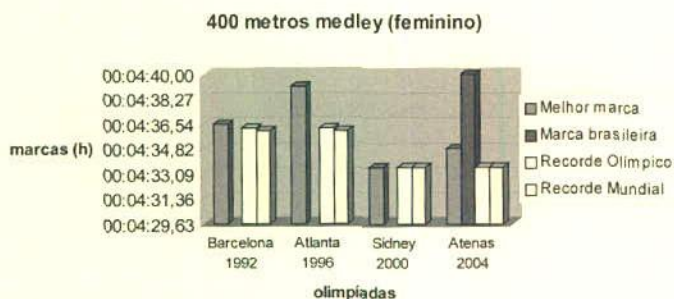
Nesta prova, participaram representando o Brasil em Atenas os atletas Thiago Pereira (17º lugar) e Lucas Salatta (19º lugar). Assim, após a não classificação para as olimpíadas de Atlanta e Sidney, o Brasil classifica-se em Atenas, aponta uma marca mais satisfatória que a de Barcelona, mas ainda encontra-se muito distante dos recordes olímpico e mundial. As melhores marcas apresentam uma evolução constante, principalmente ao apresentarem em Sidney e Atlanta resultado muito expressivo, responsáveis pela quebra dos recordes olímpico e mundial.

400 metros medley (masculino)



400m medley (fem.)	Barcelona 1992	Atlanta 1996	Sidney 2000	Atenas 2004
Melhor marca	4m36s54	4m39s18	4m33s59	4m34s83
Marca brasileira	.....	.....	.....	4m40s00
Recorde Olímpico	4m36s29	4m36s29	4m33s59	4m33s59
Recorde Mundial	4m36s10	4m36s10	4m33s59	4m33s59

Nesta prova, o Brasil foi representado em Atenas pela atleta Joanna Maranhão conquistando o 5º lugar. Desse modo, a primeira classificação brasileira nesta prova nas últimas quatro olimpíadas denota um progresso, entretanto não capaz de acompanhar os outros países de ponta, visto que estão muito distantes das melhores marcas obtidas assim como dos recordes olímpico e mundial. Vale ressaltar que a melhor marca da prova, depois de ser responsável pela quebra de recordes olímpico e mundial em Sidney, regride em Atenas.



Conclusão

A partir dos resultados obtidos podemos concluir que as marcas brasileiras não apresentam um progresso coerente de olimpíada a olimpíada, ou seja, melhoraram de uma olimpíada a outra em algumas provas, mas pioraram em outras.

Especificamente na natação, nas 20 provas analisadas, somente em 11 delas a equipe brasileira obteve uma melhora nas suas marcas. Vale ressaltar que favorecem estes dados a significativa melhora da equipe feminina, atingindo em seis provas distintas a primeira classificação nas últimas quatro olimpíadas, no entanto, com marcas bem distantes das grandes potências nestas modalidades principalmente quando

relativizadas aos recordes olímpico e mundial.

Apesar de uma melhora em algumas provas, a realidade da natação brasileira, principalmente quando inseridas no contexto olímpico de competição, ainda encontra-se bem abaixo das melhores equipes e dos melhores resultados obtidos nesta modalidade. Vale ressaltar que nas Olimpíadas de Atenas no ano de 2004, a melhor classificação brasileira foi um 5º lugar com o atleta Tiago Pereira nos 200 metros medley e com a atleta Joana Maranhão nos 400m medley. Resultados satisfatórios quando pensamos na olimpíada anterior (Sidney 2000), mas muito aquém do esperado quando pensamos na Olimpíada de Atlanta (1996) na qual obtivemos excelentes resultados como os 3º lugares de Fernando Scherer e Gustavo Borges, nos 50m livre e 100m livre respectivamente, assim como 2º lugar do Gustavo Borges nos 200m livre e o 4º lugar na prova de revezamento 4x100m livre.

Sem a intenção de julgar a quem cabe a responsabilidade desta queda de rendimento, nos preocupamos em indagar os motivos precursores desta queda e não os responsáveis. É notório que as delegações de Atlanta (1996) e Atenas (2004) foram formadas por gerações distintas da natação brasileira e dessa forma, o que cabe a nós refletirmos é a maneira com que se deu a transição de uma geração a outra. Isso é facilmente questionado quando analisados os resultados obtidos nas olimpíadas de Sidney em 2000 e comparados com os da Olimpíada anterior (Atlanta).

Falta talvez o apoio necessário na formação e capacitação de novos atletas, assim como formas de garantir que atletas olímpicos da nova geração mantenham sua evolução com a conseqüente superação de suas marcas. Que o investimento no esporte olímpico aumentou de Barcelona a Atenas, isto é sabido, no entanto, não sabemos ao certo o quanto mais foi investido e também, principalmente, de que forma foi investido. É justamente esse o próximo passo deste estudo: levantar como e quanto foi investido pelo poder público e privado no esporte olímpico brasileiro para inferir se este investimento condiz com as performances obtidas nas olimpíadas.

Bibliografia

- ADAM, Y. et al. Desporto e Desenvolvimento Humano. Coleção Educação e Ensino. Lisboa. Ed. Seara Nova, 1977.
- BRACHT, V. A lei de Diretrizes e Bases no desporto nacional em questão. Revista Fundação de Esporte e Turismo, Londrina, ano3, n.1, 1991.

- _____. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. 2ªed. Revista Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.
- CARDOSO, Maurício. Os arquivos das olimpíadas. São Paulo. Ed.Panda, 2000.
 - _____. 100 anos de olimpíadas: de Atenas a Atlanta. São Paulo. Ed. Scritta, 1996.
 - FEIO, Noronha. Desporto e Política: ensaios para sua compreensão. Coleção Educação Física e Desporto. Lisboa. Ed. Compendium, 1978.
 - HOLMES, J. Olimpíada – 1936: glória do Reich de Hitler. Rio de Janeiro. Ed. Renes, 1971.
 - LANCELOTTI, Silvio. Olimpíadas 100 anos: história completa dos jogos. São Paulo. Ed Círculo do livro, 1996.
 - TUBINO, Manoel et al. Brasil: potência esportiva pan-americana. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2004.
 - VERONEZ, Luis, F. C. Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. Tese de Doutorado, apresentada na Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Faculdade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
 - Revista Placar . Editora Abril. Edição 1. Agosto de 2004.
 - Site <www.olympic.com> acessado em 26 de Outubro de 2004.
 - Site <www.cob.org.br> acessado em 26 de Outubro de 2004.
 - Site <www.atenas2004.com> acessado em 26 de Outubro de 2004.
 - Site <www.cbat.org.br> **acessado em 08 de Novembro de 2004.**
 - Site <www.clicrbs.com> acessado em 01 de Novembro de 2004.
 - Site <www.atletismo.4t.com> **acessado em 26 de Novembro de 2004.**

COLETÂNEA III

CORPOS, SAÚDE E SOCIALIDADES

Resumo

Este trabalho compreende a revisão de literatura que tem como objetivo abrir a discussão necessária a fim de produzir um melhor entendimento acerca da saúde e da Educação Física, onde ao longo de todo o processo passaremos pelas décadas de 30, 40, 50 chegando até os dias atuais com os direitos sociais construídos ao longo desse tempo. Através da Educação Física com a atividade física adequada, conduzida e orientada por um profissional poderemos estabelecer um padrão de qualidade de vida elevando a saúde do indivíduo.

A Educação Física era vista pelos médicos como meio para difusão da higiene, melhora da raça, corpo saudável e logo chegando até os militaristas como um processo na qual preparavam os jovens para defender seu país.

Ao longo da história veremos que a Educação Física passa também por vários modelos políticos sendo até importante para a industrialização como meio de aumento de produção tendo um corpo saudável para suportar mais horas de trabalhos diários.

Portanto o objetivo desse trabalho tem a pretensão de suscitar a questão dos desafios e paradigmas que estão na Saúde e na Educação Física na qual levam os indivíduos a uma busca desenfreada de certas necessidades para o seu dia a dia de uma falsa busca pela mercadorização capitalista de produtos e serviços que elevem a saúde e a qualidade de vida, vendo a Educação Física não somente como uma prática de atividade física ou de práticas corporais, mas mostrar que ela também é um meio de propagar e ajudar na saúde com a preocupação de contextualizar somente alguns

¹ Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC - GEPOSEF - Grupo de Estudos sobre Política Social de Educação Física da Universidade IMES.

² Licenciado em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. Pós-Graduado em Fisiologia do Exercício: Prescrição do Exercício pela Universidade Gama Filho - UGF.

métodos de necessidades que convivem com a sociedade, descartando os falsos exageros colocados pela mídia capitalista e neoliberal.

Palavras chaves: Educação Física, Saúde, Qualidade de Vida e Direitos Sociais.

Key words: Physical education, Health, Quality of life and Social laws.

Introdução

A presente comunicação é o resultado dos estudos que vimos desenvolvendo junto ao GEPOSEF – Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC/IMES. Temos analisado questões como: a construção dos direitos civis, políticos e sociais em consonância com o pensamento que lhe é pertencente; a luta dos trabalhadores pela conquista de direitos sociais; o confronto do capitalismo e sua ideologia liberal com outras formas de organização da sociedade (socialismo), o que gera a social-democracia; a construção do Estado de bem-estar social e o acesso dos trabalhadores a diversos direitos sociais.

Nossa preocupação, suscitada pela troca de idéias com os componentes do grupo, e se centrou na questão da saúde como direito social, em que a oferta de serviços públicos para a saúde se deu na luta da classe que vive do trabalho por melhores condições de vida, ao mesmo tempo em que o Estado em acordo com o capital necessitava de uma mão-de-obra saudável.

Desde então, tem havido uma relação da Educação Física, enquanto política educacional, e nos dias atuais como mercadoria, com a saúde, mais precisamente, como meio para a saúde. Portanto, o objetivo deste trabalho está centrado nos problemas do direito social e compreender melhor os paradigmas e desafios dentro da Educação Física, mostrando como se dá a relação saúde, qualidade de vida e direitos de todos com uma Educação Física mais consciente e democrática com resultados na aplicabilidade seja através dos exercícios físicos ou atividades corporais na ajuda de uma condição de vida melhor no âmbito da qualidade e do viver.

Revisão de Literatura

História da Educação Física

De acordo com (Carvalho, 1997; Santos, 2006) no final do século XVIII e início do século XIX com o surgimento do capitalismo a humanidade passa a ter um outro modo de vida de produção capitalista, surgindo assim então uma sociedade tecnológica no contexto do trabalho braçal após as transformações sociais impostas por um modelo de sociedade com novo modo de produção e distribuições de bens com a Pitanga (2002) Revolução Industrial.

É neste foco que no início a prática sanitaria e de higiene viam o homem no seu aspecto biológico e desconsideravam os aspectos sociais. Com o olhar somente no aumento da produtividade, onde produzir mais e vender mais levava ao lucro permitindo o acúmulo de capital, isto é a lógica do capitalismo citado por Marx (1975) e que contribuiu muito para se consolidar segundo Linczuk (2003) com o surgimento da Educação Física a fim de preparar os operários deixando-os mais fortes para que pudessem produzir mais nas fábricas (CARVALHO, 1997; CARVALHO, 1998; MORAIS, 2006). E Morais (2006) acrescenta que é nesta ótica que a burguesia começou a aplicar este modelo de saúde que passou a ser tratada como ausência de doença na produção do trabalho na indústria capitalista.

Conforme Moura (2002) fala que no século XVIII e XIX no Estado Novo houve uma evolução das leis trabalhistas e a jornada de trabalho com 12 horas passou para 8 horas diárias fazendo com que o governo se preocupasse com o horário de folga do trabalhador. A intenção do governo era formar uma classe trabalhadora com mão de obra especializada através do ensino profissionalizante e melhorar a capacidade produtiva da classe trabalhadora “os operários” com a prática da Educação Física.

Segundo Góis Júnior e Lovisolo (2005) se analisarmos o início das sistematizações pedagógicas para a Educação Física no século XIX no Brasil, teve o início sua normatização e sistematização no conceito de Herold Júnior (2004) hábitos higiênicos trazidos pelos profissionais da área da saúde conhecido como “movimento higienista” a fim de cuidar da saúde pública, onde a educação desta população começou a ser mais valorizada como um bem de produção através da crescente demanda industrial na Inglaterra, França e Alemanha chegando ao Brasil no início do século XX.

Aponta (Moura, 2002; Pitanga, 2002) o higienismo surgiu no Brasil no século XIX e no início do século XX e vem para combater as gran-

des epidemias, surtos, doenças e com a higiene pessoal, social e urbana. Pois a população se concentrava no campo e com o crescimento destas cidades tem-se um êxodo rural e as condições de vida ficavam cada vez piores surgindo assim as epidemias, pelo grande número de pessoas que ficavam amontoadas nos centros urbanos sem nenhuma condição digna de vida. Pois os médicos higienistas elegiam a Educação Física como instrumento importante para aumentar a longevidade com um corpo saudável e produtivo.

Finocchio (2001) fala que a Educação Física no Brasil teve características do movimento Ginástico Europeu e Moura (2002) fala que a Educação Física passa pelos Médicos higienistas e logo depois para os Militares. Em 1860 é introduzida no Brasil a Ginástica Alemã com aparelhos, barras paralelas, trapézio, argolas e barras fixas na escola militar com o objetivo de manter o povo forte e saudável com espírito cívico e patriótico. Em 1870 a ginástica passou a ser matéria obrigatória em todas as escolas.

Segundo Moura (2002) Dom Pedro II dividiu a Educação em: Educação intelectual, moral e física e na época a Educação Física tinha o seu principal foco a preocupação com a melhoria da saúde e Braid (2003) da raça de toda a população para uma conduta social capitalista onde tornaria homens fortes e capazes de produzir e trabalhar mais.

O ensino da ginástica no município da corte passa a ser obrigatório no currículo das escolas primárias e secundárias através do decreto nº7247 de 19 de abril de 1879, assinado por Carlos Leôncio de Carvalho. Para os meninos era ensinada a luta, corrida e equitação e para as meninas a dança, canto e a poesia. A elite colonial na época era resistente a prática da Educação Física por achá-la um tanto braçal e era coisa na qual a população escrava e classe trabalhadora quem deveria se usufruir (MOURA, 2002).

O Brasil no século XX com a economia fraca utilizou o movimento higienista a fim de melhorar a raça do povo brasileiro, sendo assim melhorar a imagem do país, pois achavam que só tinham raças inferiores com baixa capacidade para o trabalho e por isso é que nunca seria um país economicamente forte. E com isso Oliveira Vianna pensava em até fazer uma imigração européia “Italiana e Alemã” para o Brasil, a fim de combater a raça que habitava o país (GÓIS JÚNIOR E LOVISOLO, 2005).

Pois Góis Júnior e Lovisolo (2005) falam da existência de dois movimentos higienista na época, um era o movimento com pensamento fatalista com seu fator racial com baixa capacidade de trabalho e o outro movimento com pensamento intervencionista onde o povo não era produtivo pelo fato na qual o Estado tinha deixado de lado e fazia

pouco para a educação e a saúde, ficando assim o povo totalmente abandonado e doente. Desta forma certos interesses econômicos do país em algumas profissões barravam o avanço e a aplicação dos princípios higiênicos. E é neste contexto que a Educação Física entra como eixo fundamental para que através dos hábitos higiênicos pudesse conservar a saúde coletiva e individual.

Já na década de 20 por imposição do regime capitalista sobre a sociedade da época a população sofria quanto às péssimas condições de vida nas áreas urbanas e trabalhos impostos, e ameaçavam a integridade física e a saúde de todos por ainda não terem qualquer tipo de leis trabalhistas que garantissem minimamente o bem da classe operária. Ainda na década de 30 o objetivo da Educação Física nas escolas era assegurar a formação de um corpo sadio e tem sua base nas ciências biológicas e no cientificismo (MOURA, 2002).

Na época do Estado Novo os militares vêem a Educação Física como meio de estruturar a vida do povo com as normas sociais, aprimorando e melhorando a saúde do povo aumentando o número de homens aptos ao serviço militar diminuindo a dispensa destes homens por motivos de incapacidade física, sendo assim a Educação Física se constitui com o modelo e objetivos totalmente militarista conforme Finocchio (2001), onde se preocupavam com o vigor físico da população jovem a fim de poder de acordo com Braid (2003) defender e proteger a pátria com seu porte físico saudável, robusto, rígido, sadio e forte para o país (MOURA, 2002).

Portanto (Morais, 2006; Góis Júnior e Lovisolo, 2005; Carvalho, 1988,37) falam que a prática sanitária e de higiene dentro do movimento higienista preocupava-se e valorizava o indivíduo como capital através do aspecto biológico e desconsideravam os aspectos sociais.

Na Europa os higienistas tinham o objetivo de melhorar a saúde da população para que a classe operária pudesse sustentar uma boa saúde física “resistência” para assim aguentar altas horas diárias de trabalho e aumentando a produtividade nas fábricas com a mão de obra escrava na visão Pain e Almeida Filho (1998) capitalista da época (GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2005).

Já Moraes, (2006) fala que logo a saúde passou a ser tratada como ausência de doença e a burguesia começou a aplicar o modelo de saúde de Castellani Filho e Carvalho (2006) como forma de deixar homens e mulheres mais fortes para produção do trabalho na indústria capitalista. Já o Brasil teve uma trajetória bem parecida com a linha Européia na época da industrialização (GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2005).

É neste processo todo que a Educação Física então se apropria desse movimento nos anos de 1930 justamente quando ainda travava uma

batalha de identidade e legitimidade (GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2005). E paralelo a esse quadro saindo da crise capitalista de 1929 começa surgir no Brasil a política social e o serviço social num viés de modernização estatal e expansão do papel do Estado (BEHRING e BOSCHETTI, 2006).

De acordo com Moura (2002) de 1937 a 1945 Getúlio Vargas estruturou o Estado e consequentemente a Educação Física era vista pelos militares como uma arma poderosa para a realização de uma estruturação humana na educação corporal que resultava diretamente nas normas sociais impostas pelo Governo e que poderiam interferir na estruturação da sociedade.

Para Bagrichevsky e Estevão (2005) os movimentos eugênicos e sanitaristas tiveram seu início no Brasil a partir do século XX e no final a partir de 1980 o discurso ganhou mais força onde teria que haver um maior envolvimento da população nas práticas da atividade física a fim de tornar a saúde menos onerosa para o Estado, este movimento iniciou-se primeiramente nos Estados Unidos e chegando ao Brasil com o nome de movimento de saúde, com característica individualista.

Segundo (Castellani Filho, 2006; Ganez, 2006) a Educação Física passa desde então da fase higienista até 1930, militarista de 1930 até 1945 Pitanga (2002); pedagogização de 1945 até 1964; competitivista 1964; popular – após abertura da democracia e chega até a tendência social na atualidade.

As relações da Educação Física no Brasil estão vinculadas ao processo histórico, onde vemos nesta trajetória uma Góis Júnior e Lovisolo (2005) legitimação da importância da Educação Física na vida humana para promover saúde e para ajudar na vida diária das (Braid, 2003; Herold Júnior, 2004) práticas de atividades corporais que são bastante antigas. Ao falarmos ou afirmarmos então se a Educação Física promove saúde, pode ser hegemonicamente aceita por grande parte dos profissionais da Educação Física e pela maioria da população (FONTE E LOUREIRO, 1997). E Finocchio (2001) fala que a Educação Física no Brasil teve influências do Herold Júnior (2004) movimento Liberal, Santos (2006) baseada na lógica capitalista das elites dominantes. A ideologia neoliberal propunha um Estado Mínimo na qual queria acabar com o bem-estar social, privatizando o que é público na ótica Liberal (PSICOLOGIA EM ESTUDO, 2006).

Descreve Moura (2002) que a Educação Física chega ao Brasil por influência dos militares, e até o ano de 1954 eram ligadas a questões políticas, econômicas, políticas educacionais e sociais principalmente na era Vargas e no Estado Novo. Braid (2003) cita que o método higienismo foi à era do período colonial e o militarista na era do perí-

odo do Estado Novo.

É este Estado Novo conforme Moura, (2002) que necessitava de um outro modelo de homem na qual teria que ter orgulho de seu país e de sua nacionalidade com seus direitos de cidadania garantida a fim de poder construir e tomar posse de uma nova ética. Portanto o homem brasileiro carregava consigo uma ideologia desenvolvimentista nacionalista para que pudesse enfrentar as questões sociais da época e neste contexto que a Educação Física caminhava lado a lado respondendo as necessidades do país e enquadrando-se ao longo do tempo as necessidades da população. A evolução da Educação Física foi marchar, trepar, correr, saltar, atacar e defender, lutar, arco e flecha. Por isso a Educação Física se torna instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social do país sendo vista na proposta pedagógica como base anatomo-fisiológica (MOURA, 2002).

Segundo Santos (2006) a Educação Física na sua área pedagógica tem uma relação entre promoção da saúde no contexto escolar, mas ao longo do tempo sofreu inúmeras interferências e influencia de diversas correntes de pensamentos filosóficos, políticos, científicos e pedagógicos, sendo assim difícil identificarem sua própria identidade. Pois os PCNs (1998) foi o mais viável para mostrar a identidade da Educação Física que visa garantir a orientação mínima que seja aos profissionais da área.

Fonte e Loureiro (1997) colocam que as primeiras tentativas de incluir a Educação Física no Brasil e na escola foram em nome da promoção da saúde, higiene física e mental, da educação moral, da (Bagrichevsky e Estevão, 2005; Herold Júnior, 2004) eugenia e também nas diversas formas de concepções ideológicas onde promovia saúde.

Pois Braid (2003) fala que a Educação Física era uma atividade alienante e eletista a serviço da ideologia dominante. Torna-se alienante por produzir uma exclusão de crianças e adolescentes pelo esporte de alto nível e eletista na medida como vem se tratando o corpo humano como se fosse um objeto manipulável.

A saúde como ausência de doença

Aponta Zimmermann (2001) que quando falamos em saúde não podemos deixar de lado as relações de trabalho como jornada de trabalho e gestos repetitivos, o crescimento desordenado e sem infra-estrutura das cidades, e a degradação do meio ambiente, pois todos esses

fatores interferem na redução do nível de qualidade de vida.

A doença é um desvio, um desequilíbrio e mostra uma ameaça a sociedade deixando que o indivíduo fique impossibilitado de cumprir seu papel na sociedade e que ao longo do tempo se tornou sinônimo de medicalização que nada mais é a extensão da medicina e é vista como forma de controle político social da classe trabalhadora onde a obrigação do Estado é a aplicabilidade da prevenção e cura das doenças da população (FONTE E LOUREIRO, 1997).

Fonte e Loureiro (1997) por isso temos que entender a Educação Física como meio de promover a saúde a fim de expandir e associar este sentido de doença como prevenção para o aparecimento, o tratamento e profilaxia de doenças, e muitas vezes levar a indivíduo a integrar-se novamente a sociedade através de uma atividade física ou de práticas corporais. Pois Carvalho *et al.* (2001) falam que com a prática regular de atividade física as pessoas tendem a apresentar menor incidência de doenças.

O Pensamento Funcionalista da Doença

Conforme Fonte e Loureiro (1997) a saúde de cunho funcionalista é quando consideram o doente não só aquele que está acometido por uma doença infecto-contagioso nutricional ou degenerativa, mas todo aquele que ultrapassa qualquer norma social aceita. Ao falarmos da normalidade, sabemos que ela é vista na sociedade como o indivíduo tem que ser sadio, ter uma saúde para que possa integrar-se e ter visibilidade perante o sistema que controla a sociedade, só assim ele terá aceitação e será visto como pessoa sociavelmente normal.

O pensamento funcionalista da saúde causa um impacto negativo desta concepção onde nos leva a possibilidade de uma nova construção de uma visão diferenciada sobre a importância das práticas corporais para a promoção da saúde, vista por uma sociedade modernizada tenta incorporar-se ao processo de dar acesso a todos de uma qualidade de vida associada à saúde e bem estar. Portanto esta prática da Educação Física através dos exercícios físicos co-participa como solução para os males em que a vida moderna está direcionando todos os indivíduos (FONTE E LOUREIRO, 1997).

Afirmam Fonte e Loureiro (1997) com a busca para a valorização da vida é que surgiu a necessidade de aproveitar da melhor forma possível do ócio e do tempo livre de trabalho com atividades de esporte e lazer. Pois a Educação Física é vista como um elemento ligado direta-

mente à ausência da doença, na forma mais econômica de utilização da medicina social como um remédio contra as diversas manifestações do envelhecimento, doenças degenerativas que acometem o corpo humano. Ao final dos anos 70 vimos uma articulação política forjada como uma democratização esportiva, como socialização e promoção de saúde para todos e todas como ação popular na forma de controle político econômico e ideológico do tempo ocioso de todo trabalhador.

Importância da Educação Física através da atividade física

Conforme Assunção *et al.* (2002) define a atividade física quando há um movimento do corpo através do músculo que provoca no corpo um gasto de energia maior que os níveis de repouso e Ribeiro *et al.* (2001) define a atividade física como qualquer movimento que resulte em gasto energético no dia a dia como também qualquer gesto cotidiano no trabalho ou em casa.

Segundo Nogueira e Palma (2003) a atividade física é qualquer movimento corporal que o corpo realiza através dos músculos esqueléticos solicitados que produz um gasto energético. E Carvalho *et al.* (1996) falam que os praticantes de atividade física podem preservar e aprimorar a sua saúde e qualidade de vida deixando de lado o sedentarismo que eleva o risco para a saúde e (Assunção *et al.*, 2002; Palma, 2000) dizem que quando se tem uma atividade física sendo realizada regularmente ocorrem efeitos saudáveis nos praticantes conforme reconhece também (ACSM, 1998; Pate, Pratt, Blair, Haskell et alii, 1995; Shephard, 1995; Blair, 1993; Berlin & Colditz, 1990).

Segundo Ribeiro *et al.* (2001) falam da importância da atividade física para a manutenção e promoção da saúde, onde esta atividade está relacionada a qualquer movimento voluntário que resulte em gasto energético. Já (Carvalho, 1998; Ramos *et al.*, 1999) colocam que o discurso na qual todo corpo belo e saudável é melhor para saúde, por isso tem-se a impressão que a atividade física e saúde são sinônimas. Pois a Educação Física adota a visão biológica, anatômica, fisiologia e funcional e na escola o caráter pedagógico, e afirma que desde os Gregos a Educação Física tem enfoque higiênico (Médico), terapêutico e estético com o modelo militar. Portanto Assunção *et al.* (2002) fala que entre a Educação Física e a saúde há uma gama de questões que se envolvem a fim de produzir um efeito, pois a dimensão biológica está relacionada ao processo de relações sociais construídas ao longo do

caminho que tornam essa construção mais ampla e abrangente.

Descreve Santos (2006) que a Educação Física está relacionada à cultura do movimento humano, através dos diversos esportes e das manifestações do teatro, da dança, o lazer e as atividades físicas em geral e Pitanga (2002) fala que a atividade física está relacionada como meio de promoção da saúde.

De acordo com Carvalho, (2001) hoje à Educação Física é associada com a saúde através da qualidade de vida como sinônimo de saúde. Pois com a prática de qualquer atividade física poderá surgir uma melhora nas condições de vida, e ajudar nos problemas de saúde.

Saúde como Estado de Bem-Estar físico, mental e social.

Segundo (Fonte e Loureiro, 1997; Palma, 2000; Pitanga, 2002; Psicologia em Estudo, 2006) a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde como estado de bem-estar físico, mental e social e ainda Pitanga (2002) vai além, acrescenta que a saúde não se caracteriza somente pela ausência de doença ou de enfermidade. (Carvalho, 2001; Florindo, 1998; Moraes, 2006; Palma, 2001; Psicologia em Estudo, 2006) A saúde vai além da medicina como: fatores sociais, condições de alimentação, moradia, educação, renda, trabalho, ambiente, transporte, lazer, liberdade de acesso aos serviços de saúde. Ainda Pitanga (2002) define a saúde como condição humana com dimensões física, social e psicológica.

E também Bagrichevsky e Estevão (2005) falam que através da atividade física pode ocorrer algum benefício benéfico sobre a saúde do indivíduo é preciso estar em sintonia com o contexto da realidade que ele está vivendo associados ao seu cotidiano sendo impossível desvincula-lo: da distribuição de renda populacional, nível de emprego, condições sanitárias básicas, condições de moradia, alimentação, disponibilidade de tempo livre, acesso a serviços de saúde e educação.

Palma (2000) fala que quando realizamos uma atividade física ela produz um efeito saudável. Portanto a saúde está atrelada com o indivíduo e com a sociedade porque os fatores sócio-econômicos são muito importantes para delimitarmos a saúde. Se a doença fosse um foco centrado só no biológico, então os indivíduos teriam que se preocupar com seus hábitos de saúde e estilo de vida para assim enfrentarem o problema da doença. Segundo Ribeiro *et al.* (2001) a U.S. Depart of Health and Home Services, (1996) constata a importância da atividade física na vida das pessoas a fim de ajudar na manutenção e promoção da saúde.

Fonte e Loureiro (1991) colocam que a Educação Física é abstrata quando se refere à promoção da saúde, pois ela vai além e está conjuntamente atrelada a vários fatores para que isso se torne realidade materializada dentro do contexto.

Saúde como Mercadoria

Conforme (Fonte e Loureiro, 1997) na Educação Física o conceito é amplamente consolidado em uma saúde enquanto mercadoria. Pois Fonte e Loureiro levantam uma reflexão diante o fenômeno mercadoria, produto de venda no mercado da saúde que foi ao longo do tempo moldando-se ao processo de lógica imposta pelo mercado, sendo vista como produtos da saúde, como consumo médico. Qualquer produto existente no mercado de consumo que se refere à promoção, prevenção, tratamento de doenças ou manutenção da saúde como (alimentos light, diet), medicamentos, massagens, aulas de ginástica, estética e etc., são vistos como uma saúde de mercado levados e incorporados no ser humano como serviços e mercadorias e ainda são vistos por muitos como símbolos de saúde perante a sociedade consumidora destes símbolos por moda ou por status social.

O capitalismo mostra uma visão embaçada de necessidades de consumir a saúde social de forma que tudo seja colocado como uma necessidade básica natural de consumo. Produtos das indústrias de medicamentos, de alimentos e de comidas tem que estar ligados à satisfação das necessidades do ser humano e como também uma ideologia de consumo onde se rotula para obter está saúde perfeita do corpo. Portanto deve-se materializar a crença de que está saúde só será alcançada se também consumir os bens e serviços que estão sendo oferecidos pela mídia e no mercado que os simbolizam como saúde ao consumí-los. (FONTE E LOUREIRO, 1991).

Fonte e Loureiro (1991) dizem que a saúde produz um paradoxo à sociedade, onde temos uma sociedade que produz a doença e ao mesmo tempo protege a saúde através de serviços e mercadorias.

De acordo com Bagrichovsky e Estevão (2005) dizem que há um enfraquecimento nas ações no que diz respeito aos profissionais de Educação Física onde estão perdendo e deixando a mídia conduzir a seu modo, distorcendo e apresentando um outro lado dos avanços biotecnológicos. Portanto a idéia que a mídia passa é que as pessoas ao expor e transformar o corpo através de atividade física, dietas, drogas, aparelhos de ginástica, academias, produtos de beleza, a imagem

dos atletas com seus corpos perfeitos, produz a sensação de que a atividade física está associada ao padrão de beleza em nome da saúde, e é neste símbolo com espírito capitalista que hoje as pessoas buscam relacionar sua vida indo de encontro à exercitação corporal procurando um novo estilo de vida com mais saúde diferenciado dos demais por este modelo individualista.

Pois o método higienista tinha uma concepção de melhoria da raça, tornando-se uma verdadeira mercadorização de consumo para obter uma saúde através da venda de produtos e serviços. Neste viés a saúde e a Educação Física são tratadas como mercadorias, onde a lógica capitalista era oferecer uma saúde como mercadoria fazendo com que esta necessidade estivesse encurtida em todas as classes sociais para que desta forma o consumo individualista pudesse trazer uma satisfação de acordo com o poder financeiro de cada indivíduo (BAGRICHEVSKY E ESTEVÃO, 2005).

De acordo com Santos e Santana (2005) o mundo oferece a maravilhosa arte de consumo, confirmando a ideologia do consumismo mesmo não tendo necessidades de aquisição onde a mídia reforça este consumismo diariamente através de revistas, meios eletrônicos, filmes, novelas, rádio e televisão. Influenciando e alterando a qualquer momento o padrão de beleza, comportamento social e de saúde.

O Paradigma da Educação Física

Segundo (Assunção *et al.* 2002; Florindo, 1998), quando há uma realização universalmente reconhecida e que fornecem problemas e soluções moderadoras de uma representação do padrão do modelo a ser seguido seja ele um elemento de natureza metodológica e científica, psicológica ou social dentro de uma teoria do estudo científico se origina um paradigma.

Segundo Braid (2003) no século XX houve muitas discussões no campo da Educação Física pelos pesquisadores por identificarem uma crise de identidade pela negação de paradigmas existentes onde encontravam com a ausência de novos paradigmas na qual pudessem ser substituídos. Nesta época foi um período na qual se buscava a mudança quanto às questões fisiológicas e didáticas pedagógicas. Pois para Braid temos que avançar por uma Educação Física mais crítica e olharmos mais para os corpos dos educandos através das práticas corporais dentro da prática pedagógica, quebrando o paradigma tecnicista e mecânico.

O Paradigma da Saúde

Pain e Almeida Filho (1998) falam que a solução para novos paradigmas para a saúde pública são as reformas curriculares das respectivas escolas e instituições de saúde como também nos setores administrativos e destas instituições voltadas para os novos determinantes de saúde.

De acordo com Bagrichevsky e Estevão (2005) em 1970 tivemos a Reforma Sanitária Brasileira onde estas mudanças foram no sentido do modelo gerencial, organizativo e operativo, capacitações de pessoal no setor, científico e tecnológico, sanitário, políticas econômicas e sociais.

Pain e Almeida Filho (1998) afirmam ter uma crise de paradigmas existentes, por isso temos que ter novos paradigmas que atendam ao Estado com políticas pública e direitos sociais, pois o Estado frente às restrições econômicas, tende a enfrentar esses paradigmas melhorando a qualidade do ambiente social nos determinantes da saúde. Ainda citam que temos que ter uma construção do plano de ação, uma práxis, uma sistematização, propostas de ação, balizamentos sobre a questão da saúde no âmbito coletivo. Diálogo crítico, e as transformações têm que ocorrer nas esferas técnicas - científico. Portanto que método deve ser utilizado na qual levará a ativação de setores dentro da saúde que poderão produzir e alcançar algumas mudanças frente aos novos paradigmas.

Até que ponto os novos métodos produzidos no campo do saber que acabam cruzando-se e ficam submetidos às modificações no âmbito das práticas, mesmo que sejam aplicados novos métodos inovadores, conceitos, tanto no âmbito científico e tecnológico passam a afetar a formulação e a implementação destas políticas, pois o problema talvez não seja nos modelos existentes e sim no paradigma relacionado ao campo da prática social e técnico (PAIN E ALMEIDA FILHO, 1998).

Desafios de hoje da Educação Física e da Saúde

Segundo Carvalho, (2001) a dimensão da Educação Física e saúde têm que ir além do acesso a serviços médico ou a prática regular de atividade física para que as pessoas possam alcançar níveis que seja satisfatório e profilático na saúde.

Ferreira (2005) fala que se haver política pública de saúde eficaz e saudáveis haverá uma saúde e uma qualidade de vida melhor. Pois

segundo o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, (2002) o profissional de Educação Física é um especialista em atividade física que presta serviços que levam os indivíduos ao desenvolvimento da Educação e da saúde.

Conforme Betti (2006) na década de 1980 surgiu no Brasil um movimento inovador para a Educação Física definido como “repedagogização” e que ela envolve em seu conteúdo uma prática social. E para que possamos inovar Carmo Júnior (1996) fala que temos que sair da Educação Física conservadora que a sociedade controla nos dias de hoje com o capitalismo e consumo e buscar uma Educação Física revolucionária onde o profissional seja um agente de renovação e transformação social.

Relata Braid (2003) que hoje temos a perspectiva para uma prática da Educação Física mais Betti (2006) pedagógica e mais crítica para que seja quebrado o paradigma mecanicista e tecnicista. Pois existe uma máscara social controlando e direcionando “condicionando” todo o comportamento humano dentro de uma determinada classe social cumprindo determinadas funções sociais.

De acordo com Florindo (1998) se a Educação Física levar ao indivíduo a tornar sua vida mais ativa com a prática de exercícios poderá reverter em ações de promoção em saúde com elaboração de políticas públicas saudáveis. Nogueira e Palma (2003) falam que hoje o esporte para todos se caracteriza pelo surgimento moderno, democratizando o acesso e associa-se a programas que visam à recreação, o esporte, o lazer e a promoção da saúde. E para que essa Educação Física funcione Vago *et al.* (2005) vão além e falam que para haver eficácia na Educação Física tem que ter uma intersectorialidade.

Moreira e Carbinatto (2006) compreendem a Educação Física vista como pedagogia e motricidade do corpo na qual atinge várias áreas inclusive da reabilitação e profilática, atuando em um controle efetivo no combate ao sedentarismo, mas ainda é vista como um meio de reeducar os indivíduos para uma sociedade com mais saúde, tornando-os conscientes do seu corpo como ferramenta no processo de continuidade da vida dentro da sociedade. E completando Santos e Santana (2005) colocam que a Educação Física possibilita uma democratização mais consciente do corpo saudável e Vago *et al.* (2005) falam que ela é compreendida através do tempo como experiências culturais, historicamente construídas e legitimadas como direitos de cidadania.

Segundo Pain e Almeida Filho (1998) o bem adquirido na saúde é uma meta a ser conquistada com os conflitos e lutas de classes por direitos sociais igualitários e de qualidade, e para termos uma nova saúde coletiva temos que implementar e desenvolver programas de

educação permanente e contínuo.

De acordo com Moysés *et al.* (2004) para que hoje haja saúde precisa ter ações articuladas nos setores sociais no Estado, sociedade civil, SUS – Sistema Único de Saúde, parceiros e políticas públicas saudáveis. E ainda (Florindo, 1998; Psicologia em Estudo, 2006) dizem que a saúde é entendida como prevenção da doença, promoção da saúde e a Carta de Ottawa (1986) fala que a saúde está relacionada aos fatores social, políticos, econômicos e culturais. Por isso temos que ter um processo de humanização na área da saúde, ultrapassando as práticas biologistas chegando às práticas dos aspectos sociais.

Conforme Polignaro (2001) o Estado não organizou a conquista dos direitos sociais no sentido da previdência, mas foi uma conquista e hoje temos uma crise no sistema de saúde brasileiro, temos filas, falta de leitos hospitalares, escassez de recursos para manter os serviços, atraso no repasse dos pagamentos do ministério da saúde, fora os baixos valores pago pelo SUS – Sistema Único de Saúde aos diversos procedimentos médico-hospitalares e a carência de médicos.

Para Bagrichevsky e Estevão (2005) temos que ter formações de políticas de intervenção social para enfrentamento da problemática da saúde, pois para Pain e Almeida Filho (1998) a saúde tem que ser discutida no âmbito político-coletivo-social para avançarmos nas discussões da crise da saúde pública a fim de podermos ter uma perspectiva paradigmática de promoção-saúde-cuidado. Temos que ter políticas públicas saudáveis para que as metas da saúde sejam atingidas.

Portanto a saúde tem que ter uma reorganização dos serviços de saúde com uma reforma do estado para que haja novas relações com a sociedade, pois temos que ver e entender a saúde coletiva como um conjunto de ações vinculadas as práticas e relações sociais, só assim poderemos ter realmente avanço na questão do desafio ao novo paradigma profundo entre Estado e sociedade civil, indivíduos e grupos, privados e públicos para alcançarmos as ações de saúde coletiva pública. Os desafios de hoje na área da saúde coletiva vem de encontro com a organização social do país, que se caracteriza pela produção, distribuição e consumo de bens e serviços com a relação na qual se encontra organizados o Estado e seus aparelhos de ação e sua relação com a sociedade e a cultura do país e da região, portanto os desafios atuais não se limitam somente na: formação profissional, a produção de conhecimentos, a renovação conceitual ou epistemológica, vai além tem que ser ousado com nova produção teórica (PAIN E ALMEIDA FILHO, 1998).

Para Pain e Almeida Filho (1998) o bem adquirido na saúde é uma meta a ser conquistada como os conflitos e lutas de classes por direitos

sociais igualitários e de qualidade, e para termos uma nova saúde coletiva têm que implementar e desenvolver programas de educação permanente e contínuo e Moysés *et al.* (2004) para que hoje haja saúde precisa ter ações articuladas nos setores sociais no Estado, sociedade civil, Sistema de Saúde, parceiros e políticas públicas saudáveis e temos que ter ações de política emancipatória.

Já Ramos *et al.* (1999) fala que a promoção da saúde se dá por meio de educação e também através de adoção dos estilos de vida saudáveis e ambientes saudáveis e para que isso se concretize precisamos de políticas públicas voltada para qualidade de vida.

Fonte e Loureiro (1997) a saúde denuncia uma reflexão reduzida do sistema modelo capitalista que não ultrapassa as dimensões sociais e satisfaça ao menos as necessidades da população como um todo. Pois Pain e Almeida Filho (1998) constatam no Estado uma crise da saúde pública que Castellani Filho e Carvalho (2006) afirmam que a Educação Física comprometida com ações de políticas sociais faz o papel de conduzir mudanças no social e passam ajudar no processo de promoção de saúde.

Segundo Fonte e Loureiro apud Marx (1984, p.33) a saúde se faz como uma premissa única e primeira na existência humana em sua história, e para que esta história se caracterize o homem precisa ter condições de viver.

Conclusão

O presente estudo literário realizado leva a acreditar que a Educação Física ao longo do tempo sofreu uma mudança chegando aos dias de hoje como forma de ajuda na promoção da saúde através dos diversos tipos de exercícios físicos e práticas corporais. Rompendo com a idéia central burguesa da época dos hábitos higiênicos trazidos pelos profissionais da área da saúde que valorizava o ser humano como bem capital de produção escrava sem nenhum direito social que o amparese no sistema capitalista que visava melhorar a resistência dos trabalhadores para aumentarem a produtividade das fabricas e consequentemente atingindo os objetivos que eram então aumentar o lucro da burguesia.

A trajetória da Educação Física perpassou por varias fases como a higienista, militarista, pedagogização, competitivista e popular. Foi e é vista como mercadoria, servindo aos interesses do capital, da mídia e como sinal de beleza, mas hoje se sabe que ela está vinculada a saúde

fortalecendo a promoção da saúde, gerando pessoas saudáveis e ajudando e criando ferramentas para oferecer uma proposta mediadora na qualidade de vida dentro da área da saúde.

A saúde hoje é vista como sucata do Estado, sendo deixada e abandonada por um sistema de política pública ineficiente por falta de políticas sociais condutoras de mudanças em uma ação de política emancipatória. Por este Estado em crise da saúde pública e que surge um viés neoliberal de saúde particular produzindo os Planos de saúde privado e também uma saúde vista como medicalização e mercadoria.

Portanto o desafio da saúde hoje é a implantação e o aprimoramento de paradigmas vigentes que realmente tenha uma mudança no sentido gerencial, organizativo, operacional e tecnológico para que os direitos sociais possam realmente ser obedecidos no que tange a questão da saúde.

E na Educação Física o desafio é sair dessa educação conservadora que a sociedade controla nos dias de hoje com o neoliberalismo e o capitalismo de consumo e buscar uma Educação Física revolucionária onde o profissional seja um agente de renovação e transformação social quebrando o paradigma mecanicista e tecnicista. Pois existe uma máscara social controlando e direcionando “condicionando” todo o comportamento humano dentro de uma determinada classe social.

O importante é ressaltar que a Educação Física é um meio facilitador no processo de ajudar na promoção da saúde através das práticas corporais e das atividades físicas abordadas conscientemente e elaborado por profissionais a fim de conduzir e ajudar os indivíduos a melhorar alguns fatores que fazem parte do contexto qualidade de vida.

Bibliografia

- ASSUMPTÃO, L. O. T.; MORAIS, P. P. de; FONTOURA, H. **Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida. Notas Introdutórias.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - Nº 52 - Septiembre de 2002.
- BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. **Os sentidos da saúde e a educação física: apontamentos preliminares.** ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2005.
- BEHRING, E. R. ; BOSCHETTI, Ivanete . **Política Social: Fundamentos e História.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1. 213 p.
- BETTI, Mauro.. **Motricidade Humana e cultura corporal de movimento na construção dos projetos de Educação Física.** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, São Paulo, p. 75-89.

- BRAID, Liana Maria Carvalho. **Educação Física na escola: Uma proposta de renovação.** Revista Brasileira em Promoção da Saúde, Fortaleza, v.16 (1/2) p. 54-58, 2003.
- CARMO JÚNIOR Wilson. **Educação Física é saúde antropológica: “O mito da atividade física e saúde”**, de Yara Maria de Carvalho. MOTRIZ, v.2, n.1, jun. 1996.
- CARVALHO, Marília Gomes. **Teconologia, desenvolvimento social e educação tecnológica.** Educação Tecnologia, Curitiba/PR, v. 1, p. 70-87, 1997.
- CARVALHO, T.; NOGUEIRA, A. C. L.; LAZZOLI, J. K.; *et al.* **Posição Oficial da SBME Atividade Física e Saúde na Infância e Adolescência.** Rev. Brás. Méd. Esport., v.2, n.4, p. 79-81, 1996.
- CARVALHO, T.; NOGUEIRA, A. C. L.; LAZZOLI, J. K.; *et al.* **Atividade Física e Saúde.** Projeto Diretrizes: Associação Médica Brasileira e Conselho Federal de Medicina. 2001.
- CARVALHO, Yara Maria de. **Educação física e saúde: releitura e perspectiva.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.
- CARVALHO, Yara. Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. v. 1. 133 p.
- CASTELLANI FILHO, L.; CARVALHO, Y. M. de. **Ressignificando o esporte e o lazer nas relações com a saúde.** In: Adriana Castro; Miguel Malo. (Orgs). SUS: resignificando a promoção da saúde. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 208-222.
- CASTELLANI Filho, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se Conta.** 12ª Ed. 12ª. ed. Campinas: Papyrus, 2006. v. 01. 225 p.
- FERREIRA, Heraldo Simões. **Educação física e promoção da saúde, uma combinação perfeita!** ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, 5., 2005, Ceará. **Anais...** Ceará: Universidade de Fortaleza, 2005.
- FINOCCHIO, J. L. **A Educação Física no Brasil.** In: IV Encontro sul-matogrossense de atividade física: Educação, Saúde e Cultura, 2003, Campo Grande. Educação Física, Educação e Sociedade - Anais. Campo Grande - MS : UFMS. v. 01. p. 28-33.
- FLORINDO, Alex Antonio. **Educação Física e promoção em saúde.** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 1998; 3(1): 84-89.
- FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, R. **A ideologia da saúde e a educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Catarina, v. 18, n. 2, p. 126-132, 1997.
- GANEZ Ricardo. **O ensino da historia da Educação Física no Brasil: Ainda seguimos uma visão linear?** Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – percursos e desafios da pesquisa e do ensino da história e da educação. Uberlândia, Abril, 2006.
- GOIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. **Educação Física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da Educação Física dos anos de 1930.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v.5, n. 1, p.322-328. Porto/Portugal, 2005.

- HEROLD JUNIOR, Carlos. **A Educação Física na crise do capitalismo no século XIX. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 163-172, mai/ago. 2004.
- LINCZUK Edson Luiz. **Pedagogia e Educação Física**. FFCHLA - Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2003.
- MORAIS, Gleison Gomes. **A luta de classes e a saúde coletiva**. In: V CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e II CONGRESSO CENTRO OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Goiânia, 2006.
- MOREIRA, W. W.; CARBINATTO, M. V.. **Bases epistemológicas, a Educação Física e o esporte: possibilidades**. in: IX CONGRESSO CIÊNCIAS DO ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Rev. Brás. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p. 129-130. Suplemento n.5, set. 2006.
- MOURA, Marcilene. **Educação Física no Brasil: Uma história Política**. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Educação Física, Centro Universitário UNIFMU, São Paulo, 2002.
- MOYSÉS, S. J.; MOYSÉS, S. T.; KREMPEL, M. C. **Avaliando o processo de construção de políticas públicas de promoção de saúde: a experiência de Curitiba**. Ciência & Saúde Coletiva, 9(3):627-641, 2004.
- NOGUEIRA, Leandro; PALMA, Alexandre. **Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: uma questão histórica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 103-119, 2003.
- PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas?** Rev. Saúde Pública vol. 32 n. 4, São Paulo Aug. 1998.
- PALMA, Alexandre. **Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão de literatura**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2000.
- PALMA, Alexandre. **Educação física, ciência e saúde: outras perspectivas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.
- PISCOLOGIA EM ESTUDO. **O ato médico e suas implicações**. Maringá, v.11, n. 2, p. 235-236, mai/ago. 2006.
- PITANGA, Francisco José Gondim. **Epidemiologia, atividade física e saúde**. Rev. Brás. Ciên. e Mov., Brasília, v.10, n. 3, p. 49-54, julho, 2002.
- POLIGNANO, Marcus Vinícius. **Histórias das Políticas de Saúde no Brasil: Uma Pequena Revisão**. Cadernos do Internato Rural - Faculdade de Medicina/UFMG, 2001.
- RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Parâmetros curriculares nacionais: educação física e saúde. Corpoconsciência, Santo André, v.5, p.55-63, 2000.
- RIBEIRO, M. A.; ANDRADE, D. R.; BRITO, C. F. *et al.*. **Nível de conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de educação física**. Rev. Brás. Ciên. e Mov., Brasília, v.9, n.3, p. 31-37, jul 2001.

- SANTOS, J. F. S.; SANTANA, S. S. **Educação física, saúde e consumismo na sociedade capitalista.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 80 - Enero de 2005.
- SANTOS, João Francisco Severo. **Reflexões sobre atividade física, educação, saúde e trabalho.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 95 - Abril de 2006.
- VAGO, T. M.; LINHARES, M. A.; ISAYAMA, H. **Esporte, Lazer e Saúde como direitos sociais.** In: VI CONGRESSO NACIONAL DA REDE UNIDA, I Mostra de Produção de saúde da família de Minas Gerais, II Fórum Nacional de Redes em Saúde, Reunião de Pólos de Educação Permanente em saúde, Belo Horizonte, julho, 2005.
- ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Reflexões sobre a relação saúde e atividade física /qualidade de vida.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

CULTURA CORPORAL BRASILEIRA: AS SIMILITUDES COM A CULTURA CORPORAL EUROPEIA¹

Daniella Rocco da Silva²

Co-autores: Prof. Ms. Edson Marcelo Húngaro
e Prof. Dr. José Luis Solazzi³

Introdução

O presente analisa a concepção de corpo subjacente nos programas desenvolvidos pelas prefeituras da nossa região. Para isso, tivemos que empreender um estudo sobre as raízes da Educação Física e que tipo de relação com o corpo esta, historicamente, estabeleceu.

Como a Educação Física tem suas raízes no processo de consolidação do capitalismo europeu, tivemos que fazer o resgate deste processo a fim de entender que concepção de corpo foi sendo construída.

Percebemos, nesse empreendimento, que o processo de imposição da Educação Física ao conjunto da sociedade, motivado pelos interesses do capitalismo, deu-se de maneira similar na Europa e no Brasil. Ambos carregam uma série de similitudes, mas as manifestações fenomênicas mais latente dessas similitudes, circunscrevem-se às influências do positivismo e de seus desdobramentos (higienismo, eugenia e naturalização dos fenômenos sociais) nas bases da Educação Física europeia e brasileira.

Como a Educação Física tem por especificidade o trato com a cultura corporal, foi interessante observar como, tanto na Europa quanto no Brasil – tal especificidade vai estar profundamente marcada pelos fundamentos positivistas.

Temos, então, neste estudo, os resultados desta primeira parte de nossa pesquisa. Nele iniciamos com uma primeira aproximação ao tema da Cultura Corporal e, como este remete aos determinantes sociais, o texto na seqüência aborda tais determinantes – o capitalismo –; feito isso abordamos a principal força ideológica do capitalismo, o pensa-

¹Trabalho apresentado para a sessão temática, Desporto, lazer e expressões culturais do VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais: "a questão social no novo milênio", Coimbra, 2004.

²Professora de Educação Física e pesquisadora do Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC.

³Professores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e coordenadores do Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC. Endereço para correspondência com a autora: dani_rocco@hotmail.com.br

mento positivista e seus desdobramentos para a compreensão de corpo. Com este quadro, tratamos da Educação Física em suas expressões européia e brasileira e, nesse trato, procuramos tornar claras as similitudes entre elas.

Cultura corporal: uma primeira aproximação ao tema

Toda e qualquer interpretação sobre o corpo tem que levar em consideração as relações entre esse e a sociedade. O indivíduo (que é um corpo!) só se percebe enquanto tal na sua relação com a sociedade, ou, dito de outra forma, o indivíduo é, antes de tudo, um ser social. Porém, ele não é apenas aquilo que a sociedade fez dele, pois é, também, construtor da sociedade em que vive. Em outras palavras, indivíduo (corpo) e sociedade formam uma unidade indivisível e mutuamente determinada.

Maria Augusta Gonçalves (1994), tratando deste tema, demonstrou que a forma do homem lidar com os regulamentos e o controle do seu comportamento corporal, são decorrentes de uma construção social, resultante de um processo histórico. O homem vive em um determinado contexto social na qual interage de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo, em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e até direcionando suas formas de pensar, de sentir e agir. Assim, as formas do homem comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos.

Num enfoque vinculado à Antropologia, Jocimar Daolio chama-nos a atenção para os determinantes culturais que atuam no corpo. Para ele, a sociedade se expressa por meio de corpos, sendo cada homem, portador de especificidades culturais no seu próprio corpo.

Cada sociedade elege um certo número de atributos que configuram o que e como o homem deve ser, tanto do ponto de vista intelectual ou moral quanto do ponto de vista físico.

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Através de seu corpo, o homem vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de “incorporação”. O indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Pode-se afirmar, portanto, que o corpo humano não é um dado

puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura, já que – não podemos esquecer – é, também, natureza. (Cf. Daolio, 1994)

Se o corpo está em relação à sociedade e à sua história, torna-se uma obviedade que a cada momento histórico tenhamos uma compreensão distinta do corpo e seus significados. Analisando as transformações da corporalidades ocorridas em decorrência das transformações da sociedade, Gonçalves afirma que nas sociedades estruturalmente mais simples o homem tinha no corpo, fundamentalmente, um instrumento para a sua sobrevivência, pois dependia diretamente da acuidade de seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais. A vida cotidiana do homem primitivo, sua atividade e suas condições de trabalho, geraram uma relação com a natureza diferente da do homem ocidental.

Seguindo em sua análise, a autora, argumenta que, durante a Idade Média, as ações do homem estavam diretamente ligadas ao seu corpo, dando à este uma centralidade diante os acontecimentos. Nessa época, as pessoas se submetiam às ordens dadas garantindo assim, um sistema de relações fundado em um princípio de unidade de trabalho, domínio e prazer.

Com a expansão do sistema capitalista, houve um crescente domínio do homem por sobre a natureza, por intermédio da ciência e da técnica, transformando progressivamente as relações do homem com a sua corporalidade. Se analisarmos nossa vida cotidiana, nos grandes centros urbanos, verificaremos que raras são as vezes que estabelecemos uma relação direta com a natureza, ao contrário, quase sempre nossa relação é com objetos que já possuem em si uma cadeia inumerável de mediações humanas.

Claro que isso se aprofundou em função do tipo de produção estabelecida a partir do capitalismo industrial. Para uma melhor percepção desta afirmação, comparemos nosso tipo de vida com o da época medieval. Fruto da natureza agrária da produção, a relação do homem com a natureza era bem distinta da que temos hoje. Boa parte da força da religião se devia, inclusive, a esta relação do homem medieval com a natureza. Tal relação passou a ser posta em questão já no Renascimento, pois, nesse período, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades. Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento e cada vez mais, o corpo, foi sendo interpretado como um instrumento de acumulação, que deve ser controlado e disciplinado.

Fruto da fragmentação das ciências – própria do positivismo -, o

corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica. Com a visão positivista, houve uma redução do universo físico à elementos mensuráveis, fechando progressivamente a compreensão do homem ao elemento qualitativo e sensível do mundo natural. Essa nova forma de ver o mundo está imersa em uma situação concreta da história: o surgimento do sistema econômico capitalista. (Gonçalves 1994)

Apenas com o desenvolvimento da teoria social de cariz crítico é que foi possível perceber esta instrumentalização a que o conhecimento e, portanto, o corpo estavam sendo submetidos. João Paulo Medina em seu livro *'O Brasileiro e seu Corpo'*, argumenta que Marx conseguiu chegar a uma compreensão do corpo a partir da compreensão das sociedades capitalistas e das relações sociais de trabalho, resgatando o valor do corpo verdadeiramente humano, mesmo que circunscrito à situação de trabalho. À partir das concepções de Karl Marx, percebe-se como há uma visão instrumental de ser humano na base da organização social capitalista, mas que pode ser superada pela própria ação humana, ou seja, os "corpos humanos" (os homens) podem alterar significativamente as suas circunstâncias. Trata-se, aqui, da revolução.

Ora, se o corpo mantém essas relações que vimos com a sociedade, para entendê-lo, devemos compreender a sociedade onde ele é gestado. Sabemos que, para a maior parte do planeta e, mais especificamente, para o Brasil, trata-se do capitalismo. Precisamos, portanto, entender os fundamentos deste tipo de organização social.

O Capitalismo como sistema: sua gênese histórica

De acordo com Dobb (1963), o sistema econômico capitalista surgiu na Europa, especificamente na Inglaterra, entre a segunda metade do século XVI e o início do século XVII, mais precisamente quando o capital começou a penetrar na produção em escala considerável. Mesmo assim, o que se observava, na época, era uma relação bem amadurecida entre capitalistas e assalariados na nascente indústria combinada com uma subordinação, menos desenvolvida, de artesãos domésticos que trabalhavam em seus próprios lares. .

Embora indique o período como o marco da gênese do capitalismo, o autor destaca nestes dois pontos que foram decisivos para o seu surgimento: as transformações políticas e sociais ocorridas no século XVII e a Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, que se mostrou decisiva para o futuro da economia capitalista. A Revolução

Industrial representou uma transição do estágio inicial – de acumulação pré-capitalista – para um estágio em que a acumulação estará ligada ao processo de produção.

A partir daí, o capitalismo apoiou-se na unidade de produção em larga escala e coletiva das fábricas, efetuando um divórcio final do produtor com o que ainda dispunha dos meios de produção, tornando, cada vez mais, o conjunto das relações sociais uma relação “simples” entre capitalistas e assalariados. Uma vez que a acumulação, na fase industrial, se dará no processo de produção, o desenvolvimento do capitalismo estará ligado essencialmente à transformação técnica. Dobb (1963)

Húngaro (1999), fundado nas formulações de Marx, afirma que, entre as principais características do capitalismo, está o novo modo de produzir que ele impõe ao conjunto da sociedade. Generaliza-se o trabalho assalariado e o trabalhador, submetido à alienação, apresenta-se como proprietário de sua força de trabalho a fim de trocá-la por salário com o detentor dos meios de produção – o capitalista. A relação fundamental estabelecida, portanto, é a relação capital/trabalho. O que interessa, ao final, para o capitalista é a mercadoria. O capitalista fornece matéria-prima, instrumentos de produção, compra a força de trabalho do produtor pelas horas de trabalho e detém seu o resultado, que é o produto final, a mercadoria. Para aumentar a produtividade e, portanto, mais-valia (lucro), implanta a divisão pormenorizada de trabalho na linha de produção e o homem, mais do que nunca, passa a ser um apêndice da máquina.

Fruto da maneira de produzir na sociedade, o homem se apresenta nas relações sociais como indivíduo possuidor e, por conta da vida alienada e fragmentada, não se vê como um ser social.

A burguesia, principal proprietária dos meios de produção, tem, portanto, o domínio econômico e político da estrutura social e para o exercício de sua dominação necessita, além da coerção, criar hegemonia.

O Espírito do Capitalismo: a ciência positivista

A fim de construir sua hegemonia, a burguesia cuidou para generalizar uma nova visão de mundo. Para garantir a sua dominação, criou mecanismos ideológicos para fazer com que os dominados consentissem com a sua dominação. A primeira tarefa foi a de fazer as pessoas julgarem que a história havia chegado ao fim, ou seja, que estava impossibilitada uma nova revolução. Assim, as formulações positivistas foram absolutamente adequadas à esta necessidade.

De acordo com as considerações de Costa (1987, p.35), o pensamento científico, de viés positivista, do século XIX ganhou credibilidade na sociedade europeia a partir dos efeitos e das consequências da Revolução Industrial do século XVIII. Para os homens eram vitoriosas as conquistas do conhecimento humano no sentido de abrir caminho para o controle sobre as leis da natureza, pois as idéias de progresso, racionalismo e vitória do homem sobre a natureza exerceram todo seu encanto sobre a mentalidade da época.

Segundo a autora foi no final do século XIX que os capitalistas resolveram investir nas atividades científicas fazendo surgir a chamada Revolução Científica. Nesse momento, a ciência se funda como um conjunto de idéias que diziam respeito à natureza dos fatos e aos métodos para compreendê-los. Mas se o pensamento racional e científico parecia válido para explicar e controlar a natureza, ele poderia ser utilizado, também, para o entendimento e controle da sociedade, desde que, em seus fundamentos, as relações sociais fossem interpretadas como “naturais”. O positivismo, como se sabe, em seus fundamentos, empreende tal falsificação adequada aos interesses da burguesia: os fenômenos sociais possuem a mesma estrutura dos fenômenos naturais e, portanto, é possível se fazer uso do conhecimento científico sobre a natureza para estudar e controlar a sociedade. Eis o porquê das outras denominações pelas quais o positivismo ficou conhecido: *Física Social ou Biologia Social*.

A sociologia do século XIX, que se desenvolveu quando a racionalidade das ciências naturais passou a substituir a religião na explicação da origem, do desenvolvimento e da finalidade do mundo, passa a naturalizar as relações sociais. Assim, como afirma Costa, julga-se que o mesmo caminho pode ser aplicado tanto para se descobrir a lei da gravitação dos corpos celestes no universo quanto para se entender as relações entre os homens na sociedade. Serão, estas últimas, tratadas como leis naturais que existiriam independentemente do credo, da opinião e do julgamento humano.

O positivismo foi, também, o pensamento que glorificou a sociedade europeia do século XIX em franca expansão. Seu entusiasmo com o desenvolvimento do capitalismo europeu era tamanho que acabou por justificar, através de um método científico adequado, os padrões burgueses e industriais de organização social e sua dominação em relação aos outros continentes colonizados. Defendia a resolução dos conflitos sociais por meio da exaltação à coesão, à harmonia natural entre os indivíduos.

De acordo com Soares (2001, p. 6), o pensamento social da época foi o responsável pela naturalização dos fatos sociais. A ciência

positivista encarregou-se de reconstruir a sociedade a partir da biologização do homem e de tudo que o cercava. Estruturou-se subordinando o social ao orgânico e a filosofia social à filosofia natural. Através das disciplinas sociais, preocupou-se com o perfil do novo homem necessário ao capital.

A abordagem positivista de ciência produziu um conjunto de teorias que justificaram as desigualdades sociais como sendo o resultado das desigualdades biológicas ou naturais. Abstraiu o elemento histórico-social na determinação do ser, restando assim, um sujeito determinado pelas leis biológicas e adotou o modelo mecanicista de conhecimento. Para o positivismo, o indivíduo possui uma natureza individualista, aparece isolado e alheio à sua ação.

Michael Lowy (1996, p. 35), analisando o positivismo, afirmou que este concebe a sociedade como sendo regulada por leis naturais: invariáveis e independentes da vontade e da ação humana – tais como a lei da gravidade ou a do movimento da terra em torno do sistema solar. A partir disso, conclui-se que da mesma maneira que as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de juízos de valor, de ideologias políticas, sociais, ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica.

Segundo o autor, a concepção positivista afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desvinculada das classes sociais, com as questões políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Se ela, em sua origem, possuía um caráter revolucionário – já que se contrapôs à Igreja e ao Estado monárquico (vejam, por exemplo, as formulações de Condorcet e de Saint-Simon) – uma vez superada a ordem feudal ela passa a ser conservadora (tal qual a burguesia) e o novo método positivista deve consagrar teórica e praticamente à defesa da ordem real. A partir dessa idéia, Comte formulou uma concepção de ciência natural chamada física social na qual estudou os fenômenos sociais considerando-os no mesmo espírito dos fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos. Isto significa que os fenômenos sociais (tais como a distribuição das riquezas e do poder econômico) são submetidos a leis naturais invariáveis. Uma tarefa importante para a sociologia, então, seria a de explicar aos proletários essas leis invariáveis porque são eles que precisam ser convencidos desse caráter natural da concentração de riquezas nas mãos dos capitalistas. Para ele, os males políticos como o desemprego e a fome, por exemplo, são resultantes de leis naturais e, assim, são inevitáveis e independentes de qualquer vontade social.

A hegemonia buscada pela burguesia terá na visão positivista de mundo uma importante aliada. Na verdade, tal visão de mundo será necessá-

ria na medida em que a *nova* sociedade vinha cada vez mais, contraditoriamente ao que havia prometido (liberdade, igualdade e fraternidade), aprofundando as desigualdades. Os grandes triunfos da indústria vieram acompanhados de uma degradação social jamais vista e vivida por civilizações anteriores. Por um lado, havia o crescimento das fábricas, e por outro, a deterioração do espaço humano. Com certeza, foi nas primeiras décadas do século XIX que a economia européia encontrou-se em plena expansão, mas o *progresso*, para a maioria da população, advindo dos benefícios da indústria crescente, nada mais era do que a miséria, a degradação da vida, a descaracterização do que ainda restava de humano na sociedade.

Como resolver o problema de uma possível crise de hegemonia em virtude das desigualdades sociais? Negando que as desigualdades eram criações humanas, fruto de um regime político despótico, mas que eram fruto da própria natureza dos indivíduos, pois estes eram biologicamente desiguais.

Ao longo do século XIX as leis biológicas subordinam as leis sócio-históricas. A ideologia das aptidões naturais permeia os estudos científicos e as práticas sociais deles decorrentes. As leis biológicas aprisionam o homem ao seu organismo, percebem as suas necessidades apenas como necessidades orgânicas e biológicas, esquecendo-se de que, embora algumas necessidades sejam desta ordem, elas são satisfeitas socialmente. (Soares, 2001, pg. 15,16.)

As teorias positivistas, a questão corporal e o higienismo

As teorias positivistas constituíram-se como objetos de poder da burguesia. Confirmam, ideologicamente, a superioridade de uns sobre os outros como sendo natural e hereditária. Demonstram dados biológicos isolados da vida em sociedade acentuando o esforço pessoal, o valor individual de cada um. Afirmam que os mais aptos vencem, portanto, competem. Competição e concorrência, grandes eixos do capitalismo, serão entendidos como naturais e não como produto de um processo histórico de desenvolvimento da sociedade.

A questão da competição estará relacionada com a depuração da raça, e assim, com o melhoramento da sua aptidão dentro do mercado. Diante da seleção natural, os mais aptos irão melhorar a raça e, portanto, a sua condição social.

Na esteira do positivismo, teorias científicas que confirmassem e comprovassem a idéia do melhoramento e da depuração da raça foram

sendo desenvolvidas. De acordo com Soares (2001), a eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico propondo-se a uma intervenção científica da sociedade. A eugenia permitiu a utilização do argumento da raça para justificar toda a exploração de classe. Traduziu, de forma explícita, as preocupações de uma determinada classe em manter a sua hegemonia.

As teorias raciais, particularmente a eugenia, foram poderosos instrumentos nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe, para auto-intitular-se a única classe capaz de manter a ordem e de viabilizar, a partir dela, o progresso. *“A superioridade racial da classe dominante era apontada por esta ciência que aprisionava o homem dentro de um fatalismo hereditário”*. (Soares, 2001, p. 19)

Através dessa ciência eugênica, estabeleceu-se uma determinação biológica, na qual se delimitou os horizontes de classe, as funções de classe e os papéis sociais, garantindo, desse modo, a continuidade harmoniosa da ordem social vigente. *“Se o homem é um ser biológico e todas as suas ações se explicam a partir de causas biológicas, como postulam as teorias científicas do século XIX, ganharão espaço na sociedade profissionais que dominem o conhecimento sobre o biológico”*. (Soares, 2001, p. 19)

Tendo em vista que o homem passa agora a ser entendido e explicado dentro da sociedade através de uma ciência que possui como propriedade os fatos naturais, hereditários e fisiológicos, podemos então dizer que o indivíduo foi reduzido e simplificado apenas à seu corpo biológico, pois é assim que ele começa a ser visto no campo social burguês. Seu corpo ganha uma importância exagerada e servirá de instrumento para o controle das populações urbanas. De acordo com os apontamentos de Soares, o corpo dos indivíduos, se transformará em objeto mensurável com características próprias da abordagem positivista de ciência. O corpo individual como unidade produtiva, máquina menor de engrenagem da indústria capitalista, passa então a ser uma mercadoria; será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser controlado para ser útil ao capital. A respeito disso, Foucault (1985) afirma que:

“o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa pelo corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma sociedade biopolítica”. (Apud Soares, 2001, p. 20)

Na esteira dessa *valorização do corpo*, a Europa, no século XIX, irá desenvolver determinadas políticas de saúde. Particularmente a medicina ganhou um poder absoluto e aprimorou formas para influir de maneira coercitiva e representativa na sociedade, formas essas fundamentais para a manutenção da nova ordem. Entendida como técnica geral de saúde, assume lugar de importância cada vez mais destacado, passando a consagrar uma parte cada vez maior de seu tempo às tarefas fixadas pelo poder.

Essas tarefas irão abranger preocupações acerca da saúde e da doença dos indivíduos, de suas condições de vida, de suas habitações, de seus costumes e hábitos. O médico transforma-se em mecanismo de controle por parte do Estado, que o reconstrói em poder disciplinar e utiliza-o para o controle das grandes massas urbanas. Novamente Foucault descreve que:

“o contraponto que nos interessa analisar é tudo o que ousou fazer em nome da saúde para a manutenção da ordem burguesa e pelo efeito do investimento do corpo pelo poder através de um trabalho meticuloso, insistente, obstinado que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio”. (Apud Soares, 2001, pg. 21).

Sociedade, corpo, saúde e medicina servindo ao capital:

“As concepções, os valores e os hábitos que a ciência médica desenvolveu tiveram um papel significativo na construção e na ordenação da racionalidade social, racionalidade esta que nasce colada às exigências de saúde do corpo biológico para a manutenção da saúde do corpo social, ou seja, para a produção e reprodução do capital. A ciência médica constrói diferentes formas de intervenção no corpo social e no corpo biológico, chegando até a conceber o homem para além dos limites dados pela biologia, pela química e pela fisiologia. Mas, como haver saúde sem que se altere o quadro de miséria da sociedade, sem que se altere esta estrutura social que explica o próprio surgimento das doenças?” (Soares, 2001, pg. 23)

Para justificar a miséria, então, o discurso higienista foi fundamental, pois afirmou que toda a degeneração progressiva das classes populares poderia ser explicada pela vida imoral que possuíam os indivíduos. Assim, era necessário garantir-lhes não somente a saúde, mas também uma educação higiênica de bons hábitos morais. O pensamento médico higienista elege a família como lugar privilegiado de intervenção para auxiliar o Estado no processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora.

Nesse quadro, coube ao médico a responsabilidade pela tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula sociável. Auto-proclamaram-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova 'família'. Esse excesso do poder do médico fez com que ele se tornasse o grande conselheiro e perito, senão na arte de governar, mas pelo menos na de observar, corrigir, melhorar e manter o corpo social em permanente estado de saúde. Este discurso higiênico conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Por seu intermédio, os indivíduos aprendiam a cultivar o gosto pela saúde exterminando a desordem higiênica. Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformar os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos em insígnias da classe social. (Cf. Castellani, 1988, p. 42).

Nesse quadro, a mulher ganha papel especial na formação e educação da sociedade. A figura da mulher-mãe aparece como ideal, sendo a peça fundamental no interior das estratégias elaboradas para a domesticação das classes operárias. Sua figura de 'mulher do lar', da 'mãe dedicada', da 'salvação do homem', será o instrumento privilegiado para desencadear o processo racionalizador do operariado. Sendo assim, as altas taxas de mortalidade sempre mais altas no operário, passam a ser de responsabilidade da família e, particularmente, da mulher. O espaço da mulher passa a ser o lar como exigência da produção. O que se cria em torno dela é a função precípua de preservar a capacidade de trabalho das massas urbanas e fazer do trabalhador um indivíduo capaz de veicular valores e internalizar práticas higiênicas moralizadoras.

Desse modo, a classe no poder isentava-se de qualquer responsabilidade, e o agravamento da decadência física e da degradação moral da classe operária passava a ser sempre atribuída a ela mesma. Segundo Lima (1985) serão os médicos higienistas que

"irão pensar e implementar estratégias de bem viver, uma vez que adoecer deixava de ser uma problemática social e passava a ser uma questão de conhecimento de boas práticas de vida, de limpeza, de higiene individual...;em nome da saúde, da ordem e do progresso, o poder médico esquadrinha os espaços de vida dos indivíduos e as suas próprias vidas ao definir normas, regras necessárias para a manutenção da saúde de seus corpos biológicos, assim, cada pessoa é tratada como indivíduo a ser higienizado...;as tecnologias políticas que investirão sobre o corpo, sobre a saúde, sobre as formas de se alimentar e morar, serão traduzidas pelo discurso da boa

higiene que irá postular regras de bem viver, as quais uma vez conhecidas, permitirão o alcance da tão almejada saúde...; o pensamento higienista irá criar um universo de modos, atitudes e saberes, que devem ser conhecidos e que são requeridos pela civilização burguesa para a manutenção da ordem”. (Apud Soares 2001, p. 30)

Educação Física europeia

Vimos, então, que o discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente saúde, mas também uma educação higiênica e a formação de hábitos morais. É este discurso que será incorporado pela Educação Física. A burguesia a perceberá como um de seus instrumentos mais eficazes para promover a assepsia social, e para viabilizar uma educação higiênica e moralizadora dos hábitos.

Segundo Soares (2001), é dentro deste quadro político, social e econômico que a Educação Física tem sua a gênese e já no século XIX chega aos foros científicos com seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar, voltada ao corpo biológico, para poder moralizar a sociedade, além de melhorar e regenerar a raça.

Cumprirá, ainda, outros objetivos e, dentre eles, um fundamental: garantir o vigor físico dos trabalhadores para o avanço do capital. Era preciso adestrar o trabalhador e o seu corpo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo, discipliná-lo para o bom desempenho na sua função de produção e reprodução do capital.

Muitas instituições sociais contribuíram para a disciplinarização da classe trabalhadora e da mesma forma que instituiu políticas de saúde para assegurar uma vida sem doenças nem misérias à população, a burguesia também instituiu políticas de educação, como mais uma expressão higienista para completar o cerco do trabalhador.

“O exercício físico vai sendo constituído a partir de conceitos médicos, contribuindo, particularmente no âmbito da Instituição Escolar, para veicular a idéia da saúde vinculada ao corpo biológico, corpo a-histórico, não determinado pelas condições sociais”. (Soares, 2001, p. 34)

A Educação Física construída por uma sociedade naturalizada e biologizada, será então tomada como uma educação do físico e associada diretamente à saúde do corpo biológico e, já no seu nascedouro, estará submetida ao domínio dos médicos, pois estes, imbuídos da cer-

teza de que detinham maior competência para redefinir os hábitos da família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física.

Para colocar em prática estas políticas institucionais, é feita a extensão da escolarização primária como um dos mecanismos privilegiados para o controle das formas de pensamento e de ação do corpo social. Dentro da escola, ganha espaço a Educação Física (ginástica) como elemento da educação, conteúdo do pensamento médico e pedagógico. A ginástica, desde o século XVIII, foi introduzida na escola com um tom de laicidade pelo conteúdo curricular, uma vez que passava a tratar do corpo (um território até então proibido pelo obscurantismo religioso). Porém, apesar da laicidade, ao analisar o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu caráter conservador e utilitário. O estudo do corpo dos indivíduos passa a ser compreendido como importante instrumento da produção e passa a ser rigorosamente organizado sob a luz das ciências biológicas. *“Dentro deste quadro, a Educação Física irá se constituir a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza e seu contexto irá apoiar-se na idéia de regeneração da raça, fortalecimento da vontade, desenvolvimento da moralidade e da defesa da pátria”.* (Soares, 2001, pg. 49).

Como se vê, se, por um lado, o espaço dado à Educação Física representa um avanço para a educação (laicização das práticas corporais), por outro, representa a disciplinarização do movimento, sua *domesticação*. Esse espaço configurará como mais um canal absolutamente dominado pela burguesia para veicular o ‘seu’ modelo de corpo, de atividade física, de saúde, enfim, a sua visão de mundo.

“A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas regras para os esportes modernos sugerindo a todos a ganhar o jogo e vencer na vida pelo esforço. Do positivismo absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser adestrado e disciplinado. Um ser que se avalia pelo que resiste”. (Soares, 2001, pg. 50)

Sempre vinculada à saúde biológica, a Educação Física será protagonista de um projeto maior de higienização da sociedade colocando o corpo como referência fundamental do desenvolvimento das práticas sociais. É assim que ela começa a ser veiculada como uma neces-

sidade, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos cuidados com o corpo, dotado de poderes capazes de resolver os problemas colocados pela sociedade industrial.

A Educação Física brasileira

O surgimento da Educação Física no Brasil teve relação direta com as necessidades econômicas impostas pelo capitalismo central. Ela confunde-se, em muitos momentos, com a história das instituições médicas e a história das instituições militares no período de 1850 à 1930. Para Oliveira (1994), a utilização da Educação Física no Brasil se fez para construir homens fisicamente fortes e saudáveis, aptos à defender a pátria e a viabilizar a construção da nação.

Carmem Lúcia defende que a Educação Física brasileira, em sua intervenção na realidade educacional e social, teve como influência privilegiada o discurso médico higienista que, como vimos, traduz-se como sinônimo da saúde física e mental, como promotor da saúde, como regenerador da raça, das virtudes e da moral. Argumenta a autora que, a partir dos conhecimentos e das teorias gestadas no mundo europeu, os médicos desenharam um outro modelo para a sociedade brasileira e contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. A necessidade de se construir um novo homem se fez também no Brasil. Na verdade, cria-se uma nova tática de intervenção social a serviço do Estado, no sentido de auxiliá-lo a exercer, de modo mais pleno e eficaz, o seu poder e a Educação Física, assim como a educação escolar e toda a sociedade brasileira serão condicionadas de modo decisivo pelas vertentes higienistas e pelo valor político das ações médicas apoiadas pelo poder do Estado. (Soares, 2001, pp. 70-71).

Do ponto de vista histórico, é no Brasil colonial que as questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos, começam a fazer parte das preocupações das elites dirigentes. Desenvolver ações pedagógicas na sociedade por meio da ginástica viabilizariam, de modo eficaz, a política das elites ou a política familiar entabulada pelos médicos higienistas. Com isso, foi reforçado o racismo e o homem em relação à mulher. Desencadeou-se um processo de eugeniação da população brasileira com o discurso que afirmava o *“caráter irracional, bárbaro e primitivo dos negros, além de sua inferioridade”*.

Tal qual havia acontecido na Europa, insere-se, no Brasil, o controle familiar higienista por meio de uma política de controle populacional. Tal política objetivava estabelecer um equilíbrio de forças entre a popu-

lação branca e a população negra implementando uma educação que valorizasse os elementos culturais e sociais da elite dirigente branca. Esta educação das elites associava a educação física à educação sexual, transformando homens e mulheres em reprodutores potenciais e vigilantes da pureza de sua própria raça. Com isso se garantia “a procriação e o aprimoramento da raça”. Segundo Soares (2001), é neste momento que a Educação Física passa a ser valorizada no Brasil tendo os médicos para reforçar sua importância na ‘obtenção de uma vida mais longa e mais feliz’.

Já Lino Castellani (1988), em sua obra *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, deter-se-á na análise da influência das instituições militares na constituição da Educação Física brasileira. Para ele, a história dessa está diretamente vinculada com a história das instituições militares no Brasil. Foram as instituições militares aquelas que mais se mostraram sensíveis à influência da filosofia positivista. Por ser entendida como elemento de extrema importância para o forjar do indivíduo forte, saudável e indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, passa a ser entendida como a educação do físico e da saúde corporal. É clara, portanto, a remissão ao higienismo. Militarismo e higienismo, portanto, forjaram a Educação Física brasileira, em suas origens. Claro que com o passar do tempo, algumas coisas foram se modificando em relação à gênese dessa área.

Castellani irá destacar que, no período do Estado Novo, a política educacional teve como substância a exaltação da nacionalidade, desvinculando do pensamento pedagógico a reflexão sobre a sociedade e acentuando a conservação social. Em face disso, numa importante etapa na definição dos rumos do capitalismo industrial do país, a Educação Física, vinculada ao processo educacional em geral, será um forte mecanismo para a consolidação da ideologia do Estado Novo. O autor argumenta que tivemos, nesse período, uma Educação Física que poderia ser chamada de ‘militarização do corpo’.

Embora, em seu desenvolvimento, seus objetivos tenham se modificado, tais objetivos não foram contraditórios com seus fundamentos originários (cuja base teórica se encontra no positivismo).

Se por um lado a promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira impunham-se em razão da preocupação com a defesa da nação, por outro, sua razão se afinava com a necessidade sentida de condicioná-la ao cumprimento de seus deveres com o desenvolvimento econômico brasileiro. A Educação Física, portanto, foi contemplada como sendo matéria obrigatória nos estabelecimentos de ensino, buscando atender ao seu preceito constitucional que almejava o adestramento físico do indivíduo necessário ao cumpri-

mento de seus deveres para a economia. Se os cuidados com a formação de mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada era a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema oficial de ensino, fora dele, sua ação era orientada para a manutenção e recuperação da força de trabalho do operariado. Contribuía assim, para a extensão do controle sobre o trabalhador, além de seu tempo de trabalho, incorporando nas suas esferas de ação, inclusive, o tempo de não-trabalho do operário, ou seja, o seu “tempo livre”. Castellani (1988).

Como vimos, portanto, tanto na Europa, quanto no Brasil, a Educação Física surgiu como uma área conservadora, com suas finalidades vinculadas aos interesses da burguesia e com seus fundamentos baseados na visão positivista de ciência. Cumpriu importantes objetivos a ela atribuídos pela burguesia como os de preparar mão-de-obra para a indústria e generalizar a visão positivista de ciência. Ao cumprir este último desígnio, desenvolveu, tanto na Europa quanto no Brasil, uma visão de corpo naturalizada, a-histórica e conservadora, própria da maneira positivista de pensar.

Referências Bibliográficas

- CASTELLANI, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1988.
- COSTA, M.C.C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.
- DAOLIO, J. Da cultura do Corpo. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DOBB, M. A Evolução do Capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar Escritores, 1963.
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, Pensar e Agir – corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- HUNGARO, E. M. Trabalho e Essência Humana. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. (mimeo.)
- LOWY, M. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. 11°. ed - São Paulo: Cortês, 1996.
- MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortês, 1998.
- MEDINA, J.P. A Educação Física Cuida do Corpo...e “mente”. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1990.
- MEDINA, J.P. O Brasileiro e seu corpo. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, V.M. Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1994.
- SOARES, C.L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ESPORTE, EDUCAÇÃO, CORPO E SAÚDE
composto em *Times New Roman* por Fabricando Idéias,
e impresso por Bartira Gráfica e Editora S/A
em papel offset, 75 g/m²
2008




Alpharrabio
EDIÇÕES

