

Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física

Adriano de Paiva Reis

Carla Cristina Carvalho Pereira

Leonardo Docena Pina

Renata Aparecida Alves Landim
(Organizadores)



EDUE

Adriano de Paiva Reis
Carla Cristina Carvalho Pereira
Leonardo Docena Pina
Renata Aparecida Alves Landim

(Organizadores)

Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física

Juiz de Fora
2013

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora.
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es),
é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

REITOR

HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

VICE-REITOR

JOSÉ LUIZ REZENDE PEREIRA

EDITORA
U F J F

DIRETOR DA EDITORA UFJF / PRESIDENTE DO

CONSELHO EDITORIAL

ANTENOR SALZER RODRIGUES

CONSELHO EDITORIAL

AFONSO CELSO CARVALHO RODRIGUES

FABRÍCIO ALVIM CARVALHO

FREDERICO BRAIDA

HENRIQUE NOGUEIRA REIS

ROGERIO CASAGRANDE

SUELI MARIA DOS REIS SANTOS

STUDIO EDITORA UFJF

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO, CAPA:

ALEXANDRE ÁLVARO SILVA

REVISÃO DE PORTUGUÊS:

JACKSON LEOCÁDIO

REVISÃO DE NORMAS TÉCNICAS:

NATHALIE REIS ITABORAÍ

Pedagogia histórico-crítica e Educação Física / Adriano de Paiva Reis
... [et al.], organizadores. – Juiz de Fora : Editora UFJF, 2013.

196 p.

ISBN 978-85-7672-175-8

1. Pedagogia – História - Crítica. 2. Pedagogia crítica. 3.
Educação física. I. Reis, Adriano de Paiva.

CIDU 37.013(091)

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo
Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.

EDITORA UFJF

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790

CENTRO - JUIZ DE FORA - MG

CEP 36015 - 400

FONE/FAX: (32) 3229-7645

(32) 3229-7646

secretaria@editoraufjf.com.br

distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.editoraufjf.com.br

Prefácio _____ **7**

Celi Nelza Zulke Taffarel

Introdução _____ **15**

*Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Hajime Takeuchi
Nozaki, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim*

Capítulo I

Sobre a função e especificidade da educação escolar
no mundo contemporâneo _____ **23**

André Silva Martins

Capítulo II

O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos:
em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos _____ **47**

*Adriano de Paiva Reis, Álvaro de Azeredo Quelhas, Carla Cristina Carvalho
Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim*

Capítulo III

A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos _____ **65**

*Priscila Rocha Rodrigues, Renata Aparecida Alves Landim, Thiago
Barreto Maciel e Victória de Fátima de Mello*

Capítulo IV

As relações entre esporte e saúde no capitalismo: temati-
zando contradições na educação escolar _____ **91**

Carlos Eduardo de Souza, Leonardo Docena Pina e Mônica Jardim Lopes

Capítulo V

O MMA como “nova” face da luta espetáculo _____ 109

*Adriano de Paiva Reis, Graziany Penna Dias, Rafael Loures dos Reis
Bellei e Renata Aparecida Alves Landim*

Capítulo VI

A voz da periferia: o Hip Hop enquanto possibilidade de
trabalho nas aulas de Educação Física _____ 129

*Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Giovana de
Carvalho Castro, Herbert Hischer Chaves de Paula, Marcelo Silva dos Santos*

Capítulo VII

A disciplinarização dos corpos por meio da ginástica _____ 149

*Leonardo Docena Pina, Miguel Fabiano de Faria, Nathália Sixel
Rodrigues e Ramon Mendes da Costa Magalhães*

Capítulo VIII

O lugar e hora do circo na escola: reflexões sobre a reinven-
ção da cultura circense na sociedade contemporânea _____ 171

*Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira
e Frederico Duarte Gomes Tostes*

Sobre os autores _____ 191

PREFACIO

No momento em que os estudos sobre a escola capitalista demonstram a sua degeneração e decomposição, o seu esvaziamento proposital e seu rebaixamento teórico para desqualificar a formação da classe trabalhadora na mais tenra idade, surge, contraditoriamente, fruto de experiências concretas no chão desta mesma escola, a obra organizada por Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim, intitulada *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física*.

Do que trata este livro que lhe confere uma singularidade ímpar em meio a confrontos e conflitos de classe cada vez mais acirrados?

Como uma das autoras do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e, portanto, testemunha histórica de um esforço nacional de mais de 20 anos enfrentando a crítica, a didática e a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, reconheço que o propósito dos autores do livro é de vital importância para a formação escolarizada de crianças e jovens, aos quais têm sido negados os conteúdos que permitem a humanização, como o são os conteúdos da cultura corporal.

Como demonstram os autores da obra – jovens intelectuais, militantes culturais, de formação marxista –, não são quaisquer conteúdos a serem tratados na escola que garantirão a humanização, e não é qualquer método no trato com o conhecimento que assegurará a formação emancipatória. São conteúdos tratados com critérios, considerando a gênese, o desenvolvimento, a atribuição de sentidos e significados às atividades corporais, ao longo do percurso histórico da humanidade. Critérios que dizem respeito às capacidades cognoscentes e cognoscitivas dos estudantes, compreendendo-as na totalidade do ser humano, conforme explica a teoria psicológica histórico-cultural, a contemporaneidade dos conteúdos e seu conhecimento por sucessivas aproximações ao objeto – a cultura corporal –, que permitem os saltos qualitativos, do pensamento sincrético e da mera sistematização de dados da realidade, à elaboração de novas sínteses qualitativamente superiores, com autode-

terminação e criatividade. Aprimora-se, assim, pelas atividades corporais tratadas com o rigor do método, toda a capacidade do ser humano. Percurso este que deve ser recuperado por cada um de nós, sem o qual não nos humanizamos. E isto é possível pela educação, principalmente escolarizada, que forma seres humanos, porque incide nas suas funções psicológicas superiores, pelas atividades relacionais com os demais seres humanos, com a natureza, com a cultura e consigo mesmo. Por isto, esta obra é de fundamental importância.

Na introdução, os autores Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Hajime Takeuchi Nozaky, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim tratam de refletir sobre os limites e possibilidades da discussão sobre a didática da Educação Física. Assumem os autores a posição teórica e reconhecem que a “perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal”, presente no livro Metodologia do Ensino da Educação Física e denominada por nós de abordagem Crítico-superadora, foi, é e será um marco, enquanto referência mais desenvolvida fundamentada em uma teoria marxista de educação, na teoria psicológica histórico-cultural, na teoria do conhecimento materialista-histórica-dialética e na Pedagogia histórico-crítica.

Justificam e assumem, assim, os autores, que a Educação Física, ao transmitir os conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal, se justifica na escola por socializar um conhecimento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade.

A partir destas posições iniciais, enfrentam o desafio e as dificuldades de organizar/planejar/sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal. Tensionam durante a obra o par dialético conteúdo-método, modulador de alterações significativas na organização do trabalho pedagógico na sala/quadra de aula e na escola.

O trabalho com os professores da educação básica demonstra que, além dos problemas na formação, faltam referências concretas para a construção de práticas pedagógicas com os diversos conteúdos da cultura corporal. E nesta busca lançam-se os autores, nos trazendo uma contribuição de grande relevância.

O que é descrito no livro é fruto de um trabalho coletivo de mais de 20 professores e que ganha sistematização nos escritos destes jovens professores que se dispuseram a ampliar os conhecimentos a respeito da metodologia Crítico-superadora, além dos diferentes conteúdos da cultura corporal.

Tratam, portanto, da crítica à didática, mas não com a pretensão de resolver os problemas encontrados nas aulas de Educação Física que estão relacionados com as condições de vida e de trabalho dos professores e estudantes. Ou seja, reconhecem as determinações da economia política que pesam sobre a escola, e que não será somente a iniciativa e dedicação dos professores que resolverá a complexidade que é o processo de destruição das forças produtivas, a destruição da escola e a destruição do trabalho pedagógico.

Com muita honestidade científica, reconhecem os limites da discussão didática frente ao problema da educação pública básica, mas ressaltam a importância da obra para ampliar as possibilidades de transmissão do conhecimento na Educação Física escolar.

O livro está organizado em oito capítulos que se articulam de forma consistente e coerente. Inicialmente os autores propõem uma discussão de caráter mais geral, abordando a função e especificidade da escola e da Educação Física no mundo contemporâneo. A partir da delimitação clara da concepção de educação e de Educação Física que defendem, passam, então, a discutir a prática pedagógica através de uma série de artigos sobre possibilidades de temas atuais dentro dos diversos conteúdos da cultura corporal – jogos, esporte, luta, ginástica, dança e circo.

O texto assinado por André Silva Martins trata de questionar a função social da escola e, dentro dela, o ensino da Educação Física. Mas não o faz desprovido de dados que permitem constatar e explicar como a Educação Física, dentro do currículo escolar, foi uma atividade cujo objetivo central era promover o desenvolvimento da aptidão física, o que foi alterado, como foram alteradas as bases econômica e política da sociedade brasileira, que implicaram em alterações na escola e, consequentemente, na Educação Física escolar.

Os autores do texto sobre “O ensino da Educação Física e a formação de sujeitos históricos: em busca dos fundamentos

teóricos e metodológicos” tratam de demonstrar o surgimento de propostas com outros princípios definidores para a prática pedagógica nos idos dos anos 1980 e 1990. Tratam das propostas demonstrando nexos e relações entre a metodologia do ensino, as teorias educacionais, pedagógica, a teoria do conhecimento e o projeto histórico. Anunciam assim, em um trabalho coletivo, novas bases da Educação Física na Rede de Ensino.

Com base nos estudos de Saviani (1987) sobre Escola e Democracia, são discutidas as tendências da educação e levanta-se, de início, a hipótese de que as pedagogias críticas não reprodutivistas ainda possuem um papel a cumprir – contribuir na superação do capitalismo –, com o que temos pleno acordo.

Ao tecer críticas às concepções sobre a educação escolar, o livro traz uma contribuição à educação em geral e para todas as áreas de conhecimento que se organizam no interior da escola. Defende-se, por fim, a finalidade da educação escolar para a emancipação humana.

Ao apresentar a perspectiva marxista de emancipação humana, Álvaro de Azeredo Quelhas, Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim recuperam os elementos históricos apresentados por clássicos como Marx e Engels, que permitem afirmar a existência, sim, de uma teoria marxista da educação. Teoria esta que vem sendo sistematicamente negada na formação dos professores. A partir da base teórica mais geral, adentram nas sistematizações sobre Educação e Trabalho para, por fim, reconhecer a importância da mediação da Pedagogia histórico-crítica na construção da metodologia do ensino dos conteúdos específicos da cultura corporal na escola, destacando a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* do Coletivo de Autores (1992), obra onde é apresentado o *paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal*, visando elevar a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive. Para tanto, parte-se da prática social, que é problematizada pela constatação, sistematização, compreensão e explicação científica do real visando a *práxis* revolucionária, criativa, superadora, o que

somente é possível com a ampliação, aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado e a autodeterminação dos estudantes. Daí a relevância social do trato com os conteúdos segundo a teoria do conhecimento dialética-materialista-histórica. Portanto, não será qualquer conteúdo e, muito menos, qualquer método para tratar o conhecimento que permitirá a elevação da capacidade teórica dos estudantes. É necessário o método explicado e demonstrado por Marx e Engels, aplicado ao ensino da Educação Física na escola – o método materialista histórico-dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento.

Nos capítulos seguintes, a coerente e consistente abordagem teórica é demonstrada no trato com “A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos”, texto de autoria de Renata Aparecida Alves Landim, Victória de Fátima de Mello, Priscila Rocha Rodrigues e Thiago Barreto Maciel. Os autores partem da prática social concreta para chegar a uma nova síntese superior sobre este conteúdo, permitindo às crianças e jovens se apropriarem de elementos da cultura que, por si só, não se dão a conhecer.

No texto de autoria de Leonardo Docena Pina, Carlos Eduardo de Souza, Mônica Jardim Lopes, é demonstrado o método de elevação da capacidade de reflexão dos estudantes sobre a cultura corporal, no trato com o conteúdo esporte e saúde. O texto intitulado “As relações entre esporte e saúde no capitalismo: tematizando contradições na educação escolar” demonstra todo o processo que culmina na nova síntese qualitativamente superior ao conhecimento caótico, sincrético sobre o tema, demonstrado no início.

Para tratar do conteúdo lutas, delimitou-se “O MMA como “nova” face da luta espetáculo.” Os autores Renata Aparecida Alves Landim, Adriano de Paiva Reis, Grazyani Penna Dias e Rafael Loures dos Reis Bellei usaram com rigor o método, partindo da prática social e a ela retornando após um processo de problematização e apropriação de conhecimentos sem os quais não se explica o fenômeno atual das lutas.

Quanto ao conteúdo dança, os autores Carla Cristina Carvalho Pinheiro, Adriano de Paiva Reis, Giovana de Carvalho Castro, Marcelo

monstrar a lógica no trato com o conhecimento dentro da rigorosidade do método. Demonstram, também, a elevação do pensamento teórico dos estudantes sobre o assunto. O texto “A voz da periferia: o Hip Hop enquanto possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física” é um primor e contribuirá muito para consubstanciar uma abordagem mais rigorosa de conteúdos contemporâneos nas aulas de Educação Física.

No trato com o conteúdo da ginástica, no capítulo intitulado “A disciplinarização dos corpos por meio da ginástica”, os autores Leonardo Docena Pina, Miguel Fabiano de Faria, Nathália Sixel Rodrigues e Ramon Mendes da Costa Magalhães conseguem elevar a capacidade dos estudantes de elaborar uma síntese qualitativa no pensamento que permitirá a autodeterminação para a prática corporal de um conteúdo vital e que vem sendo negligenciado na escola.

A retomada nas aulas de Educação Física do conteúdo circo, conforme propõem Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira e Frederico Duarte Gomes Tostes, demonstra como um conteúdo histórico, que data na origem dos tempos do feudalismo, pode adquirir um sentido e um significado humanamente elevado pelo entendimento, compreensão e elaboração de novas possibilidades de ação. No trato com o conteúdo das atividades circenses no texto intitulado “O lugar e hora do circo na escola: reflexão sobre a reinvenção da cultura circense na sociedade contemporânea”, os autores demonstram o critério da rigorosidade e seriedade científica para tratar de um conteúdo da cultura que nos permite conhecer, compreender, explicar e criar possibilidades riquíssimas de atividades culturais com sentido e significado humanizante.

Prezados leitores, resalto que esta obra é singular, relevante e vital porque, como dizem os autores em um dos textos: *“Em tempos de apologia ao consumo e de mercadorização de todas as esferas da vida, a tarefa de educar assume uma responsabilidade ainda maior. É preciso que nós, educadores comprometidos com a classe trabalhadora, construamos práticas pedagógicas consistentes e coerentes, contribuindo para a desmistificação e compreensão crítica da realidade concreta.”*

tivos de Autores no Brasil e, quiçá, na América Latina, que, de norte a sul, de leste a oeste, estão recuperando, desenvolvendo, utilizando outros parâmetros teóricos-metodológicos sintonizados com outro projeto histórico superador à lógica do capital e, portanto, com a perspectiva de formação humana emancipatória, significando isto a superação da sociedade de classes.

Com esta obra, juntamente com outras de igual propósito, consolida-se no Brasil uma Educação Física de base marxista. Constrói-se assim, também pela via do trabalho pedagógico, a subjetividade humana; visto que as condições objetivas para a revolução já estão postas, faltam as condições subjetivas. As forças produtivas deixaram de crescer e estão em franca destruição. A isto reage este jovem COLETIVO DE AUTORES, que nos alenta a seguirmos perseguindo, em tempos de transição, um outro modo de produção da vida. Que todas as crianças, jovens e adultos, das escolas públicas, na cidade e no campo, tenham garantida esta qualidade aqui demonstrada no ensino da Educação Física.

Celi Nelza Zülke Taffarel
(Universidade Federal da Bahia – UFBA)

INTRODUÇÃO

LIMITES E POSSIBILIDADES DA DISCUSSÃO SOBRE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Adriano de Paiva Reis
Carla Cristina Carvalho Pereira
Hajime Takeuchi Nozaki
Leonardo Docena Pina
Renata Aparecida Alves Landim*

Por mais de um século, a história da Educação Física dentro do currículo escolar foi marcada por sua caracterização como uma atividade, cujo objetivo central era promover o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos. A partir do final da década de 1970, acompanhando um amplo movimento de luta pela redemocratização da sociedade brasileira, assistimos a um período de denúncias sobre o atrelamento da área a uma concepção exclusivamente biológica de homem/movimento, que cumpria um papel conservador no que tange às relações sociais.

Após esse período de críticas, sobretudo ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, começam a surgir novas propostas para a Educação Física, definindo princípios identificadores de uma nova prática pedagógica. Desde então, podemos evidenciar diversos avanços no sentido da construção da Educação Física como componente curricular, tanto no plano da legislação e das orientações educacionais, como no plano das

propostas construídas e implementadas em diversas redes de ensino pelo país. Mas, no que pese todo esse avanço produzido, a *crise no campo teórico* (FRIGOTTO, 2001) acabou por influenciar a redefinição das propostas pedagógicas críticas da área, que passaram a ser consideradas, muitas vezes, insuficientes, inadequadas e, até mesmo, ultrapassadas para atender às supostas demandas de um *novo mundo*.

Considerando que os fundamentos centrais da sociedade na qual vivemos se mantêm presentes ainda hoje, embora com bases renovadas, compreendemos que as pedagogias críticas não reprodutivistas ainda possuem um papel a cumprir, qual seja, o de contribuir para a superação do capitalismo – e de todas as formas de opressão que se intensificam nesse modo de produção da existência humana¹.

Nessa linha, reconhecemos que a *perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992)², também conhecida como “abordagem Crítico-superadora”, foi um marco – e ainda se mantém como referência mais desenvolvida – para a Educação Física, uma vez que, ao se fundamentar na Pedagogia histórico-crítica, articulou esse componente curricular ao que há de mais avançado no debate sobre o papel da escola, sendo capaz de entrelaçar a formação humana aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. A partir da delimitação de uma área de conhecimento denominada de cultura corporal, essa perspectiva definiu a Educação Física como disciplina responsável por promover, na escola, uma tematização sobre a relação dos grandes problemas sociais contemporâneos com os conteúdos jogos, danças, lutas, ginástica, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física: sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que

1 Adoramos a classificação das pedagogias – em críticas e não críticas – elaboradas por Saviani (2006).

2 Tendo em vista o processo histórico que envolveu a elaboração e disseminação do livro *Metodologia do Ensino da Educação*, Coletivo de Autores foi o termo adotado originalmente para designar sua autoria, expressando um sentido político e o esforço de ratificar o caráter coletivo e o projeto histórico com o qual a obra estava articulada no contexto de sua publicação pela editora Cortez em 1992.

não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade.

Apesar do avanço teórico promovido pelas recentes discussões sobre a Pedagogia histórico-crítica e a metodologia Crítico-superadora, deparamo-nos com inúmeros depoimentos de professores da educação básica sobre a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal. Além das críticas aos cursos de formação de professores da área, muitas vezes voltados aos campos não escolares de atuação e subordinados à dimensão predominantemente biológica de ser humano, os professores têm se queixado da falta de referências concretas para a construção de práticas pedagógicas com os diversos conteúdos da cultura corporal³.

A constatação desses problemas e desafios impulsionou a organização de um grupo – composto predominantemente por professores da rede pública municipal de Juiz de Fora – com o objetivo de ampliar os conhecimentos a respeito da metodologia Crítico-superadora, além dos diferentes conteúdos da cultura corporal. Hoje, o grupo é formado por cerca de vinte professores e conta com assessoria de dois docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora⁴, os quais têm dialogado conosco ao longo do processo.

Sem vínculo institucional nem apoio financeiro para pesquisa, o grupo tem se dedicado à realização de estudos, pesquisas e experiências voltadas ao aprimoramento de nossa prática pedagógica na escola. Após dois anos de trabalho conjunto, sentimos a necessidade de dar um passo a mais, qual seja, o de iniciar a socialização das experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais de Juiz de Fora. A elaboração dessa obra surgiu, portanto, a partir da necessidade de ampliar nossos conhecimentos sobre os conteúdos da cultura corporal e suas possibilidades de abordagem metodológica na escola. A constituição de um grupo, envolvendo professores da rede pública municipal e federal, per-

3 A respeito da problemática referente à formação de professores no contexto atual, sugerimos a leitura dos estudos de Costa (2009), Arce (2000) e Teixeira (2009).

4 Estamos nos referindo aos professores Álvaro de Azeredo Quelhas e André Silva Martins.

mitiu o estudo, debate e sistematização de experiências pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Consideramos que a divulgação dessas experiências pode constituir-se como instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica em Educação Física, não só porque socializa os planos de unidade desenvolvidos, juntamente com textos de fundamentação teórica de cada conteúdo trabalhado, mas, também, porque contribui para que outros professores se insiram no debate, construam novas experiências e/ou discutam novas possibilidades.

É importante destacar que, ao reconhecermos a importância do debate sobre a didática para o aprimoramento do trabalho pedagógico nas escolas, não o consideramos suficiente para resolver o problema do ensino na Educação Física. Ou seja, nossa iniciativa, embora seja importante e necessária, não tem a pretensão nem a capacidade de resolver os problemas encontrados nas aulas de Educação Física.

Além das limitações que envolvem muitos cursos de formação de professores, encontramos outras determinações que acabam por contribuir para que a escola não cumpra seu papel de transmissão do conhecimento. Embora não sejamos capazes de reunir neste artigo todos os problemas encontrados em grande parte das escolas da rede pública municipal de ensino, faz-se necessário destacar, em linhas gerais, que as condições de vida (e de trabalho) de grande parte dos professores e alunos não são muito favoráveis. Soma-se a isso, o fato de que as estruturas físicas precárias, recursos materiais insuficientes, grande número de alunos por turmas e pouco reconhecimento profissional tendem a dificultar ainda mais o desenvolvimento do trabalho, do prazer e da vontade de lecionar. Também não podemos deixar de destacar que, em muitos casos, a Educação Física assume o posto de disciplina de segundo escalão, sobretudo nas escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, onde os professores de Educação Física, Artes e Música, por exemplo, dificilmente participam do conselho de classe, o que evidencia a (des)valorização de sua atividade docente na escola, frente outras disciplinas, como Português e Matemática, consideradas mais importantes sob a ótica do capital.

Consideramos que o professor – das diferentes áreas do conhecimento – tem o papel de transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico aos alunos, mas não compreendemos que sua função possa ser tão facilmente exercida como supõem os defensores do neoprodutivismo, para os quais se espera que o docente exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários⁵. Compreendemos, conforme destaca Saviani (2011), que se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral em uma única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, muitas funções a ele atribuídas. Mas não é esse o caso.

Analisando a precarização do trabalho do professor, Costa (2009) evidencia que as consequências da alienação na atividade docente não se restringem ao ensino e a aprendizagem, mas envolvem a própria vida do professor. A autora constata que o processo de alienação constrói

uma relação professores/alunos distorcida em que os segundos passam a imputar aos professores o tratamento que deveriam dar aos reais representantes da violência do Estado burguês, que os tem oprimido durante toda a sua trajetória escolar. E os professores passam a ver os alunos como aqueles que materializam a falta de respeito e o desprestígio da categoria profissional na sociedade, nas manifestações de falta de respeito, e, até mesmo, a violência (COSTA, 2009, p. 72).

Não obstante, a alienação do trabalho do professor ainda gera desumanização, o mais violento de todos os aspectos. Conforme afirma Costa (2009), o professor nem sempre tem a opção de buscar outras formas para suprir sua subsistência:

Os seres humanos submetidos à alienação, mesmo vivendo o sofrimento no trabalho, o desgaste físico e mental, a dilapidação moral, ainda assim, permanecem em relações de trabalho destrutivas até esgotarem os limites de suas capacidades ou até serem descartados pelo capital. Nesse momento em geral, as consequências vividas pelo trabalho já são irreversíveis. Embora experimente a deterioração de sua saúde, a negação da natureza formativa da educação presente todos os dias nas ingerências das mantenedoras e

do Estado na sua atividade laboral, o professor não pode se furtar ao trabalho como meio de subsistência, devido à sua dependência total da vida urbana e do consumo que ela impõe, assim como ocorre com todas as outras categorias do proletariado (COSTA, 2009, p. 76-77).

Ao abordar essas reflexões, buscamos explicitar nossa discordância em relação às perspectivas ideológicas predominantes, defensoras da ideia de que o êxito da escola e da política educacional que a orienta depende apenas da iniciativa e dedicação dos professores. Atualmente, fala-se muito no professor como protagonista da mudança, mas não lhe são oferecidas muitas condições para isso. Defende-se que o professor assuma uma postura inovadora, desenvolva práticas de ensino renovadas, busque o conhecimento produzido, ainda que as condições sejam muito desfavoráveis para tanto. Conforme alerta Duarte (2006), a ideia comumente defendida pelos meios de comunicação é a de que o professor deve ser “gente que faz”:

Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais (DUARTE, 2006, p. 141).

Feitas essas considerações, sintetizamos nossa compreensão sobre os limites da discussão didática que apresentamos neste livro. Trata-se de uma discussão insuficiente se considerarmos o problema da educação pública básica em sua radicalidade, mas, ao mesmo

tempo, importante, uma vez que pode ampliar as possibilidades de transmissão do conhecimento na Educação Física.

O presente livro, organizado numa perspectiva de unidade, realiza nos dois primeiros artigos uma discussão de caráter mais geral sobre a função/especificidade da escola e da Educação Física no mundo contemporâneo. Os demais artigos abordam possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas com temas atuais dentro dos diversos conteúdos da cultura corporal: circo, lutas, ginástica, dança, jogos e esporte.

As experiências pedagógicas apresentadas foram desenvolvidas com a segunda etapa do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, mas, obviamente, podem sofrer adaptações para serem tratadas em outros níveis de ensino. Os artigos que tratam dos conteúdos da cultura corporal nas aulas de Educação Física foram redigidos em subgrupos de autores coordenados pelos organizadores da obra e, ao final do processo, todos os artigos foram lidos e discutidos coletivamente.

Apesar de consideramos a capoeira como um conteúdo específico e importante da cultura corporal, ela não foi abordada neste livro devido aos limites espaciais e temporais para conclusão da obra. No nosso planejamento inicial, constava um artigo específico para abordar esse conteúdo, porém, com o andamento do estudo, constatamos que não teríamos tempo suficiente para abordá-lo. Assim, fazemos questão de destacar que assumimos a ausência da capoeira como uma dívida e reafirmamos a necessidade de abordá-la em publicações e debates posteriores.

Os temas selecionados buscaram relacionar os conteúdos da cultura corporal a problemas sociais presentes na prática social dos alunos, buscando ultrapassar a simples prática pela prática e promover uma reflexão crítica sobre o modo como os jogos, as lutas, as danças, os esportes, os exercícios ginásticos, as atividades circenses se expressam em nosso tempo. Desse modo, uma questão que atravessou todos os planos de unidade foi a seguinte: como a cultura corporal, patrimônio da humanidade, tem sido apropriada e subordinada à dinâmica do consumo capitalista?

Por fim, gostaríamos de registrar nossos agradecimentos pela disponibilização dos recursos para a publicação desta edição do

livro por meio do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB – da Prefeitura de Juiz de Fora. A busca de um financiamento público e a distribuição gratuita dessa obra está relacionada à nossa perspectiva de produção/apropriação coletiva do conhecimento. Agradecemos, ainda, a todos os professores e alunos que estiveram envolvidos na realização desse projeto, permitindo dividir experiências e construir conhecimentos que agora socializamos neste livro.

Referências

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G. (Org.) **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2009. p. 59-100.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TEIXEIRA, L. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-17.

CAPÍTULO I

SOBRE A FUNÇÃO E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

André Silva Martins

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a função e especificidade da educação escolar na atualidade. Nossa intenção mais ampla é problematizar as perspectivas relacionadas à função social da escola e sua especificidade no processo de formação humana, procurando indicar uma alternativa político-pedagógica aos discursos e práticas dominantes.

As questões que orientam nossa reflexão podem ser assim descritas: Qual a função social da instituição escolar na atualidade? A instituição escolar possui uma especificidade frente os demais processos formativos de nossa sociedade? Quais são os desafios da Escola Pública brasileira no século XXI?

Para responder estas questões, organizamos o texto em três partes. Na primeira, buscamos recuperar a gênese da instituição escolar e sua especificidade no processo formativo. Em seguida, realizamos uma análise sobre duas concepções que vêm orientando a definição da finalidade da educação escolar. Por fim, com base na Pedagogia histórico-crítica, apresentamos uma síntese do que pode vir a ser a instituição escolar na atualidade, tendo em vista os interesses da ampla maioria da população.

Nossa expectativa é contribuir para as reflexões sobre o tema e oferecer elementos para a compreensão crítica da função da educação escolar.

Sobre a gênese da instituição escolar

A escola é uma instituição social relativamente nova que se consolidou e se popularizou a partir do processo de intensificação da complexidade da vida social gerada pelas mudanças nas relações sociais, envolvendo o crescimento da urbanização e desenvolvimento do industrialismo sobre as formas tradicionais de estruturação de poder e de redefinição das bases de produção material e simbólica vinculadas à existência humana. Isso significa que a instituição escolar surge como expressão cultural de um tempo histórico com a finalidade de assegurar uma especificidade na formação humana.

Antes da existência da escola, nas sociedades tradicionais, os processos formativos se realizavam diretamente nas dinâmicas de constituição da vida, não requerendo maiores exigências, muito menos ritos formais para sua ocorrência. No cotidiano, as trocas de conhecimentos gerados pela experiência geracional ou pela vida cotidiana de uma dada comunidade constituíam a base dos processos formativos necessários à construção da vida. A educação fluía nas dinâmicas de trabalho/vida sem delimitações mais precisas de tempo e espaço. A experiência e a informalidade se constituíam como referências dos processos formativos. Nessa dinâmica, o domínio de conhecimentos sistematizados era dispensável ao homem comum. A formação intelectual era restrita aos pequenos grupos que atuavam em funções administrativas e clericais. Quando muito, com raras exceções, o acesso do povo aos rudimentos da leitura e da escrita ficava circunscrito às iniciativas isoladas, principalmente a cargo de ordens religiosas que reforçavam a manutenção da ordem estabelecida (FERREIRA, 2001) ou a grupos de artesãos preocupados com a organização da produção (ENGUITA, 1989).

O processo social, político e econômico de ruptura com a tradição feudal protagonizada pela classe burguesa nas sociedades europeias produziu novas determinações para que a formação humana ultrapassasse as referências educativas precedentes. Em outras pala-

vas, a dinâmica social emergente apresentava os primeiros sinais de que a experiência e a informalidade ofereciam sinais de esgotamento, isso porque estavam em curso novas exigências para organizar a vida social e os meios necessários à sua existência.

A valorização do chamado “homem-livre”, a ideia de progresso, as formas emergentes de produção e circulação de mercadorias e a defesa da propriedade privada no centro da vida social que foram sendo consolidadas após as revoluções burguesas exigiam novas referências educativas. Na concepção da classe emergente, a massa populacional disforme e sem identidade político-ideológica precisava ser preparada para ocupar o seu lugar na nova ordem a partir de novas regras sociais de vida e trabalho. A imagem do atraso representado pelo camponês isolado e restrito ao espaço rural precisava ser substituída pela simbologia do progresso representada pelo homem urbano – trabalhador “livre”. Organizado na cidade, envolvido nas relações comerciais de novo tipo e envolvido na passagem da oficina para manufatura e desta para a indústria nascente, o “novo homem” deveria ser disciplinado socialmente para compreender os novos códigos culturais. Se para os adultos da classe trabalhadora a vida urbana continha os elementos educativos da disciplina social capitalista, principalmente os de caráter repressivo, a educação das crianças urbanas para a vida social exigia um pouco mais. O surgimento da escola de massas tem suas origens vinculadas a esse processo de longa duração confirmada na consolidação do período histórico denominado de modernidade. A especificidade da escola residia na compreensão de que algo a mais deveria ser oferecido, ultrapassando as experiências educativas realizadas pela família, pelas religiões, pela convivência.

Em ritmos diversos, a expansão da instituição escolar pública foi se tornando uma realidade nas formações sociais, em geral viabilizada por meio do Estado capitalista. Além da escolarização obrigatória com extensão restrita, foram sendo instituídas bases gerais para o ensino realizado na escola pública de massas. O domínio dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo passou a fazer parte da formação do trabalhador urbano. O desafio era formar a corporeidade infantil (o sentir/pensar/agir) desde cedo dentro do ideal do “homem novo”.

As técnicas de ensino e de controle bem como a organização do espaço e das rotinas marcaram a constituição da escola moderna. Sem elidir outros processos educativos, a instituição escolar foi se tornando importante instrumento do processo civilizatório capitalista.

Enquanto a escola de massas assumiu a educação das crianças da classe trabalhadora para o exercício da submissão intelectual e moral, formando o cidadão-trabalhador produtivo da modernidade; outro tipo de escola foi assegurado para a preparação ampla de grupos de crianças e adolescentes da classe burguesa. As distinções fundamentais do processo formativo dos dirigentes e dirigidos se expressaram no tempo de escolarização, no espaço destinado às práticas educativas bem como na quantidade-qualidade de acesso aos conhecimentos sistematizados. Indistintamente, a racionalização do processo pedagógico buscou responder às especificidades do papel econômico-político das classes sociais, tendo como referência a dinâmica da vida urbano-industrial¹ e a necessidade dos códigos culturais. Vale lembrar que o princípio do dualismo educacional já havia sido traçado por John Locke no século XVII, antes mesmo do advento da escolarização de massas (ENGUITA, 1989).

Mesmo oferecendo um acesso restrito ao conhecimento sistematizado e assegurando uma formação intelectual e moral para a submissão, a escola para os trabalhadores foi sendo consolidada nas formações sociais capitalistas a partir do reconhecimento de sua contribuição específica dentro do processo educativo mais amplo. Embora este processo tenha se dado em ritmo variado – dependendo do reconhecimento da classe dominante sobre a importância da ampliação do domínio dos códigos culturais e das lutas travadas em torno do acesso à educação – a escola foi sendo legitimada por sua especificidade educativa. Sobre este processo mais geral, Ferreira (2001, p. 193) observa que

Chegados à transição do século XIX para o século XX, a burguesia sustenta e participa do poder

1 Enquanto a educação da população infantil da classe trabalhadora das cidades passou a ser ordenada, pelo menos enquanto tendência, em edificações projetadas para tal fim, pela adoção de turmas seriadas, por programas bem definidos e com professores treinados, a educação no campo, ainda que concentrando boa parcela das crianças, seguiu marcada pelo imprevisto de instalações, de recursos didáticos e de pessoal.

mas hesita entre a cultura do passado e a dinâmica imposta pelo progresso. A burguesia sabe, por experiência própria, que nada é definitivo e uniforme. Mas também sabe que a sociedade burguesa precisa de ordem e estabilidade e que os interesses divergentes que encerra podem arruiná-la. Ela precisa, por isso, estar bem informada para agir em conformidade com o momento. Necessita sobretudo de dominar os saberes que lhe asseguram a administração do poder. Ela sabe que a competência é a qualidade chave do sucesso. A escola tem sido fundamentalmente uma instituição cara à burguesia. Isso não significa que não tenha sido útil a outras forças sociais e que não tenha servido interesses contrários aos dos burgueses.

A história da escolarização na formação social brasileira seguiu, pelo menos enquanto tendência, o movimento educacional das formações capitalistas centrais. No entanto, considerando que o Brasil foi palco de urbanização e industrialização tardia sob mediação de uma revolução burguesa de tipo não-clássica (FERNANDES, 1976), explicada pelo conceito de revolução passiva (GRAMSCI, 1999), e que isto resultou numa inserção subordinada do país no cenário internacional, é possível afirmar que a escola pública de massas expressou em sua particularidade e com contradições a opção política da classe dominante brasileira.

Basta considerar que, enquanto os países centrais já haviam avançado no movimento de universalização da escolarização básica ainda no século XIX, no Brasil, ao longo do século XX, predominou um processo restritivo de acesso dos trabalhadores à educação escolar. Os que escaparam do analfabetismo, em geral, encontraram barreiras objetivas para concluir o que denominamos hoje de Ensino Fundamental. Foi somente no limiar do século XXI que este nível de escolarização foi universalizado².

2 O atraso educacional brasileiro pode ser explicitado nas questões legais que envolvem o Ensino Médio. A Constituição de 1988 – chamada por muitos de “Constituição Cidadã” – estabeleceu no artigo 208, inciso II, “progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, mesmo diante dos sinais de mudanças políticas e econômicas significativas no mundo capitalista. O Ensino Médio foi projetado para poucos naquele contexto. Somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, este nível de ensino se tornou obrigatório no país.

o avanço lento e restritivo da escolarização brasileira foi resultado das relações de poder travadas ao longo do século XX, mediadas pelas relações de produção. Predominava na classe dominante a compreensão de que o acesso à educação deveria ser programado para atender o mínimo necessário ao padrão de qualificação exigido pela dinâmica da sociedade urbano-industrial em seu desenvolvimento tecnológico e exigências políticas e ideológicas. Esse posicionamento contrastava com as lutas operárias do início do século XX que reivindicavam acesso à educação pública e com a manifestação dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, de 1932, que reivindicava uma escola pública de qualidade para todos. Contudo, na correlação de forças e considerando a dinâmica das relações de produção, para a grande maioria, o acesso ao conhecimento sistematizado não ultrapassou o domínio dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A ideia de que a escolarização deveria se constituir num patrimônio de poucos predominou.

Em que pesem o atraso educacional e as restrições de acesso à escola pública, a historiografia da educação brasileira, por recortes e bases epistemológicas distintas, apresenta fatos elementos que demonstram a ligação entre educação escolar e projeto civilizatório conduzido pela classe dominante no país desde o início do século XX, confirmando a especificidade da instituição escolar no processo de formação humana.

Sobre a finalidade da educação escolar: as concepções dominantes

Apesar do reconhecimento social sobre a importância e especificidade da instituição escolar no processo educativo mais amplo, é necessário observar que existem divergências quanto à finalidade da educação escolar. Para enfrentar esta questão, optamos por um recorte de duas das mais relevantes formulações contemporâneas sobre o tema. Nossa opção metodológica consiste na caracterização e análise das concepções, procurando evidenciar suas implicações para a formação humana.

Concepção 1: “A finalidade da educação escolar é preparar recursos humanos para impulsionar o desenvolvimento econômico”

Esta formulação foi apresentada no cenário brasileiro nos anos de 1970 no contexto do regime ditatorial viabilizado pelo golpe empresarial-militar de 1964. Traduzindo uma teoria surgida nos Estados Unidos, o bloco no poder do regime ditatorial e seus intelectuais se encarregaram de viabilizar que os principais enunciados da teoria estadunidense fossem veiculados para ordenar a função da escola a partir da redefinição da política de educação, da legislação educacional, da organização curricular e das práticas pedagógicas. A grande meta era subordinar a educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico. Mas o que significa estabelecer que a função da escola é contribuir para o desenvolvimento econômico de um país?

A teoria acima referida foi sistematizada por Teodoro Schultz (1963; 1971). Parte da premissa de que o conceito de “capital” se refere não só às coisas materiais, mas também aos seres humanos. Schultz se refere às habilidades adquiridas, principalmente pela educação escolar, que interferem na atividade produtiva. O conhecimento e as habilidades técnicas seriam expressões particulares de “capital”, uma vez que se vinculam ao aumento da capacidade de produção. A preocupação do autor com o alargamento do conceito de capital se vincula à busca por compreender os diferenciais de produtividade gerados pelo esforço humano. O resultado de sua formulação foi denominado de “capital humano”.

A ampliação do conceito de capital proposto por Schultz reafirma a tese da economia política burguesa de que todos, indistintamente, são capitalistas; a diferença básica seria a seguinte: uns são possuidores dos meios de produção e outros da força de trabalho. Explicitando o significado de sua teoria, Schultz (1963, p. 12-13) afirma que:

A recusa em considerar as habilidades adquiridas pelo homem (habilidades que ampliaram a produtividade econômica desse homem) como uma forma de capital, como bens produzidos da pro-

dução, como resultado de um investimento, tem estimulado o conceito restritivo, patentemente errôneo, de que o trabalho prescinde do capital e de que somente importa o número de homens-hora. [...] Os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico.

Na esteira dessa intrigante formulação, Schultz procurou afirmar que a importância da escolarização residia precisamente em “valor econômico”. Investimentos em educação resultariam no aumento de capital humano e na consequente elevação das taxas de lucro. A teoria do capital humano considera que a educação deve ser planejada como fator de desenvolvimento econômico e não como direito social.

A proposição consiste em relacionar o ser humano no mesmo patamar de instrumentos utilizados na produção capitalista. Nessa linha, a esquematização teórica atestava que a elevação da escolaridade de um povo ou de cada indivíduo seria diretamente proporcional ao aumento da capacidade de trabalho e ao aumento da riqueza pessoal, sendo que a soma de todas as riquezas significaria no crescimento da riqueza de uma nação.³

Para Schultz (1971), o valor da educação estaria na habilitação de pessoas para lidar com situações de desequilíbrio, de mudança e de ruptura. O *quantum* de educação deveria ser pensado em função das necessidades de geração de competências para a eficiência produtiva no trabalho.

A análise de Frigotto (1986) revela os limites e o significado da teoria do capital humano. Revela o seu viés empiricista, sua perspectiva epistemológica baseada no positivismo e o caráter político-ideológico centrado na economia política burguesa.

3 Em outras palavras, as pessoas ricas seriam aquelas que mais teriam recebido investimentos em capital humano; consequentemente, a pessoa pobre seria aquela que não conseguiu desenvolver o seu capital humano. Os países mais ricos seriam aqueles que teriam realizado o maior esforço de elevação do patamar médio de racionalidade de seu povo por meio da escola, e os países mais pobres os que menos investiram nesse quesito. Vale lembrar que a teoria de Schultz nunca conseguiu explicar o caso brasileiro que, de um lado, mantém-se como uma das maiores economias do mundo; de outro, o país apresenta péssimos indicadores educacionais que comprovam a fragilidade da educação escolar brasileira.

No Brasil, as repercussões da teoria do capital humano foram significativas durante o período ditatorial, abrangendo vários aspectos: (a) **financiamento da educação:** o orçamento da educação passou a ser definido com base nos mesmos critérios adotados nos investimentos do setor produtivo; (b) **planejamento educacional:** estabeleceu a vinculação direta e imediata entre educação e setor produtivo – o Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972/1974 deixa isso claro; (c) **legislação:** uma nova lei de Diretrizes e Bases foi estabelecida (lei 5.692/71) para ordenar a educação brasileira – chamada “formação especializada” no 2º grau (atual Ensino Médio), pode ser tomada como um dos exemplos da vinculação proposta entre educação e economia; (d) **concepção pedagógica:** afirmação do tecnicismo como referência para os processos formativos, procurando estabelecer a objetividade do trabalho pedagógico a partir da precisão das técnicas e tecnologias de ensino.

Apesar das críticas e resistências, a teoria do capital humano não foi definitivamente superada. Ao contrário, desde os anos de 1990, a teoria vem sendo atualizada e difundida por vários intelectuais orgânicos da classe burguesa. A novidade é que a educação, além de resultar na elevação do capital humano, deve também desenvolver o chamado capital social. Isso significa que a função da educação escolar foi ampliada, embora a perspectiva economicista continue preponderando.⁴

Se o desenvolvimento do capital humano tem interferência direta com a questão econômica, o capital social, por sua vez, relaciona-se com a questão social, de forma mais precisa, com a coesão política e ideológica dos trabalhadores ao projeto hegemônico de sociabilidade. O capital social está relacionado à elevação de algumas chamadas variáveis relacionadas às condutas humanas que repercutem nas relações comunitárias, entre elas: a cooperação, a confiança mútua e a capacidade de participação (PUTNAM, 2003). A tese sugere que a elevação do capital social permitirá que os indi-

⁴ Vale ressaltar que não se trata de sobreposição de ações, mas sim a especificação de intervenções educativas visando assegurar a formação humana no âmbito escolar. As formulações de Gustavo Ioschpe, intelectual orgânico da burguesia são reveladoras. Para ele “há outros ganhos comunicantes associados com a educação: maior tolerância, consciência social, melhores cuidados com a saúde, tendências democráticas, controle de impulsos violentos” (IOSCHPE, 2004, p. 67).

viduos se organizem para solucionar os problemas sociais que os afligem, sem, necessariamente, depender da intervenção paternalista estatal.

O projeto de educação referenciado na teoria do capital e ampliado com o acréscimo da teoria do capital social reconhece a especificidade da educação escolar. No entanto, as referências sobre a função da instituição escolar são restritivas e pragmáticas. Sob o ponto de vista mais amplo, significa reafirmar que os subalternos não nasceram para assumir a condição de classe dirigente. Especificamente sobre o processo pedagógico, significa estabelecer uma formação de caráter minimalista em que o acesso ao conhecimento sistematizado na escola ocorrerá respeitando o mínimo necessário para simplesmente desenvolver uma racionalidade instrumental, base das competências para a empregabilidade. O fundamento pedagógico desta concepção está alicerçada na pedagogia das competências (RAMOS, 2001), cabendo à escola somente orientar a formação do trabalhador-cidadão produtivo, eficiente em sua condição de subalternidade.

Concepção 2: A função da educação escolar é formar para a cidadania

Na sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento sistematizado está subordinado à condição de classe, podendo ser alterado em função dos resultados provisórios das lutas políticas na educação, conforme destacado anteriormente. Nesse sentido, as disputas envolvendo o acesso ao conhecimento ocorrem porque a ciência e a tecnologia se converteram em força produtiva e instrumento de poder. O controle sobre o conhecimento sistematizado, portanto, passou a fazer parte da estratégia de dominação de classe na sociedade capitalista. Diante disso, parece-nos relevante indagar: o que significa afirmar que a função da escola se destina a preparar para a cidadania? Como fica o acesso ao conhecimento sistematizado nesta concepção?

Primeiramente, devemos considerar que a cidadania é uma construção resultante das contradições internas das revoluções burguesas.

Embora, se no passado representasse um avanço frente à velha ordem feudal ou escravista, e se na atualidade expresse também um avanço frente aos regimes e práticas autoritárias, é importante lembrar que este constructo designa apenas o reconhecimento da igualdade formal entre seres humanos que vivem condições políticas e econômicas profundamente desiguais. Em outras palavras, o estatuto da cidadania não altera em absolutamente nada a realidade da dominação política e exploração econômica realizadas na sociedade capitalista.

Um aspecto importante a ser considerado se refere àquilo que fundamenta o preceito de cidadania. De modo geral, o cidadão não tem identidade de classe, mas sim uma condição individual. É cidadão tanto o que explora e domina quanto aquele que é explorado e dominado por outro. O cidadão é o indivíduo, e não uma coletividade, regulado por um estatuto jurídico e certas normas sociais no contexto de um Estado. Portanto, ser cidadão significa integrar-se na vida social a partir da regulação formal e de valores, indicando o pertencimento político. A definição apresentada por Canivez (1990, p. 15) confirma esta compreensão:

A cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse status depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quanto tipos de Estados. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como de sua relação com o poder político.

O fato de ser cidadão não assegura a igualdade de condições de vida e trabalho em um contexto de profunda desigualdade econômica, política e social. Muito menos assegura a possibilidade de ser diferente no contexto em que a igualdade formal se estabelece procurando uniformizar a todos. A cidadania, portanto, mantém a possibilidade da atuação política de indivíduos e orienta práticas sociais dentro dos limites da ordem existente.⁵

5. A liberdade política denominamos o direito de organização, de representação e de eleição de representantes através do voto.

As inúmeras adjetivações propostas ao conceito sinalizam as restrições de sua inserção na prática social concreta. Na lista de adjetivações encontramos: “cidadania participativa”, “cidadania efetiva”, “cidadania emancipada”, “cidadania ativa”, “cidadania ética”, “cidadania popular”, entre outras.⁶

Não queremos com essa delimitação invalidar a importância da cidadania no passado e no presente na sociedade capitalista, especialmente para a formação social brasileira. Ao contrário, acreditamos que legalidade constituída no estatuto jurídico dos direitos individuais e políticos – envolvendo a possibilidade de organização, de representação de coletivos e de possibilidades de escolhas de representantes através do voto – não é passível de desprezo. Entretanto, o que buscamos assinalar é que vincular o projeto de educação à formação da cidadania é insuficiente, pois a cidadania não pressupõe a superação da ordem capitalista (TONET, 2005).

Cabe lembrar que nas sociedades capitalistas dependentes, como é o caso da sociedade brasileira, a exploração se materializa em superexploração, a participação política é sempre condicionada a marcos jurídicos restritivos, a concentração da renda e da propriedade é extremada, a polarização social é mais evidente e a dominação ideológica é maciça (CARDOSO, 2006). Considerando que os indicadores sociais e econômicos confirmam esta observação, acreditamos que limitar a finalidade da escola para a produção da cidadania é algo insuficiente.

É importante considerar que a vinculação entre educação escolar e cidadania possui um lastro histórico importante no Brasil. De modo mais amplo, talvez esta vinculação possa ser creditada como resposta dos educadores progressistas à experiência vivida pelos trabalhadores brasileiros no contexto da ditadura empresarial-militar que perdurou por cerca de vinte anos. Se esta hipótese estiver correta, poderemos afirmar que a educação para a cidadania representou um posicionamento crítico frente ao regime autoritário, à cultura política conser-

6 A produção acadêmica sobre o tema é considerável. Além de teses, dissertações e artigos científicos, a relação entre educação e cidadania foi abordada em diferentes obras. Eis alguns livros sobre o tema: Buffa et al. (1987); Ferreira (1993); Demo (1994); Libâneo (1998).

vadora, ao clientelismo e ao patrimonialismo presentes na vida social. Sobre o acesso ao conhecimento sistematizado, para Libâneo (1998), o exercício para a cidadania exigiria o domínio dos conhecimentos sistematizados como ferramentas individuais para a intervenção na realidade. Apesar da perspectiva progressista da formulação, acreditamos que educar para a cidadania é diferente de educar para compreensão dos limites históricos e teóricos da cidadania.

Além das formulações progressistas sobre a educação escolar e cidadania, existem também obras de caráter conservador que buscam reafirmar aquilo que Neves (2005) define como a nova pedagogia da hegemonia por meio da educação escolar. As formulações de Delors (1996) e Morin (2000) divulgadas sobre a chancela da Organização das Nações Unidas são casos exemplares que repercutem na definição da política educacional em nosso país nos anos recentes de nossa história.⁷

Para Delors, “na escola é que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa” (1996, p. 28).⁸ Entretanto, pelos limites teóricos e históricos do conceito e considerando suas opções ideológicas, o máximo que Delors consegue é reafirmar com novas palavras as velhas construções que envolvem a temática educação para a cidadania. Em suas palavras:

Mas, como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um (DELORS, 1996, p. 7-8).

A tese explicita claramente os limites da cidadania, revelando que sua vinculação se estabelece com o indivíduo e não com as coletividades. Por meio da chamada cidadania consciente e ativa, Delors retoma

7 Acreditamos que parte dessas formulações são tributárias da concepção pedagógica escolanovista. Para entender o que isso significa em termos políticos e filosóficos, recomendamos a leitura de Saviani (1987), especialmente o capítulo dois “Escola e democracia I: a Teoria da Curvatura da Vara”.

8 Os adjetivos “consciente” e “ativo” demonstram a intenção de estabelecer uma atualização da cidadania tal como assinalados anteriormente.

o individualismo como valor moral radical, reafirmando a formulação valorizada pela doutrina liberal e pelos projetos neoliberal e neoliberal da terceira via. Estes limites podem ser verificados em outra afirmação:

Um sentimento de vertigem apodera-se de nossos contemporâneos, divididos entre essa globalização – a cujas manifestações eles são obrigados, às vezes, a se submeterem – e a busca pessoal de suas raízes, referências e filiações.

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, *por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal* (DELORS, 1996, p. 10, grifo nosso).

Além dos aspectos citados, cabe destacar o conteúdo ideológico dos princípios valorativos da educação para a cidadania sistematizada por Jacques Delors. Segundo Duarte (2008), estes princípios são orientados pela pedagogia do “aprender a aprender”. De modo geral, os princípios convergem para a afirmação do individualismo como valor moral radical. A título de exemplo, podemos citar a hierarquização das formas de aprendizagem realizadas pela pedagogia do “aprender a aprender”. Duarte (2008) verifica que, para esta corrente pedagógica, é mais relevante e significativo aprender sozinho do que pela mediação do outro. Isso significa a ratificação do individualismo como valor moral radical e define o conteúdo da chamada cidadania consciente e ativa.

A posição de Edgar Morin se apresenta na mesma perspectiva traçada por Jacques Delors. Delineando as bases para a educação escolar formar o chamado cidadão planetário do século XXI, o autor afirma que

Podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade *indivíduo/sociedade/espé-*

cie. A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: *todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana* (MORIN, 2000, p. 54-55, grifo do autor).

Mais uma vez, o indivíduo atomizado e sem identidade de classe, portanto, diluído nas relações sociais, é apresentado como referência central da formulação.

A finalidade da formação do chamado cidadão planetário é explicitada da seguinte forma:

O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Lembremos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 94).

A construção de uma sociedade solidária é de fato algo relevante. Entretanto, a formulação de Morin aposta na solidariedade sem alterar as condições objetivas de vida. É possível estabelecer a solidariedade num contexto marcado pela exploração e pela valorização das coisas em detrimento da condição humana?

Em síntese, o que se busca é na verdade o estabelecimento de um novo pacto entre as classes sociais sobre o controle e direção da classe burguesa. Desse modo, a função da escola do século XXI determinada pela cidadania será a de reafirmar a manutenção das relações de poder existentes com o aprofundamento da subserviência da classe trabalhadora. Além disso, nesta concepção o conhecimento

sistematizado cede lugar à experiência imediata ou, quando muito, na perspectiva progressista, à reflexão sobre formas de intervenção na vida política da escola, da comunidade ou do país.

Sobre a finalidade da educação escolar: educar para a emancipação humana

O consenso em torno da legitimidade da instituição escolar na sociedade contemporânea é um dado consolidado certamente influenciado pelas concepções anteriormente analisadas. Entretanto, um problema persiste: tais formulações restringem a formação humana e, conseqüentemente, limitam as possibilidades de inserção no mundo real. Diante disso, cabe uma questão: a educação escolar pode oferecer outra perspectiva formativa que supere o economicismo da teoria do capital humano e a orientação politicista da educação para a cidadania? Qual o papel do conhecimento sistematizado nesta alternativa pedagógica?

Foi procurando responder a esta questão que alguns educadores brasileiros procuraram delinear uma nova possibilidade pedagógica sobre a especificidade e a função da educação escolar, tendo em vista a necessidade de elevar a escolarização das crianças e adolescentes da classe trabalhadora.⁹

Esta concepção pedagógica foi sistematizada a partir da análise crítica sobre a configuração e dinâmica da sociedade capitalista. Conhecendo os limites desta forma cultural de organização da vida, o segundo passo foi analisar as concepções pedagógicas existentes, considerando as necessidades da classe trabalhadora e os objetivos da classe burguesa. A primeira constatação foi que os processos de dominação e exploração típicos das formações sociais capitalistas impedem a emancipação humana. A segunda constatação foi que as concepções pedagógicas existentes eram expressões específicas do projeto de sociedade da classe dominante. A síntese desta análise

⁹ A principal figura deste esforço foi Dermeval Saviani, que desde os anos finais de 1960 já refletia sobre a necessidade e possibilidades de sistematizar uma teoria da educação que superasse tanto as teorias não críticas da educação quanto às teorias crítico-reprodutivistas. Para compreender este processo, ver: Saviani (1987, 2003).

pode ser assim descrita: é necessário superar as teorias e experiências existentes fornecendo aos educadores uma concepção de educação que esteja vinculada ao compromisso com a emancipação da classe trabalhadora (SAVIANI, 2003). O resultado desta sistematização foi denominado de Pedagogia histórico-crítica. Sua fundamentação encontra-se alicerçada no materialismo histórico.

O ponto de partida desta concepção foi compreender a condição humana e a função da educação na vida social. Sobre o primeiro aspecto, recuperando as ideias de Friedrich Engels e Karl Marx, a Pedagogia histórico-crítica afirma que os seres humanos precisam criar permanentemente as condições de sua existência. Enquanto os outros animais se adaptam ao mundo natural, coletivamente, os seres humanos transformam este mesmo mundo para viabilizar a existência da vida, produzindo cultura. Em outras palavras, não encontramos tudo de que precisamos pronto, somos obrigados a produzir formas materiais e não materiais necessárias à vida – formas que nascem da necessidade objetiva (alimentação, por exemplo) e dos desejos e fantasias – e a transmitir estas formas para outras gerações.

Os seres humanos criam estas condições por meio de uma capacidade que desenvolveram ao longo da história: a capacidade de antecipar no plano do pensamento e traduzir esta antecipação em ações concretas e intencionais para viabilizar a vida – algo que Engels e Marx denominam de trabalho. Por meio do trabalho – uma forma bem mais elaborada que a ação instintiva dos demais animais para suprir as necessidades e vontades que os seres humanos possuem –, os seres humanos ultrapassaram a determinação biológica para assumir a condição mais complexa: ser cultural. Por cultura compreende-se a forma de organização e produção da vida que envolve a política, a economia, as artes, os hábitos e costumes predominantes em uma formação social e tempo histórico (CHAUÍ, 1995).

Com base nesta compreensão, a função da educação para a Pedagogia histórico-crítica se vincula à produção da existência humana, portanto, a condição de cultura. Enquanto predominou na criação e organização das condições de existência processos mais simples de trabalho,

foi possível educar os mais novos no próprio processo de trabalho. Na medida em que a criação das condições humanas se tornou mais complexa, além dos processos informais, foi requerida a institucionalização da educação na forma escolar. Conforme indicamos na primeira parte deste texto, a escola foi criada para oferecer as bases para a produção coletiva da existência humana.

Contudo, cabe ressaltar que a produção da existência humana se faz por meio de relações sociais. Estas relações assumem formas específicas, envolvendo a dominação e exploração político-econômica de grupos sociais sobre outros grupos sociais. Significa afirmar que a relação entre trabalho e educação foi sendo delineada a partir do conteúdo e da forma como as relações sociais de desenvolvem na sociedade de classes.

O projeto dominante defende que a classe trabalhadora deve ser mantida na condição de subalternidade sócio-político-econômica. A orientação é para que as crianças e adolescentes desta classe sejam educados para se tornarem um “recurso humano” para o desenvolvimento econômico capitalista e para obedecer as “regras sociais” para a harmonia social desta sociedade contraditória.

Reconhecendo que os seres humanos podem viver em outras condições e verificando que o projeto dominante encontra resistência na dinâmica escolar, a Pedagogia histórico-crítica procura oferecer aos educadores críticos uma teoria educacional alternativa de caráter contra-hegemônico. A perspectiva é afirmar que os alunos da classe trabalhadora precisam ser educados para assumirem as condições subjetivas necessárias à direção do processo histórico, tendo em vista a emancipação humana.¹⁰

A perspectiva é que os alunos: (1º) compreendam criticamente a organização e dinâmica das formas de produção da existência

10 É importante deixar claro que não é a educação escolar que realizará a emancipação humana, mas sim a mudança na forma de produzir a existência humana. Contudo, sem educação, essa mudança jamais ocorrerá. Por emancipação humana, entendemos a condição social, política e econômica que permitirá ao gênero humano superar efetivamente todas as formas de dominação, exploração e opressão. Tratar da emancipação humana significa projetar a necessidade da realização plena do ser social em comunhão com o meio ambiente e com os demais seres humanos; significa projetar a sociabilidade autônoma e verdadeiramente livre.

humana, especialmente a forma capitalista; (2º) dominem os conhecimentos sistematizados e as formas culturais existentes, compreendendo-os como produto e instrumento necessário à produção da existência; (3º) desenvolvam a lógica dialética de organização do pensamento para superar a lógica formal e a passividade intelectual em busca da autonomia do pensar (SAVIANI, 1987; 2003).

Para a Pedagogia histórico-crítica, é fundamental que os alunos não só assimilem conhecimentos, mas que construam sentidos e significados sobre a relação entre conhecimento-trabalho-vida no mundo real, complexo e contraditório. Os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, ao invés de orientar para a abstração do pensamento ou ordenar a racionalidade técnica para o simples fazer, podem estabelecer mediações importantes para ampliar a compreensão sobre as dimensões da produção da existência humana. Trata-se de reestabelecer o nexo orgânico entre vida/trabalho e educação.

Nessa linha, o ensino e aprendizagem do conhecimento sistematizado envolverá a compreensão da realidade vivida a partir do diálogo com os conhecimentos espontâneos e aqueles advindos da experiência. Não se trata de negar o conhecimento espontâneo e o conhecimento gerado pela experiência. Ao contrário, para a Pedagogia histórico-crítica, é fundamental oferecer novas possibilidades de interpretação desses conhecimentos e seus significados para a vida humana. O que se busca então é ultrapassar o senso comum, a superficialidade e a abstração para assegurar que a apropriação do conhecimento sistematizado permita compreender e atuar nos processos de produção da existência humana e das relações de poder neles envolvidas. Nesta concepção, os conteúdos escolares ao invés de frios e vazios, como é típico da pedagogia tradicional e pedagogia tecnicista, produzem sentidos e significados para o professor e o aluno porque se vinculam de forma mais ou menos indireta aos processos reais de produção material e simbólica dos meios necessários à vida e à interpretação das relações de poder envolvidas nestes processos.

Enquanto sujeitos do processo educativo, professores e alunos partem juntos da prática social, isto é, da realidade vivida pela hu-

manidade para compreender o mundo real, interpretar as formas de produção deste mundo e estabelecer possibilidades de agir nele.

É claro que, enquanto espaço social, a escola se materializa enquanto instância de sociabilidade, onde há encontros humanos ricos e profundos para a experiência de crianças e adolescentes. Entretanto, o que justifica a especificidade da instituição escolar não é o simples convívio, ainda que ele seja importante, mas sim a necessidade de apropriação coletiva do conhecimento sistematizado, tendo em vista a compreensão da condição humana e as possibilidades de intervenção no mundo.

Reconhecer a especificidade da educação escolar é importante para que as práticas pedagógicas não sejam orientadas para rebaixar a escolarização destinada aos filhos da classe trabalhadora. Enquanto espaço de vivência coletiva, a instituição escolar deve ter claro que função deve cumprir na sociedade. Esvaziar o currículo escolar de conhecimento sistematizado e valorizar os saberes advindos da experiência imediata como centro do processo educativo é um meio que vem sendo usado para comprometer a formação das crianças e adolescentes da classe trabalhadora, mantendo-os na condição de subalternidade.

O desafio proposto pela Pedagogia histórico-crítica é tornar a instituição escolar numa instância que socializa os conhecimentos sistematizados para permitir o domínio dos meios necessários à inserção ativa na vida social, com o horizonte da emancipação humana. É possibilitar que os processos pedagógicos escolares assegurem a todos, indistintamente, aquilo que se tornou indispensável para compreender/agir o/no mundo: o conhecimento científico, filosófico e artístico.

Considerações finais

Vivemos numa sociedade de classes. Sob esta condição, pensar a função e especificidade da educação escolar é tratar dos projetos formativos que disputam a formação humana nesta sociedade. É também considerar a posição das perspectivas pedagógicas em relação ao tratamento dispensado ao conhecimento sistematizado. É compreender que as definições pedagógicas não são simples escolhas técnicas ou arbitrárias.

Isso revela que o trabalho educativo¹¹ na sociedade de classes é algo muito complexo que exige do professor rigor na tomada de posições, compromisso político com um projeto de sociedade que assume o domínio dos instrumentos pedagógicos para transformar a intenção educativa em algo real na formação humana.

As possibilidades teóricas existem e elas se vinculam aos interesses de classe. Há quem defenda que basta preparar a força de trabalho para o desenvolvimento capitalista. Há quem acredite que educar para a cidadania é suficiente para assegurar direitos. Já existem intelectuais orgânicos da classe burguesa que reconhecem que é preciso que a escola eduque o “cidadão trabalhador produtivo”, uma síntese das correntes acima indicadas.

Entretanto, as possibilidades acima apresentadas são insuficientes para a classe trabalhadora, pois o economicismo e politicismo pedagógicos – e as possíveis sínteses geradas entre eles – se vinculam ainda ao plano da conservação das relações sociais.

Para a Pedagogia histórico-crítica, é preciso educar para contribuir com o desafiador e difícil processo de valorização da vida humana, e não das coisas, e construção da emancipação. Sua perspectiva é oferecer aos educadores do campo crítico uma alternativa teórica e metodológica para a construção da mudança, valorizando a instituição escolar em um espaço rico e dinâmico de ensino-aprendizagem repleto de sentidos e significados para os que precisam romper com a dominação e exploração de classes.

Referências

BUFFA, E. et al. **Educação da cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão: ensaios texto**. Campinas: Papirus, 1990.

11 Por trabalho educativo entende-se o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

- CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: NEVES, L. M. W; LIMA, J. C. F. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 25-66.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, A. G. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.5, n. 1, p. 177-198, 2001.
- FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 2. ed. Tradução de Alberto Monjardin. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHULTZ, T. **O capital humano – investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O valor econômico da educação (1963)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: INIJUI, 2005.

CAPÍTULO II

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS HISTÓRICOS: EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Adriano de Paiva Reis

Álvaro de Azeredo Quelhas

Carla Cristina Carvalho Pereira

Leonardo Docena Pina

Renata Aparecida Alves Landim

Neste texto apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos da perspectiva de Educação Física que busca promover uma reflexão crítica sobre a cultura corporal. Partimos da discussão sobre a existência de dois distintos e contraditórios projetos de formação humana: um que busca assegurar a adaptação dos indivíduos às atuais relações de dominação e outro que tem como horizonte a formação de sujeitos críticos e transformadores da sua própria história. Com base no materialismo histórico-dialético, na Pedagogia histórico-crítica e na abordagem Crítico-superadora, apresentamos uma possibilidade didática que busca abordar os conteúdos da cultura corporal de modo ativo e dinâmico, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, de modo a permitir a ampliação da compreensão/ação dos alunos sobre a realidade.

A relação trabalho-educação e a perspectiva dominante de formação humana

O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas e estão relacionadas ao processo de produção e reprodução da cultura pelo conjunto dos homens. Por meio do trabalho, o homem transforma intencionalmente a natureza para satisfazer suas necessidades, criando uma realidade sociocultural, um mundo especificamente humano, portador de produções culturais (materiais e não materiais) cada vez mais desenvolvidas.

Para relacionar-se com os outros seres humanos, inserindo-se em determinada fase do desenvolvimento histórico da humanidade, cada indivíduo singular precisa apropriar-se da riqueza da experiência humana acumulada na cultura, pois as aptidões e funções humanas historicamente formadas não se reproduzem pela hereditariedade, mas precisam ser formadas, isto é, transmitidas de geração em geração. A esse processo de transmissão da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens – que permite a formação da humanidade em cada indivíduo singular – denomina-se educação (SAVIANI, 2005).

Entretanto, como as formas assumidas pelo trabalho nos diversos modos de produção da existência humana são fenômenos construídos concretamente nas relações sociais, a formação humana tende a ser determinada pelos processos históricos. De acordo com Marx (2005), no modo de produção capitalista – aquele que está fundado na propriedade privada dos meios de produção e na apropriação privada dos produtos do trabalho – a relação do homem com o mundo aparece invertida, de tal forma que o trabalho assalariado, característico da moderna sociedade burguesa, resulta num estranhamento do homem com o seu trabalho: o trabalho de atividade de realização do homem é transformado em “[...] desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação com alienação¹” (MARX, 2005, p. 112).

1 Em Marx (2005), a alienação corresponde ao estranhamento total do homem, com a natureza, com a humanidade e com ele próprio, sendo que a base de todas essas relações sociais estranhas é a alienação do próprio trabalho. Ou seja, a partir da expropriação do produto e do processo de seu trabalho, o homem passa a alienar-se de sua vida como um todo.

Tendo em vista que o trabalho na sociedade capitalista é, contraditoriamente, fundamento da existência humana e meio de alienação, pensar o trabalho como princípio educativo implica em visualizar dois projetos distintos de educação escolar: um que busca adaptar os indivíduos às atuais relações sociais de dominação e outro que visa alcançar o pleno desenvolvimento da *individualidade livre e universal* (DUARTE, 2006), algo atrelado à construção de uma nova sociedade, na qual estejam superadas as relações sociais alienadas.

Na perspectiva voltada à reprodução do capital, a educação tem servido como meio de adaptar o indivíduo às condições históricas da produção, negando o potencial criativo e transformador da realidade que o homem possui, impedindo-o de reconhecer-se como sujeito da história. Como analisam criticamente Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o sentido economicista atribuído à educação, a tem proclamado como instrumento de formação para o trabalho, no seu sentido historicamente alienado, dando origem à noção ideológica da escola como promotora da ascensão social. Este fato pode ser observado em mitos como o da empregabilidade e do empreendedorismo, que vigoram hoje em dia.

Diversas análises realizadas sobre a relação entre trabalho e educação como as realizadas por Ramos (2006) e Kuenzer (2007), por exemplo, evidenciam que, no contexto de transição do modo de produção capitalista para o regime de acumulação flexível², a implantação de um novo paradigma produtivo e a emergência de novas demandas de ajustamento social provocaram uma nova forma de ser do trabalhador que estabeleceu exigências significativamente diferentes daquelas em curso, até então. Ou seja, uma nova dinâmica de produção e novos métodos de trabalho passaram

² De acordo com as análises de Harvey (2006), a partir da década de 1970, com a explosão da nova crise de superacumulação capitalista, inicia-se um período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, marcando a passagem para um novo regime de acumulação. "A acumulação flexível" surge em contraposição à rigidez do tordismo. "Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 2006, p. 140).

a exigir *um tipo novo de trabalhador e de homem*³. Assim, para atender aos interesses de valorização do capital, vêm ocorrendo diversas alterações nos projetos e processos de formação humana, a fim de ajustá-los às novas formas de organização do trabalho e aos novos padrões de sociabilidade capitalista.

Com base na argumentação de que ingressamos na chamada “sociedade do conhecimento”, a educação passa a ser proclamada como uma tarefa para toda a vida, e a noção de competência assume centralidade na educação escolar⁴. Para se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação, a noção de competência se inscreve num movimento de afirmação e negação do conceito de qualificação, promovendo a valorização da sua dimensão experimental à custa do enfraquecimento da sua dimensão conceitual e social (RAMOS, 2006).

O enfraquecimento da dimensão social da qualificação pode ser constatado nos discursos que proclamam um novo papel para a educação escolar: não mais formar para um determinado posto ou emprego, mas, sim, gerar potencial de empregabilidade. De acordo com Gentili (2005), a empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora. Conforme explica o autor, esse conceito ganhou espaço e centralidade a partir da década de 1990, sendo definido como eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas à diminuição de riscos sociais gerados pelo desemprego. Para o discurso dominante, o conceito de empregabilidade não significa garantia de integração, mas apenas melhores condições para competir na luta pelos poucos empregos disponíveis no mercado de trabalho. Esse conceito, segundo o autor, acaba com a concepção do emprego e da renda como esferas de direito,

3 Tomamos essa expressão emprestada de Gramsci (1976), que foi originalmente utilizada em *Americanismo e Fordismo*, e sugere que um novo tipo de trabalho e de produção traz a necessidade de formar um novo tipo de homem, pois “[...] novos métodos de trabalho estão indissolavelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida: não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (p. 396).

4 De acordo com Frigotto (1998), o termo “sociedade do conhecimento” diz respeito a um deslocamento conceitual da teoria do capital humano, buscando alinhar ideologicamente a educação à nova materialidade e mascarar a realidade do desemprego estrutural.

pois parte do entendimento de que a posse de determinadas condições de empregabilidade não garante a inserção no mercado de trabalho.

No que se refere à concepção de conhecimento subjacente à noção de competência, Ramos (2006) conclui que, por estar pautada numa “concepção natural-funcionalista de homem”, esta noção abriga uma “concepção subjetivo-relativista de conhecimento” que reforça o irracionalismo pós-moderno⁵, configurando-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à instabilidade da vida no capitalismo tardio.

A perspectiva educacional ancorada na noção de competência busca alterar a maneira de ser da classe trabalhadora, adequando-a aos novos valores necessários à manutenção das relações capitalistas. No que tange ao currículo, essa noção privilegia os objetivos atitudinais, comportamentais e procedimentais, ligados ao saber agir e saber fazer, secundarizando e subordinando os conhecimentos às situações práticas, uma vez que só são considerados válidos os conhecimentos que apresentam aplicabilidade no desempenho das atividades de produção⁶.

A pedagogia das competências, além de ser uma importante referência pedagógica defendida pelos intelectuais da classe dominante, não está só na defesa dos interesses capitalistas no campo da educação escolar, pelo contrário, ganha força na medida em que se alinha a outras concepções que negam a escola como instituição responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado, como é o caso do construtivismo:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa,

Com relação ao relativismo pós-moderno, as análises de Harvey (2006) permitem compreender que a necessidade capitalista de acelerar o tempo de giro do capital, através da aceleração da produção, da troca e do consumo de mercadorias, tem promovido uma intensificação da compressão do tempo-espço, influenciando as formas pós-modernas de pensar, sentir e agir, acentuando a volatilidade e efemeridade, valorizando o instantâneo e o descartável, o que tem implicado na consideração de que qualquer perspectiva totalizante de conhecimento é inatingível.

Na realidade, esta secundarização do conhecimento em favor de comportamentos observáveis não é novidade e, em certa medida, reedita os princípios da Escola Nova (cf. DUARTE, 2001), e da Pedagogia do Domínio (cf. RAMOS, 2006).

cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000 apud DUARTE, 2003, p. 6).

O trecho do trabalho de Perrenoud citado por Duarte (2003) permite, segundo este, incluir a Pedagogia das Competências – juntamente com o Construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “Professor Reflexivo”, dentre outros – no grupo das chamadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”, que visam produzir uma maior adaptabilidade dos indivíduos às alterações do capitalismo⁷.

As reflexões apresentadas até aqui nos colocam diante do desafio de construir as possibilidades de desenvolvimento de uma perspectiva de educação que supere a lógica adaptadora da formação mediada pelo lema “aprender a aprender” ou, mais especificamente, pela noção de aquisição de competências para empregabilidade. Por outro lado, isso nos remete ao resgate do significado de escola unitária, de uma educação politécnica e de uma formação omnilateral, na qual a formação humana volta-se para a apreensão do conhecimento sistematizado em todas as suas dimensões, premissa fundamental para a formação de sujeitos históricos e críticos.

A perspectiva marxista de formação humana como possibilidade de oposição à perspectiva dominante de educação escolar

Tendo como horizonte um projeto educativo voltado à superação do capitalismo, Frigotto (1985) aponta a politecnia como concepção de educação que interessa à classe trabalhadora, por estar fundamentada na superação da divisão entre teoria e prática, em direção à formação do homem em todas as suas dimensões – formação omnilateral.

A concepção de uma educação politécnica tem origem na compreensão do homem como um ser de múltiplas atividades. Marx e Engels (1989) indicam que o homem não deve limitar seu desenvolvimento a uma das partes do seu corpo, da sua inteligência, ou de sua sensibilidade: o homem todo e todo homem deve, constantemente, humanizar-se pelo trabalho. Desse modo, a educação deveria ter como objeto de sua preocupação o desenvolvimento do homem nas suas máximas potencialidades, partindo do pressuposto de que ele é capaz de captar a realidade e dela se apropriar com todos os seus sentidos, de maneira compreensiva e como ser total (MARX, 2005).

A concepção de formação politécnica fundamenta-se no materialismo histórico dialético, englobando, de modo indissociável, uma concepção pedagógica, uma perspectiva de trabalho e um projeto de sociedade, que garante à politecnia uma coerência entre método, concepção de mundo e práxis. Ou seja, a politecnia apoia-se na análise das transformações dos processos de trabalho que estão na base das relações de produção capitalista (dimensão infraestrutural). Essa análise é realizada sob a perspectiva de um projeto utópico-revolucionário de construção de uma sociedade sem classes (dimensão utópica). Essas duas dimensões acabam por desembocar em propostas de ação educativa (dimensão pedagógica) que têm como finalidade contribuir para a formação do homem em todas as suas dimensões (RODRIGUES, 1998).

No que tange à concepção de escola, pensada como um espaço de luta pela hegemonia⁸ da classe trabalhadora, a defesa se faz no sentido de uma escola que possibilite ao homem desenvolver suas capacidades produtivas e intelectuais, de forma unificada. Nesta perspectiva, Gramsci (2004) defende um tipo de *escola unitária* que, ao mesmo passo, encaminhe o jovem para a escolha profissional e forme sujeitos capazes de dirigir e controlar os rumos da vida em so-

* Adotamos o conceito de hegemonia conforme define Gramsci (2000): uma relação de poder presente nas sociedades capitalistas que expressa a dominação de uma ou mais frações de classe sobre o conjunto de sua própria classe e das classes antagônicas, em que o econômico e o político expressam a "direção moral e intelectual" a ser seguida pelo conjunto da sociedade.

cidade. Para tal, esta escola deve promover a elevação cultural⁹ dos jovens, preparando-os para a atividade social autônoma e criativa.

A escola única do trabalho como estrutura busca a superação das trajetórias de distribuição desigual do saber; a politécnica como conteúdo visa construir uma organização curricular que resgate a totalidade dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e instrumentais que regem os processos produtivos; a dialética como método caminha no sentido da reunificação entre ciência e técnica, entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, permitindo aos alunos compreenderem o processo de construção do conhecimento.

No entanto, é importante salientar que a concepção de escola unitária e de formação politécnica deve ser tomada como referência num processo mais amplo, qual seja, o de luta pela transformação da sociedade, pois, como elaborou Marx (1984), um modelo de educação que busque a unidade entre teoria e prática entra em contradição com a forma capitalista de produzir e dividir o trabalho, sendo que o único caminho para subverter essa ordem seria o desenvolvimento dessas contradições.

Nesse sentido, considerando a dinâmica do processo de produção/reprodução da cultura, a defesa da escola como instituição responsável pela transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado torna-se indispensável para que cada indivíduo da espécie humana possa se inserir na história social, desenvolvendo-se em suas máximas potencialidades. É exatamente nessa linha que se configura a definição de Saviani (2006) sobre o papel da escola na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

O movimento pedagógico que deu origem à Pedagogia histórico-crítica surge no final da década de 1970 como resposta

9 No atual ambiente ideológico, no qual predomina a ideologia neoliberal e pós-moderna, falar em elevação cultural pode se constituir como algo um tanto quanto polêmico. Contudo, fazemos questão de destacar que, na perspectiva marxista com a qual trabalhamos, "[...] não há margem nem para o evolucionismo ingênuo (seja no plano da história da organização social humana, seja no plano da história do conhecimento), nem para o relativismo que nega a existência de formas mais desenvolvidas de vida social e de conhecimento, nem, finalmente, para o subjetivismo que nega o conhecimento como apropriação da realidade objetiva pelo pensamento" (DUARTE, 2003, p. 77).

à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Saviani (2005) explica que, naquele contexto, imperava a necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, de criticar a pedagogia oficial, sobretudo para evidenciar seu caráter reprodutor. De acordo com os autores da época, cada setor da cultura, como o sistema de ensino, por exemplo, desempenharia seu papel na reprodução da sociedade. À medida que essas ideias se difundiam, as chamadas *teorias crítico-reprodutivistas*¹⁰ ganhavam força para consolidar o entendimento de que a educação escolar sempre desempenharia o papel de reprodução. Essas teorias foram se formulando e se difundindo ao mesmo tempo em que eram assimiladas no Brasil como instrumento utilizado para fustigar a política educacional do Regime Militar (SAVIANI, 2005). Se por um lado, as teorias crítico-reprodutivistas foram importantes para evidenciar o papel desempenhado pela pedagogia oficial no contexto do Regime Militar no Brasil, por outro lado, não forneceram alternativas para se contrapor à pedagogia dominante. Neste sentido, Saviani (2005, p. 135) afirma que:

a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução.

Portanto, era necessário formular uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular, de forma dialética, o trabalho pedagógico com as relações sociais: deveria levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com

10 Saviani (2006) denomina de *teorias crítico-reprodutivistas* aquelas que, por um lado, postulam a compreensão da educação a partir de seus condicionantes sociais, mas, por outro lado, chegam à conclusão de que a função da própria educação é reproduzir a sociedade na qual ela se insere.

a sociedade, reage ativamente sobre o elemento determinante (SAVIANI, 2005). Assim, como desdobramento desse processo que buscou encontrar alternativa à pedagogia dominante, a Pedagogia histórico-crítica surgiu como uma proposta pedagógica fundamentada no materialismo histórico, cuja tarefa em relação à educação escolar implica: a) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) prover os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005).

Segundo o autor, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, portanto, de qualquer tipo de saber: “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2006, p. 14). Destacar esse posicionamento é importante, sobretudo, porque também é possível encontrar na Educação Física tendências que negam a apropriação do saber sistematizado por parte das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora, ao proclamar como seu papel central o desenvolvimento da aptidão física¹¹ ou a “valorização da cultura popular” em detrimento da cultura erudita.

Para a Pedagogia histórico-crítica, a defesa da escola como espaço de socialização do saber sistematizado é essencial para assegurar o caráter contraditório da educação e afirmar os interesses dos trabalhadores, uma vez que dominar os conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade no campo das ciências, das artes e da filosofia é condição para o processo de emancipação (SAVIANI, 2006).

A perspectiva histórico-crítica na Educação Física: direcionando o olhar para a metodologia Crítico-superadora

A busca de alternativas à pedagogia dominante atingiu também a Educação Física, possibilitando articular a prática pedagógica na área a um novo projeto de sociedade. Desde o final da década de 1970, com o processo frequentemente denominado de “redemocratização da sociedade brasileira”, inúmeros estudos passaram a questionar o papel que vinha sendo assumido pela Educação Física em nosso país, qual seja, o de educar os indivíduos em conformidade com as necessidades do modo capitalista de produção da existência humana. Os crescentes questionamentos, que ganharam força na década de 1980, colocaram em xeque o quadro de referências que havia direcionado a Educação Física por mais de um século. A inflexão na área, configurada como uma crise de legitimidade, inaugurou um período de buscas para se construir a autonomia pedagógica da área frente a um quadro histórico de vínculo ao projeto dominante.

Nesse processo, um importante marco para a educação escolar foi a publicação, na década de 1990, do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um grupo que se autodenominou de Coletivo de Autores (1992). Nessa obra, é apresentado o *paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal* – uma tendência que, pautada na Pedagogia histórico-crítica, visa a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive.

Para formar esse tipo de sujeito, o paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal defende a tematização dos conteúdos de forma crítico-superadora. A tematização defendida por esta proposta abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal têm com os grandes problemas socio-políticos atuais, como “[...] ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63).

Assim, busca-se desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal que o ser humano tem produzido no decorrer da história, dentre as quais pode-se destacar: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, pode-se afirmar que a metodologia Crítico-superadora, ao alinhar-se à perspectiva pedagógica defendida por Dermeval Saviani, busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

O ponto de partida para a apropriação do conhecimento na escola é a prática social (SAVIANI, 2006). Nesse passo, conforme apresentado por Gasparin (2005), realiza-se um primeiro contato com o tema a ser estudado para evidenciar suas relações com a vida cotidiana, visando mobilizar os alunos para o processo pedagógico. Segundo este autor, a identificação da prática social pode ser dividida em duas partes, a saber: anúncio e vivência cotidiana dos conteúdos. No *anúncio dos conteúdos* aponta-se o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados. Na *vivência cotidiana dos conteúdos*, identifica-se o que os alunos já sabem e o que eles gostariam de saber mais sobre o assunto em questão.

O segundo passo do método dialético de construção do conhecimento escolar é a problematização, fase na qual se busca “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2006, p. 71). A partir dessa afirmação, dois importantes aspectos foram salientados por Gasparin (2005), que merecem um devido destaque.

O primeiro deles diz respeito às questões da prática social que devem ser detectadas. O autor esclarece, com base no próprio Saviani, que o foco deve ser concentrado nas grandes questões que desafiam a

sociedade, nos principais problemas que precisam ser resolvidos não só na escola, ou pela escola, mas no âmbito da sociedade. Para isso, afirma que deve ser feita uma seleção do que é fundamental, visto que os principais problemas postos pela prática social nem sempre podem ser tratados na sua totalidade em cada área do conhecimento. O “fundamental”, vale dizer, refere-se aos aspectos relacionados ao conteúdo estabelecido pelo currículo escolar ou aos conhecimentos trabalhados em uma determinada unidade do programa. Com base nesse entendimento, pode-se dizer que a problematização deve selecionar e discutir os problemas que têm origem na prática social, mas, que, ao mesmo tempo, se ligam ao conteúdo a ser trabalhado: trata-se de uma seleção e discussão de grandes questões sociais, porém, inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo estudada (GASPARIN, 2005).

O segundo aspecto a ser destacado refere-se a qual conhecimento é necessário dominar para resolver os problemas da prática social. Gasparin (2005) explica que, de maneira geral, os conteúdos são, quase sempre, transmitidos aos educandos por uma única dimensão: a conceitual-científica. Em virtude da ênfase geralmente atribuída a essa dimensão do conteúdo, o autor alerta o seguinte: é necessário lembrar, no processo de construção do conhecimento, que a ciência também é um produto social, originada de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas, dentre outras. Tendo em vista o fato de que existem múltiplas dimensões que revestem os diferentes conteúdos, faz-se necessário abordar, na construção do conhecimento, não só a dimensão conceitual-científica. A necessidade de transcender a abordagem centrada na dimensão conceitual-científica provém do entendimento de que a análise do real deve considerar suas múltiplas dimensões, visto que a realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos interdependentes, que devem ser entendidos para a resolução dos problemas postos pela prática social. É importante destacar esse aspecto sobretudo porque, na Educação Física, a ênfase do processo pedagógico geralmente é concentrada nos elementos técnicos e táticos, o que desconsidera as múltiplas dimensões que revestem o conteúdo em questão.

Assim, duas tarefas principais podem ser operacionalizadas na problematização. A primeira delas envolve o questionamento da prática social e do conteúdo escolar. Trata-se de um momento em que são apresentadas e discutidas as razões sociais pelas quais se deve aprender o conteúdo proposto, de modo que os alunos possam entender melhor o que será estudado, identificar os principais problemas postos pela prática social e pelos conteúdos e, ainda, entender a necessidade e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucionar e/ou entender melhor os problemas da prática social (GASPARIN, 2005). A segunda tarefa que pode ser realizada na problematização refere-se às dimensões do conteúdo a serem trabalhadas. Em linhas gerais, pode-se dizer que essa tarefa consiste em definir as dimensões que se deseja estudar. Para tanto, pode-se partir do conteúdo a ser trabalhado, de modo a elaborar questões desafiadoras que expressem dimensões específicas referentes à natureza do conteúdo, como, por exemplo, as dimensões científico-conceituais, sociais, econômicas, culturais, históricas, filosóficas, morais, éticas, estéticas, legais e doutrinárias (GASPARIN, 2005).

O passo seguinte, a instrumentalização, segundo Gasparin (2005), é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem, o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento cultural para transformação da realidade. Esse terceiro passo do método dialético de transmissão do conhecimento consiste no momento em que os alunos vão se apropriar das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de opressão em que vivem; ou seja, trata-se da fase na qual ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 2006).

De acordo com Saviani (2006), o quarto passo do método é a “catarse”, momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2006, p. 72). Pode-se dizer que a catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior atingido pelos alunos (GASPARIN, 2005).

Por fim, no retorno à prática social, temos a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se diante dela: é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. Trata-se, de acordo com Gasparin (2005), do momento de ação consciente em prol da transformação da realidade, a partir do retorno à prática social, agora entendida de forma mais elaborada.

Levando em conta esses diferentes momentos do método dialético de construção do conhecimento, o ensino dos diferentes conteúdos que compõem a cultura corporal permite aos alunos se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Trata-se de um importante passo no sentido de enriquecer a concepção de mundo dos alunos, uma vez que o acesso ao saber sistematizado sobre jogos, esporte, luta, dança, ginástica, circo, por exemplo, se constitui como elemento indispensável para leitura dessa dimensão da realidade.

Considerações finais

O artigo em tela apresentou a concepção teórico-metodológica de Educação Física que embasa as práticas pedagógicas discutidas ao longo deste livro, destacando sua articulação com um projeto de formação humana crítico às relações sociais capitalistas, visando superar a perspectiva de adaptação dos indivíduos às exigências do mundo do trabalho.

Com base na Pedagogia histórico-crítica e na abordagem Crítico-superadora, o objetivo das aulas de Educação Física é promover uma reflexão crítica sobre diferentes conteúdos/temas da cultura corporal, seguindo um caminho metodológico que busca ampliar a compreensão e ação dos sujeitos sobre a realidade em que vivem.

Referências

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, 2001, p. 35-40.

- _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FRIGOTTO, G. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-192, set. 1985.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMABARDI, C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.45-59.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- _____. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.
- _____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens de mudança cultural. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- KUENZER, A. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação

flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA *ANPED*, 30., 2007, Caxambu. *ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu: ANPED, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1. (Os Economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*, São Paulo, set. 2000 apud DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001.

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA EM JOGOS ELETRÔNICOS

Priscila Rocha Rodrigues

Renata Aparecida Alves Landim

Thiago Barreto Maciel

Victória de Fátima de Mello

Abordar os jogos e as brincadeiras como conteúdo da Educação Física pode parecer um lugar comum, pois existe um consenso por parte dos educadores acerca da presença dessas práticas corporais nas aulas dessa disciplina. Entretanto, muitas vezes, o trabalho desenvolvido nas escolas opera uma instrumentalização dos jogos, utilizando os mesmos como meios para a aprendizagem dos esportes ou de outras matérias de ensino. De acordo com Bracht et al. (1995), esse processo dilui os jogos de seu contexto sócio-cultural, passando a considerá-los como um recurso metodológico e não como um conteúdo das aulas de Educação Física.

Consideramos que, para tratar os jogos e as brincadeiras¹ como conteúdo de ensino, é preciso superar a mera prática e

¹ Em diversos idiomas os termos jogos, brincadeiras e brinquedo são tratados como sinônimos e em outros uma única palavra guarda os três significados. Visando distinguir os termos, Kishimoto (2003) considera como brinquedo o objeto/suporte - concreto ou ideológico - da brincadeira; como brincadeira a conduta estruturada por regras e como jogo a descrição tanto do objeto como das regras durante um determinado tempo. Neste texto, adotaremos a conceituação de brinquedo como suporte da brincadeira, mas não faremos

promover uma reflexão pedagógica sobre os jogos como uma forma própria de expressão da cultura corporal. Os jogos são resultados do processo criativo do homem para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente tendo em vista finalidades lúdicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Eles têm significados dentro do conjunto da produção humana, por isso guardam em seu interior as características do modo de organização social num dado momento histórico, sendo marcados por continuidades e rupturas em relação aos jogos e brincadeiras de outras épocas.

Na atualidade, o modo de vida das pessoas, sobretudo nos grandes conglomerados urbanos, tem favorecido a substituição parcial ou total dos jogos tradicionais provenientes da cultura popular pelos videogames, produtos da indústria cultural. Nesse sentido, consideramos que promover uma reflexão pedagógica sobre as especificidades e os dilemas que envolvem os jogos eletrônicos como uma manifestação lúdica tipicamente contemporânea pode ajudar a compreender o próprio tempo no qual vivemos.

Tendo em vista a realização de uma discussão teórico-metodológica sobre os jogos e a socialização de uma experiência concreta, organizamos este artigo em três partes, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira, abordaremos os jogos como uma manifestação da cultura corporal e suas implicações para as aulas de Educação Física. Na segunda, trataremos das formas de expressão dos jogos na sociedade contemporânea. Na terceira parte, apresentaremos uma proposta de trabalho com os jogos eletrônicos para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, seguida do plano de unidade.

Os jogos e as brincadeiras como conteúdos para as aulas de Educação Física

Em nosso tempo, um dos grandes estudiosos sobre os jogos foi Huizinga. Em sua obra clássica “Homo Ludens”, publicada originalmente em 1938, ele analisou a natureza e o significado do jogo como fenômeno cultural. De acordo com Huizinga (2000), o jogo é uma das manifestações mais antigas da humanidade e sempre esteve

associado ao divertimento e ao prazer, com a finalidade de dar um sentido lúdico para a existência humana. Nas palavras do autor:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Apesar de buscar se distanciar dos objetivos de satisfação imediata da vida através da criação e prática de diversos tipos de jogos, todo jogo, desde as idades mais remotas até os dias atuais, é um produto do "trabalho" ² e, por isso, está subordinado às formas históricas assumidas pela atividade humana em diferentes modos de produção social da existência. "Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defronta diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1978, p. 329).

Uma característica marcante em todos os jogos e brincadeiras é a existência de uma situação imaginária e de regras que, explícita ou implicitamente, ordenam e conduzem as ações dos jogadores. Como descreve Vygotsky (2007), no processo de desenvolvimento das brincadeiras da criança, há um processo que vai do jogo de papéis, com situações imaginárias explícitas e com regras implícitas, aos jogos com regras explícitas e situações imaginárias ocultas. Para esse autor, os jogos são condutas que imitam as ações reais, por isso sofrem influência das relações sociais; num jogo de papéis da criança, por exemplo, a situação imaginária incorpora elementos e regras de comportamento do contexto cultural, adquiridos por meio da interação com os outros.

2 O trabalho é, para Marx e Engels (1989), a atividade vital e por excelência humana; a partir dele, o homem modifica, intencionalmente, a natureza para atender suas necessidades e cria novas necessidades, produzindo sua própria vida. Desse modo, por meio do trabalho, o homem transforma, ao mesmo tempo, a si mesmo e as formas de se organizar socialmente, criando histórica e coletivamente um mundo especificamente humano, o mundo da cultura.

Outro aspecto que merece ser destacado é que todo jogo tem sua existência em um tempo-espço, relacionado à sua localização histórica e geográfica. De acordo com Kishimoto (2003), uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído. Os brinquedos também devem ser entendidos como objetos culturais, pois não podem ser compreendidos fora do contexto histórico e social em que foram criados. Se para uma criança europeia a boneca significa um brinquedo, para populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso.

Desse modo, mesmo que o jogo seja compreendido como uma ação de livre expressão da criança, a sua prática cotidiana revela formas diferenciadas de jogar de acordo com o modo de organização do trabalho e da vida dos povos praticantes. Orlick (1978) destaca como os padrões de partilha das sociedades são refletidos e reforçados nos jogos e brincadeiras infantis. Através deles as crianças aprendem os modelos de comportamento dos adultos e vão sendo preparadas para a vida em sociedade.

Esse coletivo considera que, para configurar o jogo como conteúdo das aulas de Educação Física, ele deve ser tratado pedagogicamente, tendo em vista uma aprendizagem que amplie o nível de compreensão dos alunos sobre o mundo. Para tal, consideramos que ter acesso ao conhecimento sistematizado sobre os jogos e brincadeiras é essencial para que as crianças e jovens possam agir sobre a realidade social de forma totalizante, incluindo em suas possibilidades de ação a dimensão lúdica da produção cultural humana. Nesse sentido, se apropriar da cultura já produzida é fundamental para explorar o já existente e, a partir daí, criar o novo, dando novos sentidos e significados aos jogos e brincadeiras.

Considerar os jogos como manifestações da cultura corporal significa retratá-los, desde sua gênese, desvendando como eles eram e como são hoje, buscando uma intervenção consciente sobre a realidade.

Sua importância, enquanto conteúdo da EF, está na representação das raízes históricas e culturais de diversos povos, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo que possam ter cau-

sado modificações no modo como se joga determinado jogo em várias partes do mundo. É importante, também, considerar o jogo em seu processo de criação, recriação e readaptação, levando-se em conta as possíveis influências políticas, econômicas e sociais pelas quais tenha passado, dando-lhe uma nova configuração e uma compreensão crítica (BRITO, 2006, p. 61).

Desse modo, deve-se privilegiar uma abordagem sobre os jogos que possibilite o conhecimento de suas principais características, como forma de manifestação específica da cultura corporal e não de forma subordinada ao esporte. A flexibilidade é a palavra chave para entender o jogo quanto às regras, organização espaço-tempo, número de jogadores, nomeação, caráter competitivo ou cooperativo (JUIZ DE FORA, 2000).

O trabalho com os jogos e brincadeiras deve permitir a compreensão do processo de produção e disseminação da cultura, bem como suas continuidades e modificações históricas. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a elaboração de um programa desse conteúdo ao longo dos anos de escolarização deve considerar a memória lúdica da comunidade e oferecer o conhecimento da diversidade de jogos e brincadeiras existentes nas diferentes regiões do país e do mundo.

A ideia motriz é entender que os jogos como criações humanas que objetivam o prazer e o divertimento num dado contexto histórico-social refletem, mas também podem forjar, valores e comportamentos. Desse modo, o trabalho com os jogos deve instrumentalizar os alunos não apenas para utilizar a cultura lúdica, mas também compreendê-la como produção humana, passível de constante criação e recriação.

Devido à necessidade de selecionar temas de relevância social que instrumentalizem os alunos para uma ação crítica frente à realidade, nos debruçamos sobre uma forma específica de manifestação da prática lúdica dos indivíduos na atualidade - os jogos eletrônicos-, buscando tratar de sua dinâmica de produção/reprodução na sociedade capitalista e suas relações com os jogos tradicionais.

Os games: formas de manifestação dos jogos na sociedade contemporânea

Em pleno século XXI as crianças ainda brincam de piques, jogos com bola, jogos de tabuleiro, dentre tantos outros, de forma muito semelhante aos seus pais, avós e bisavós. A esses tipos de jogos que foram capazes de atravessar o tempo, chamamos de jogos tradicionais. Eles têm como características centrais o fato de pertencerem ao domínio público e serem transmitidos de geração em geração. De acordo com Kishimoto (2003), os jogos tradicionais são considerados como parte da cultura popular e expressam as formas de consciência de um povo num dado momento histórico. Esses jogos são transmitidos oralmente e, por incorporarem criações anônimas das gerações que vão se sucedendo, estão sempre em transformação.

Com base nesta definição, podemos considerar que existe uma facilidade da apropriação e vivência dos jogos tradicionais que são típicos da região de pertencimento do aluno, mesmo que de forma fragmentada e caótica proveniente do senso comum. Tal fato se dá justamente por entendermos que os jogos tradicionais, antes de tudo, são populares, a cabo do termo, ou seja, têm uma ampla inserção na sociedade. Outro fator que garante essa popularidade é que eles são transmitidos através das gerações, e para sua prática não é necessário nenhum material sofisticado. Dessa forma, o alijamento dos meios de produção e dos produtos do trabalho da maior parte da população não acaba por ser um fator determinante, apesar de central, no acesso a esse patrimônio cultural da humanidade que são os jogos tradicionais ou populares³.

Embora diversos jogos tradicionais possam ser aprendidos/praticados de forma gratuita e permaneçam muito presentes no cotidiano das crianças e adolescentes, eles vêm perdendo espaço,

3 Neste texto utilizaremos os termos jogos tradicionais e jogos populares como sinônimos devido ao fato de ambos possuírem a mesma dinâmica de produção/reprodução, marcadas pela produção coletiva e reprodução oral entre as gerações, o que nos permite considerá-los como patrimônios da cultura popular. De acordo com SANTOS (2009), os termos tradicional, popular e folclore representam o conhecimento sobre um jogo por parte majoritária da população, sendo esse conhecimento, na maioria das vezes, advindo do senso comum.

sobretudo nas grandes cidades, para os jogos eletrônicos, formas de expressão dos jogos tipicamente contemporâneas.

Os jogos eletrônicos⁴ estão presentes na prática social cotidiana das pessoas em escala mundial e fazem parte da vida de inúmeras crianças e adolescentes brasileiros, mesmo daqueles para os quais os jogos são apenas desejos de consumo. Os games estão por toda parte, não apenas nos aparelhos específicos para os jogos (consoles e portáteis), mas também nos computadores, ipads e telefones celulares, podendo ainda ser jogados pela internet em sites e nas redes sociais. Deve ser difícil para as crianças e jovens de hoje pensarem que houve um tempo em que não existiam jogos digitais.

A história dos jogos eletrônicos tem início no final dos anos de 1950, no contexto da guerra fria, quando começam a ser criados protótipos de videogames com a incorporação da tecnologia disponível na época. Um dos precursores do videogame foi Willian Higinbotham, um físico que atuava num laboratório nuclear e havia trabalhado no projeto da primeira bomba atômica; ele criou em 1958 um jogo eletrônico com linhas rudimentares: o tênis para dois. Em 1966 é criado por Ralph Baer o primeiro console caseiro, o Magnavox Odyssey (A ERA ..., 2007).

Entretanto, é a partir dos anos de 1970, acompanhando o desenvolvimento dos computadores pessoais, que os jogos eletrônicos se tornam mais expressivos. Em 1972, com a criação do “Pong” (fliperama que simula uma partida de tênis de mesa), os games começam a ficar à disposição do público em geral. O seu desenvolvedor Nolan Bushnell percebeu o potencial dos jogos eletrônicos como um negócio e fundou a ATARI, empresa que marcou o surgimento da indústria do videogame (ALVES, 2004).

Entre a década de 1970 e a década de 1980, devido à manifestação de uma crise cíclica de superprodução do sistema capitalista, tem início um processo que podemos chamar de *mundialização econômica*.

4 Os jogos eletrônicos são jogos virtuais nos quais o jogador interage com imagens enviadas a uma tela, geralmente uma televisão ou monitor. Os games são programas (softwares) instalados ou acessados em um sistema eletrônico/aparelho preparado para rodá-lo (Hardware). Existem vários gêneros de jogos eletrônicos, como: jogos de ação (plataforma, de corrida, de tiro), de estratégia, de luta/combate, de esporte, de simulação, Role Playing Games (RPG) e de tabuleiro.

ca', em que o capital parte em busca de novas áreas, visando explorar condições mais rentáveis de produção e expandir mercados consumidores. É justamente nesse contexto que a indústria cultural ganha impulso e os jogos eletrônicos são disseminados pelos quatro cantos do mundo, com grande potencial de escoamento de mercadorias.

Nas duas últimas décadas, fruto de uma germinação iniciada no pós-terceira revolução industrial, ou revolução tecnocientífica, que proporcionou o surgimento de atividades que empregam a alta tecnologia como a informática, a microeletrônica, o avanço das telecomunicações e a biotecnologia, os jogos eletrônicos têm seguido e também contribuído com os avanços tecnológicos. Se compararmos os primeiros games com os jogos de hoje, constataremos que eles deram grandes saltos qualitativos, de gráficos bi para gráficos tridimensionais que permitiram aperfeiçoar e personalizar os enredos e personagens, atingindo uma qualidade de imagem, som e movimento tão bons que os jogos mais parecem realidades virtuais. As inovações tecnológicas e criativas são produzidas numa velocidade cada vez maior, materializando-se rapidamente numa nova mercadoria a ser comercializada.

O mercado dos games é de alta lucratividade, com projeções de faturamento no âmbito mundial para 2013 de US\$ 73,5 bilhões, e girando no mercado interno aproximadamente R\$ 87,5 milhões – valor referente ao ano de 2008 (ABRAGAMES, 2008). Além da venda de uma enxurrada de produtos relacionados à prática dos jogos eletrônicos, existe uma espécie de economia virtual, com compra e venda de mercadorias e identidades digitais (*avatares*) ⁶.

5 O termo *mundialização* é utilizado por Chesnais (1996) com a intenção de diminuir a falta de nitidez conceitual e o caráter ideológico do termo globalização que sugere a ideia de uma perspectiva integradora. Para o autor o termo mundialização permite pensar melhor esta fase específica do processo de internacionalização do capital em busca de regiões com recursos ou mercados, visando sua valorização. Neste processo de liberalização econômica e financeira há um agravamento da polarização entre regiões centrais e periféricas do capitalismo, tanto em escala internacional, como nacional.

6 Essa economia virtual é muito comum nos jogos on-line de representação da vida real, como: *Farm Ville*, *The Sims Social* e *Second Life*. O *Second Life* possui uma unidade monetária própria, o Linden Dollar, através da qual as pessoas podem comprar quase tudo dentro do jogo. Em 2009, o site do jogo movimentou 549 milhões de dólares. Só no primeiro trimestre de 2010, as movimentações financeiras entre usuários chegaram a 160 milhões de dólares e a arrecadação da loja virtual oficial foi de 2,3 milhões (LUCRATIVO..., 2010).

Aqui cabe uma reflexão sobre a dinâmica social que envolve a produção e disseminação dos jogos eletrônicos e suas diferenças em relação aos jogos tradicionais. Os jogos eletrônicos são produzidos acompanhando os avanços tecnológicos do momento e norteados pelo afã da esteira mercadológica, tornando-se obsoletos rapidamente. Bem diferente dos jogos tradicionais que são transmitidos de geração em geração e, apesar de sofrerem algumas modificações, resistem ao teste do tempo. Desse modo, podemos dizer que os jogos eletrônicos não podem ser considerados como populares pelo menos por dois motivos: primeiro, pelo fato dos jogos de hoje não serem os mesmos de amanhã; e segundo, devido à exigência de produtos especializados para a prática dos mesmos, o que, por si só, já os torna inacessíveis a uma parcela significativa da população que não possui condições de consumo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que existe uma ruptura entre esses dois tipos de jogos, podemos notar uma estreita relação entre eles, já que muitos jogos eletrônicos são na realidade versões virtuais de antigos jogos tradicionais, como os jogos de tabuleiro, o boliche, a queimada, os jogos de cartas, os quebra-cabeças, entre outros. O que sugere uma perspectiva de continuidade na produção da cultura lúdica.

Temos como pressuposto básico que o trabalho educativo consiste em transmitir o conhecimento historicamente produzido, a fim de contribuir para que os nossos alunos possam ter acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos historicamente pela humanidade, para que possam enriquecer-se como indivíduos e atuarem como homens do seu tempo. Entretanto, aqui evidenciamos uma grande contradição da nossa sociedade, pois devido ao modo de produção capitalista, esses conhecimentos, que os próprios trabalhadores ajudaram/ajudam a construir, lhes são negados⁷. No caso dos jogos eletrônicos, apesar de existir uma enorme difusão sobre os mesmos, vemos que a maioria da classe trabalhadora não tem real acesso a esta produção cultural.

Esteban Clua - professor do departamento de computação da UFF-, em entrevista concedida à Agência Brasil, destacou que o Brasil é o quarto maior consumidor de jogos eletrônicos do mundo, sendo que existe uma massa de aproximadamente 39 milhões de usuários ativos desses jogos, ou seja, aproximadamente 20% da população brasileira (GANDRA, 2011). Com base nisso, cabe a nós lançarmos algumas perguntas: que tipo de acesso é esse? Quais fatores levam os outros 80% da população brasileira a não jogarem? E por que os jovens e crianças, mesmo os que sequer têm as condições de garantir a sua subsistência, se veem hipnotizadas por essas mercadorias?

Os jogos eletrônicos, como qualquer produção tecnológica, não são bons nem ruins por natureza; não se trata de criticá-los de forma saudosista, mas de permitir aos alunos uma atuação crítica e consciente frente a esses jogos que auxilie a superar o fetiche da tecnologia e a alienação frente à mesma. Quando tomadas como valores de uso, a ciência e a tecnologia estão a serviço da melhoria das condições de vida e da possibilidade de dilatar o tempo livre para que o homem produza novos sentidos para sua existência, não apenas pela necessidade de comer, vestir, dormir, morar, mas também por finalidades lúdicas. Nesse sentido, Frigotto (2005) aponta que as tecnologias são como extensões dos sentidos e membros dos seres humanos. Mas, sob as relações de dominação da sociedade capitalista, o que era para aumentar o tempo livre, intensifica a exploração e a alienação.

Com isso, entendemos que não há neutralidade no desenvolvimento tecnológico, pelo contrário, ele materializa-se em meio a todas as condensações de forças que permeiam a sociedade de classes. Por isso, apesar do discurso que prega o acesso pleno às benesses do desenvolvimento capitalista, a não democratização dos bens culturais produzidos pela humanidade nos mostra o contrário. No caso dos jogos eletrônicos, observamos que sua dinâmica de produção e reprodução como mercadorias está intimamente ligada à lógica desigual e predatória do consumismo capitalista⁸.

8 Os jogos eletrônicos como expressões culturais refletem a sociedade em que nascem, mas, ao mesmo tempo, também ajudam a educar os consumidores passivos para esse padrão civilizatório. Kosik (1995) ajuda a refletir sobre essa dinâmica dialética, a partir do caso da arte: *“toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra, ou antes, da obra, mas precisamente na obra”* (p. 128).

Vale destacar que os grandes expoentes e exportadores históricos dos jogos eletrônicos são as nações imperialistas, norte-americana e japonesa. Como reflexo disso, carregam muitos dos valores típicos de países de capitalismo central, como o individualismo, a competição exacerbada, o consumo desenfreado e a naturalização da violência.

Aliás, a questão da violência presente em diversos jogos eletrônicos é uma das grandes polêmicas que envolvem a prática desses jogos. No que tange ao conteúdo violento dos games, merecem destaque jogos que pontuam a realização de crimes, atropelamentos, prática de agressões em ambiente escolar, perseguição e morte de supostos terroristas, e os que simulam guerras e conflitos armados entre países e povos. Não é raro vermos matérias jornalísticas que associam o uso excessivo de games a situações de violência real; o caso mais emblemático foi o massacre ocorrido em 1999 na Escola de Ensino Médio Columbine em Littleton no estado do Colorado (EUA).

De acordo com Alves (2004), a violência, como forma de linguagem, envolve ao mesmo tempo aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e afetivos, por isso não podemos adotar uma atitude reducionista em culpar exclusivamente os jogos eletrônicos pela violência, pois eles mesmos são reflexões/projeções de uma sociedade que banaliza a violência. A autora destaca também que uma questão crucial a se pensar é que a violência tem sido transformada nas diversas mídias num grande espetáculo, por isso ela vende e os adolescentes são seduzidos pelas cenas de violência para consumirem produtos. “Tanto a espetacularização quanto a estetização da violência vêm sendo bastante potencializadas nos jogos eletrônicos, em que a morte cada vez mais violenta passa a ser sinônimo, muitas vezes, de grandes vendas” (ALVES, 2004, p. 79).

Esse caráter sedutor dos games de violência é utilizado até pelas forças armadas estadunidenses para estimular o alistamento militar e treinar recrutas. Com esses objetivos, o exército dos EUA, com a colaboração do departamento de defesa norte-americano, criou o American's Army, um jogo de tiro em primeira pessoa no qual os jogadores simulam combates militares reais

(IMASATO; MESQUITA, 2005). O jogo, disponibilizado gratuitamente para o público desde 04 de julho de 2002, possui milhares de jogadores pelo mundo todo, inclusive no Brasil.

Nesse exemplo, os atos de agredir/matar personagens durante o jogo não são utilizados apenas com sentidos lúdicos, mas também com a finalidade de criar nos jovens o desejo de realizar essas ações na vida real. A criação e distribuição de games como esse, sem grandes críticas por parte do público, permite visualizar o quanto a violência é vista com algo natural em nossa sociedade. Com apoio nas elaborações de Marx (1996), consideramos que a base dessa naturalização são as próprias relações sociais capitalistas que transformam tudo em mercadoria, inclusive o trabalho humano, fazendo parecer que relações entre pessoas reais são relações entre coisas.

De um modo geral, o homem cria instrumentos para satisfazer suas necessidades, dando sentidos humanos para as coisas, mas, ao fazer isso, gera novos interesses e necessidade, transformando sua própria forma de viver. Ou seja, a tecnologia, produzida pelo homem, passa a determinar suas ações e seu modo de vida. Na atualidade, a criação da rede mundial de computadores mudou sensivelmente a forma de interação entre as pessoas; no caso dos jogos eletrônicos, a internet permitiu o compartilhamento de jogos entre pessoas ao redor do mundo inteiro⁹. Desse modo, os jogos eletrônicos, como criações humanas para satisfazer suas necessidades lúdicas, modificam o modo como os homens satisfazem essas mesmas necessidades, alterando os espaços-tempos outrora ocupados pelos jogos tradicionais e outras práticas corporais.

Nas grandes cidades, convivemos com a falta de espaços públicos para brincar, com o trânsito intenso, com o alto grau de violência e poluição, entre outros fatores que favorecem a diminuição do tempo destinado às experiências corporais reais e sua substituição parcial ou total por práticas virtuais, como as possibilitadas pelos

9 Os jogos Massively Multiplayer on-line (MMOs) possibilitam várias pessoas competirem pela internet, criando comunidades de gamers, gerando um novo modelo de interatividade via jogos eletrônicos. Nesse modelo, as pessoas representam uma segunda identidade e se relacionam através dela. Além disso, existem torneios esportivos multiplayer que permitem transformar esses games em profissão. (A ERA ..., 2007).

jogos eletrônicos. Os consoles mais modernos permitem inclusive novas experiências interativas com o corpo, onde práticas corporais - como jogos tradicionais, esportes, danças, lutas e ginástica - podem ser feitas dentro de um jogo virtual, ressignificando a própria forma de vivência da cultura corporal dentro e fora das telas.

Os jogos eletrônicos também têm sido produzidos e utilizados para propósitos que ultrapassam a diversão. Nesse sentido, merece destaque uma rede internacional chamada *Game for change*, trata-se de uma organização social sem fins lucrativos, criada em 2004 nos EUA e com filiais na Europa, Ásia e América Latina. O objetivo dessa organização é promover a pesquisa, criação e disseminação de jogos digitais que contribuam com mudanças sociais. Os jogos são elaborados por sistemas de parcerias, e seu conteúdo é sempre educativo, levando o jogador a buscar soluções para problemas econômicos, ambientais e diplomáticos. Os melhores games são premiados em um festival que reúne representantes do governo e da sociedade civil¹⁰.

Desse modo, consideramos que abordar as manifestações contemporâneas dos jogos é essencial para que os alunos possam atuar como sujeitos de seu tempo também na esfera lúdica. No caso dos jogos eletrônicos, é preciso tratar de sua historicidade, abordando as diversas gerações de jogos, que, apesar de envolverem conhecimentos coletivos, se tornam privilégio de poucos na dinâmica de produção capitalista. Para além do mundo do entretenimento, os games têm cumprido funções econômicas, políticas e educativas que precisam ser abordadas para uma compreensão mais ampla das relações nem sempre evidentes entre o real e o virtual no mundo dos jogos.

10 Apesar de ser considerado um avanço em relação aos games estritamente comerciais, por abordar problemáticas de fundo social, alertamos que esses jogos buscam na conciliação de classes as soluções para problemas extremamente complexos e muitos originados/reforçados pelas próprias relações sociais de produção capitalista, alinhando-se, portanto, à *ideologia da responsabilidade*. Em linhas gerais, o objetivo dessa ideologia, desenvolvida a partir do final dos anos de 1990 em consonância com o neoliberalismo de terceira via, é articular as ações do empresariado em torno das questões sociais, buscando construir consensos entre as classes e suas frações, de modo a garantir o processo de dominação capitalista por meio do convencimento (MARTINS 2006).

Uma prática pedagógica histórico-crítica com os jogos eletrônicos

As crianças e jovens cotidianamente se divertem, consomem e interagem através dos jogos eletrônicos, que não são apenas brinquedos, pois são formas de expressão de sentimentos e desejos das novas gerações. Por isso concordamos, com Silveira e Torres (2007), que adotar apenas uma atitude normativa e controladora em relação aos jogos eletrônicos, sem abordar aspectos técnicos, políticos, econômicos e éticos que envolvem essa forma de expressão dos jogos, prejudica o desenvolvimento de uma visão crítica frente a essa produção cultural.

Com a intenção de contribuir para a superação desses limites, construímos uma proposta de trabalho com os jogos eletrônicos direcionada aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Com embasamento na Pedagogia histórico-crítica, dividimos didaticamente essa experiência em cinco passos, buscando envolver os educandos no processo de ensino-aprendizagem e propiciar um percurso educativo que amplie sua compreensão e ação sobre o tema.

No primeiro momento, *identificação da prática social*, buscamos apresentar os conteúdos que serão abordados dentro da unidade e como eles se expressam na prática cotidiana dos alunos. Para que os alunos identifiquem o tema, será apresentada uma sequência de imagens sobre os jogos eletrônicos, e os alunos serão questionados sobre o que já sabem e o que gostariam de aprender sobre esses tipos de jogos. Logo em seguida, serão apresentados os tópicos de conteúdos abordados na unidade, a saber: conceito de jogos eletrônicos; os avanços tecnológicos dos jogos eletrônicos; a virtualização dos jogos tradicionais; os games como grande negócio e os desafios e possibilidades trazidos pelos games na atualidade.

Na *problematização*, inicialmente, serão debatidas questões que buscarão despertar a curiosidade dos alunos pelo tema,

como: quais os tipos de jogos eletrônicos que vocês conhecem? Como as crianças se divertiam antigamente e na atualidade? Por que os jogos eletrônicos são tão comuns hoje em dia? Em seguida, serão lançadas questões-problemas que articulam a prática social concreta dos alunos com o conteúdo tratado na unidade. As questões foram orientadas com base em diversas dimensões do conteúdo, a saber: conceitual, histórica, cultural, políticas, econômicas, social e ética, conforme pode ser visto no plano de unidade apresentado a seguir.

A *instrumentalização* é o momento de apropriação do conhecimento sistematizado, a fim de que os alunos ampliem sua compreensão sobre as problematizações lançadas. Para tal, serão desenvolvidas ações como: discussões, debates, experimentação de jogos na forma tradicional e eletrônica, aulas expositivas e apresentação de documentários. Nessa etapa, a falta de recursos como aparelhos específicos para jogos eletrônicos pode ser substituída por versões de jogos para computadores/aparelhos celulares e ou transformação de jogos virtuais em jogos reais.

Na *catarse*, momento no qual os alunos devem ser capazes de responder as questões-problemas com base no conhecimento sistematizado, eles participarão de um *quiz* educativo sobre jogos eletrônicos, com a intenção de auxiliá-los na elaboração de uma síntese entre o saber cotidiano e o conhecimento científico. Nossa expectativa é que os alunos compreendam as principais características dos jogos eletrônicos como uma forma de manifestação dos jogos/brincadeiras tipicamente contemporânea.

Ao final do trabalho, buscando um *retorno à prática social*, os alunos serão estimulados a pôr em ação a nova visão sobre o conteúdo/tema em tela. Nesse sentido, será proposta a construção de um blog que socialize os conhecimentos apreendidos sobre os jogos eletrônicos e a realização de uma exposição sobre o desenvolvimento histórico dos jogos eletrônicos.

Plano de Unidade: Os jogos eletrônicos e a sua dinâmica de produção/reprodução na sociedade contemporânea

Conteúdo: jogos

Turmas: 7º ano

Número de aulas: 12

Objetivo Geral: Compreender a dinâmica social que envolve a produção e a reprodução dos jogos eletrônicos, **permitindo o uso crítico desses jogos nos momentos de lazer.**

1) PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

1.1 Anúncio do conteúdo:

Tópicos de conteúdo e objetivos específicos

- Tópico 1: O que são jogos eletrônicos?

Objetivo específico: Conceituar os jogos eletrônicos e suas formas de manifestação **para distingui-los de outros tipos de jogos, em especial dos jogos tradicionais.**

- Tópico 2: Os avanços tecnológicos dos jogos eletrônicos

Objetivo específico: Conhecer a origem e as transformações históricas dos jogos eletrônicos, **buscando entender a influência do contexto histórico e do avanço tecnológico na configuração desses jogos.**

- Tópico 3: A virtualização dos jogos tradicionais

Objetivo específico: Identificar jogos eletrônicos inspirados em jogos tradicionais, **a fim de entender as relações entre os dois tipos de jogos como produções culturais lúdicas.**

- Tópico 4: Os games como um grande negócio

Objetivo específico: Compreender o processo de produção, disseminação e consumo dos jogos eletrônicos, **a fim de compreender os papéis econômicos, políticos e sociais assumidos por esses jogos.**

- Tópico 5: Geração game over: desafios e possibilidades¹¹

Objetivo específico: Reconhecer os benefícios/malefícios trazidos pela prática regular dos jogos eletrônicos e suas possibilidades para a cultura corporal, **permitindo o uso consciente e equilibrado desses jogos nos momentos de lazer.**

1.2 Vivência cotidiana dos conteúdos:

- O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Os jogos eletrônicos podem ser jogados em aparelhos próprios, computadores e celulares; existem games para jogar sozinho, em dupla e em grupo; as pessoas mais velhas não brincavam com esses jogos;
- O que gostariam de saber mais? Por que os jogos eletrônicos são conteúdos da Educação Física? Quais os jogos eletrônicos mais conhecidos?

2) PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o conteúdo:

Quais os tipos de jogos eletrônicos que vocês conhecem? Como as crianças se divertiam antigamente e na atualidade? Por que os jogos eletrônicos são tão comuns hoje em dia?

¹¹ Elaboramos esse último tópico de conteúdo de forma bem flexível para que possa atender as demandas que surgirem e ser abordado de acordo com recursos disponíveis para seu desenvolvimento. Por isso, na instrumentalização relativa a esse tópico, apresentamos diversas possibilidades de ações e recursos.

1.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

Quadro 1 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

DIMENSOES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual	O que são jogos eletrônicos? Que tipos de jogos eletrônicos existem? Os jogos eletrônicos podem ser considerados como “jogos populares”?
Histórica	As brincadeiras e as formas de se divertir mudaram com o passar do tempo? Quando surgiram os jogos eletrônicos? Qual é a origem/história de alguns dos principais jogos eletrônicos? Por que eles sempre mudam?
Social	Por que os jogos eletrônicos são tão comuns atualmente? Quais finalidades sociais eles têm cumprido? Quais as possibilidades de uso crítico dos games?
Econômica	Como os jogos eletrônicos são produzidos e distribuídos? Há fácil acessibilidade a todos para vivenciar esses jogos? Quanto custam os aparelhos e mídias para acesso aos jogos eletrônicos? Existe uma economia virtual?
Política	Existem espaços públicos apropriados para brincar e jogar com segurança em nossa cidade? Existem espaços públicos para jogar jogos eletrônicos?
Ética	Quais valores podem ser evidenciados nos jogos eletrônicos? Os jogos são violentos? Existem jogos eletrônicos críticos aos valores sociais? Existem games cooperativos?
Cultural	Os jogos eletrônicos são difundidos em todas as culturas? Existem jogos eletrônicos universais? Os jogos mais comuns variam de país para país e de região para região? Qual a relação entre os jogos eletrônicos e os jogos tradicionais?

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO: AÇÕES DOCENTES E DISCENTES E RECURSOS¹²

Quadro 2- Instrumentalização

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
O que são jogos eletrônicos?	Conceituar jogos eletrônicos.	Conceitual	Pesquisa sobre os jogos eletrônicos em fontes diversas.	Livros e artigos da imprensa (jornais, revistas e internet).
Os Avanços tecnológicos dos jogos eletrônicos	Conhecer a origem e a evolução dos jogos eletrônicos.	Histórica	Entrevista com pessoas mais velhas sobre o uso dos jogos. Exposição de documentário sobre história dos jogos eletrônicos. Experimentação de jogos antigos e atuais. Construção de painel com linha do tempo dos jogos eletrônicos.	Televisão e Documentário "A era do Video Game". Sala de informática, internet, site com jogos das décadas de 1970/1980/1990/2000. Cartolina e canetinhas.
A virtualização dos jogos tradicionais	Identificar jogos eletrônicos baseados em jogos e brincadeiras tradicionais.	Cultural Social	Experimentação de jogos e brincadeiras na forma tradicional e eletrônica. Discussão sobre as semelhanças e diferenças entre eles.	Bolas, raquetes, rede, mesa de tênis de mesa, tabuleiro de dama, xadrez e boliche. Celulares e consoles de videogame.

2 Os links para acesso aos jogos eletrônicos e documentários utilizados neste plano de unidade podem ser consultados no blog "Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física". Disponível em: <<http://coletivoedufisica.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

O videogame como grande negócio	Compreender o processo de produção, disseminação e consumo dos jogos eletrônicos.	Econômica Social Política Ética	<p>Pesquisa com outras turmas e mapeamento no bairro sobre acesso aos jogos.</p> <p>Exposição de documentários.</p> <p>Discussão sobre a compra/venda de jogos eletrônicos e sobre a violência nos mesmos.</p>	<p>Imagens de Aparelhos de videogame.</p> <p>Trechos de Documentários: "Criança a alma do negócio".</p> <p>"A era do Vídeo Game".</p>
A geração game over: desafios e possibilidades	Reconhecer os benefícios/ malefícios trazidos pela prática regular dos jogos eletrônicos e suas possibilidades para a cultura corporal.	Cultural Social Ética	<p>Pesquisa sobre os benefícios e malefícios da prática regular dos games.</p> <p>Experimentações de jogos eletrônicos com interação corporal e/ou experimentação de jogos criados com base em jogos eletrônicos (desvirtualização).</p> <p>Discussão sobre a cultura corporal no mundo dos games.</p>	<p>Artigos da imprensa sobre jogos eletrônicos.</p> <p>Consoles de games que possibilitam a interação corporal.</p> <p>Bolas, arcos, cordas, caixas de papelão etc.</p>

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

4) SÍNTESE SUPERIOR

4.1 Síntese teórica do aluno:

Os jogos eletrônicos são jogos virtuais de variados gêneros que necessitam de aparelhos eletrônicos com tecnologias específicas para serem jogados. Apesar de muitos desses jogos serem resultado da virtualização de jogos tradicionais, eles não podem ser considerados jogos populares, pois são produzidos e distribuídos sob a forma de mercadorias (conceitual e cultural). Os jogos eletrônicos estabelecem uma relação estreita com o contexto no qual foram criados, incorporando diversos avanços tecnológicos que permitem a constante ampliação da qualidade de imagem, som e movimento dos mesmos (histórica). Na atualidade, a forma de organização das grandes cidades, o aumento da violência e a falta de espaços públicos para o lazer têm favorecido a substituição parcial ou total dos jogos tradicionais e outras práticas corporais por jogos eletrônicos (sócio-política). Os jogos eletrônicos são muito divulgados pela mídia de massas e dão grandes lucros à indústria cultural, enquanto a grande maioria das crianças ainda não tenha acesso pleno a essas produções, pois a dinâmica de produção/reprodução desses jogos se insere no mundo das mercadorias (sócio-econômica). Os jogos eletrônicos estão inseridos na contraditória dinâmica capitalista e por isso refletem valores sociais como a violência e a competitividade, mas também podem forjar outros valores como a cooperação e a solidariedade (ética).

4.2- Expressão da síntese:

Participar de um *quiz* de perguntas e respostas sobre os jogos eletrônicos, buscando expressar o que foi apreendido durante as aulas.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL

Quadro 3- Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO
Registrar e divulgar os conhecimentos apreendidos sobre os jogos eletrônicos.	1 - Construir e divulgar um blog sobre os jogos eletrônicos (conteúdo: história, tipos de jogos, benefícios, problemas, links e espaços para jogar gratuitamente).
Contribuir para a criação de espaços-tempos destinados à discussão sobre os games.	2 - Montar uma exposição que funcione como linha do tempo dos jogos.
Ampliar os conhecimentos sobre os jogos eletrônicos.	3 - Pesquisar mais sobre os jogos eletrônicos.

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

Considerações finais

A concretização de uma proposta de ensino com os jogos eletrônicos é, sem dúvidas, um grande desafio, seja pela falta de recursos adequados, seja pela dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias e até pela resistência da comunidade escolar ao tratamento desse tema pela escola. Entretanto, defendemos que abordar os games como expressões contemporâneas dos jogos e brincadeiras é imprescindível se pretendemos que nossos alunos compreendam a realidade em que vivem e atuem como sujeitos do seu próprio tempo.

Com base nessa constatação, a nossa intenção foi abrir o diálogo sobre as possibilidades de trabalho com os jogos eletrônicos como conteúdo das aulas de Educação Física. Nesse sentido, a experiência pedagógica descrita nesse artigo buscou abordar os jogos eletrônicos em suas múltiplas dimensões, visando contribuir para que os alunos reconheçam essa produção cultural lúdica como construção de homens e mulheres reais.

Referências

- A ERA do Vídeo Game. Direção de Tim Pritchard. EUA: Discovery Channel, 2007, Dvd.
- ALVES, L. R. G. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. 2004. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS, ABRAGAMES. **A indústria brasileira de jogos eletrônicos: um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos**. 1 jul. 2008. Disponível em: <http://www.abragames.org/wp-content/uploads/2013/04/Abragames-Pesquisa_2008.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.
- BRACHT, V. et al. Resenha: Educação Escolar – fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, RS, v. 16, n. 3, p. 196-199, maio 1995.
- BRITO, C. P. Competir ou cooperar: eis a questão! In: FUGIKAWA et. al. **Educação Física**. 2. ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006. p. 65-77.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CLAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GANDRA, A. **A indústria de jogos eletrônicos terá perfil traçado por pesquisa da Fusp**. 5 out. 2011. Disponível em: <<http://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/politica/7819665/industria-de-jogos-eletronicos-tera-perfil-tracado-por-pesquisa-da-fusp>>. Acesso em: 3 abr. 2012.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2009.pdf> Acesso em: 25 mar. 2012.
- IMASATO, T.; MESQUITA, Z. Jogos eletrônicos e cultura mediada por computadores. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 41, n. 2, p. 111-120, maio/ago. 2005.
- JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Municipal de Educação Física**: diretrizes curriculares. Juiz de Fora: SME, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LUCRATIVO, Second Life continua vivo. **Folha de S. Paulo**, 26 maio 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/tec/tc2605201016.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2010.
- MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. **O Capital**: crítica a economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, livro 1.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**: como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- SANTOS, G. F. L. Origem dos Jogos Populares: em busca do “elo” perdido. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. p 1-11.

SILVEIRA, G.; TORRES, L. Educação Física Escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, n. 15, 2007, Recife. **Anais do XV Congresso brasileiro de Ciências do Esporte**. Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/157.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO IV

AS RELAÇÕES ENTRE ESPORTE E SAÚDE NO CAPITALISMO: TEMATIZANDO CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Carlos Eduardo de Souza

Leonardo Docena Pina

Mônica Jardim Lopes

De maneira mais ou menos intensa, o esporte se apresenta de diferentes formas em nossa vida. Seja através da televisão, de jornais, de revistas ou da própria prática de diferentes modalidades, nos relacionamos quase que diariamente com o esporte. Porém, a relação que estabelecemos, em nosso cotidiano, com essa manifestação cultural não proporciona sua real compreensão. É por isso que muitos lidam com o esporte diariamente sem compreender sua relação com os processos históricos. Da mesma forma, muitos acabam por reproduzir a noção dominante expressa na ideia de que esporte promove saúde.

Iniciamos o texto com essa reflexão por considerá-la importante para discutirmos o ensino do esporte na escola. Afinal, por que é importante ensinar esporte nas aulas de Educação Física se este já está presente em nosso dia a dia fora da escola? Seria o ensino do esporte realmente necessário aos alunos?

A resposta a essas questões nos remete, inicialmente, ao fato de que, desde a década

de 1990, com a divulgação da perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), foi ampliada a possibilidade de relacionar a Educação Física com a formação de sujeitos históricos, capazes de compreender a realidade de modo a nela intervir criticamente. Orientada na Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005a), tal perspectiva trouxe novas formas de abordagem dos conteúdos. As aulas de Educação Física, antes pensadas com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física, de treinamento técnico, de recreação, de aprendizagem motora, dentre outros, puderam ser superadas por uma nova tarefa: de transmissão do saber sistematizado, necessário à compreensão da realidade.

Para alcançar a nova tarefa a que se propõe a perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal, os conteúdos passaram a demandar uma tematização *crítico-superadora*. No caso da manifestação cultural que nos propomos a refletir no presente capítulo, as indicações do Coletivo de Autores (1992) fornecem a base para tratá-la pedagogicamente de modo a superar as características impostas pela sociedade capitalista. Imprimir um novo sentido/significado ao esporte implica a consideração de alguns elementos, já retomados por Assis (2001). Um deles é a necessidade de realizar uma leitura crítica do esporte, sobretudo para compreender as mediações que o integram às relações sociais de produção da existência humana. Sem refletir criticamente sobre o esporte, corre-se o risco de não compreender sua função na reprodução do capitalismo ou de desconsiderar a possibilidade de esse fenômeno cultural servir a outro projeto de sociedade.

Outro aspecto reside na necessidade de considerá-lo um conteúdo da Educação Física. A constatação de que o esporte vinha atendendo historicamente aos interesses dominantes fez com que alguns professores se distanciassem do ensino do esporte na escola. Na verdade, por considerar que o esporte relaciona-se ao processo de reprodução do capitalismo, não pretendemos afastá-lo da educação escolar. Pelo contrário, ressaltamos a necessidade de tematizá-lo na escola, visto que a transmissão do saber obje-

tivo historicamente acumulado sobre essa prática cultural pode se transformar em instrumento cultural de luta contra as formas de dominação a que estão submetidos os membros da classe trabalhadora ainda hoje. Daí a defesa do Coletivo de Autores (1992) para desmitificar o esporte, através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto histórico.

Conforme afirma Assis (2001), o esporte traz consigo possibilidades contraditórias, de modo que é possível enfatizar situações que privilegiam a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, ainda, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar a partida e configurar resultados.

A partir desses apontamentos, torna-se possível afirmar que o ensino desse conteúdo pode permitir aos alunos a apropriação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo sobre o esporte que se encontra acumulado na cultura. Compreender o esporte demanda a apropriação do conhecimento já produzido sobre ele. Tal apropriação possibilita a compreensão de suas contradições e, consequentemente, estabelecer novas relações com essa manifestação cultural.

Conforme afirma Saviani (2006), dominar a cultura erudita é necessário aos membros da classe trabalhadora para que possam fazer valer os seus interesses, já que a classe dominante faz uso exatamente dos conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Redirecionando essa reflexão para o ensino do esporte, podemos concluir que o domínio do conhecimento sistematizado sobre essa manifestação cultural também se constitui como instrumento indispensável, uma vez que os conhecimentos adquiridos no cotidiano tendem a ser insuficientes para atuação dos indivíduos enquanto sujeitos da história.

Esporte, saúde e o modo vida/trabalho no capitalismo

Embora seja muito propagada atualmente, sobretudo pela atuação de governos e Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a ideologia que afirma, de forma mecânica, o esporte como saúde, carece de análise concreta da realidade, onde estão inseridas as classes fundamentais¹. Na perspectiva que sustenta nosso estudo, o entendimento do esporte, da saúde e da possível relação entre esses dois temas só pode ser alcançado se forem confrontados e aferidos no conjunto da dinâmica das relações sociais existentes no modo vida/trabalho capitalista.

O fenômeno cultural “esporte” toma forma no século XVIII no período de revolução e afirmação da burguesia enquanto classe dominante. Segundo Hobsbawm (1988), o esporte foi “formalizado em torno dessa época na Inglaterra, que lhe ofereceu o modelo e o vocabulário, alastrou-se como um incêndio aos demais países” (p. 255), sendo também, fruto, segundo Bracht (2005), de “modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares” (p. 13), cuja função era basicamente de comemorar ou festejar datas.

Foi também nessa época – da revolução industrial – que os trabalhadores passaram a conhecer o chamado “tempo livre”, que era exatamente o tempo no qual se encontravam livres das obrigações fabris. O preenchimento desse tempo para promover melhorias no trabalho produtivo e na conformação ideológica para uma melhor extração da mais-valia deveria abarcar valores e concepções de mundo próprias de uma burguesia emergente (SILVA, 1994). Tais valores se expressavam diretamente no esporte, uma vez que permitia o desenvolvimento de

1 Quando uma pequena parcela dos homens toma para si os meios de produção, criam-se contraditoriamente na sociedade duas classes, a dos que detêm os meios de produção e aqueles que necessitam vender o único bem que lhes restou, sua força de trabalho. Essa relação contraditória e conflitante entre os homens requer formas de dominação, por exemplo, as ideologias. Entendendo “ideologia” não como ilusão ou superstição, mas uma forma material específica de consciência social (MÉSZÁROS, 2004).

determinadas formas de pensar e agir, a exemplo da lealdade, senso de responsabilidade, esforço pessoal, espírito de equipe, dentre outros (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009).

Proni (2002), ao traduzir a concepção de esporte desenvolvida por Brohm, cria um trabalho fecundo de elementos para compreensão desse tema. Segundo o autor, a hipótese central de Brohm se sustenta no entendimento de que o sistema esportivo moderno é o reflexo da universalização e mundialização da forma de vida predominante, que tem sua origem na economia capitalista, na qual impera o espírito industrial, a mentalidade do rendimento e do êxito. “O intercâmbio de mercadorias e de capital tiveram como consequência o intercâmbio de ideias e a difusão de práticas esportivas” (PRONI, 2002, p. 38). Ainda segundo o autor, são quatro fatores que Brohm diz ser responsáveis pelo desenvolvimento do esporte:

(a) O aumento do tempo livre e o desenvolvimento do ócio (que ocupa um lugar de destaque na civilização do lazer); (b) a universalização dos intercâmbios mediante os transportes e os meios de comunicação de massa (o esporte converte-se em “mercadoria cultural” graças a sua natureza comopolita); (c) revolução técnico – científica (que reflete-se na busca da eficiência corporal, nos novos materiais e equipamentos, inclusive no surgimento de novas modalidades esportivas); (d) e a revolução democrático – burguesa e o enfrentamento das nações no plano internacional (isto é a dinâmica político – ideológica) (PRONI, 2002, p. 39).

O esporte, dentro dessa perspectiva, carrega os valores e os padrões de desenvolvimento do Estado liberal. Difunde uma forma de convívio e inspira desejos de mudanças individuais. Aproxima as classes sociais, ocultando o antagonismo político-econômico e a relação de exploração existente entre elas. Ou seja, um produto da sociedade industrial, que vem servindo, em larga medida, como elemento de difusão do ideário e dos interesses da classe dominante. Assim, para Brohm, a essência do esporte

é a ideologia democrática típica de uma sociedade que precisa cultivar um ideal humanitário (liberdade,

igualdade, fraternidade) e, ao mesmo tempo, velar suas estruturas de classe e seus mecanismos de dominação. Por isso, o autor enfatiza o papel da instituição esportiva como estrutura simbólica e aparato ideológico do Estado (PRONI, 2002, p. 39-40).

Desse modo, Brohm irá concluir que o esporte é, por excelência, algo nefasto para os trabalhadores, servindo unicamente para o fortalecimento das forças e da identidade burguesa (BRACHT, 2005). Essa se torna uma visão estreita da realidade. Consideramos que a cultura esportiva, de fato, carrega os valores capitalistas e, nesse sentido, tem servido como instrumento a serviço da dominação burguesa. Mas isso não é tudo. Acreditamos que a análise do esporte de forma mais profícua deve ser aferida no conjunto das contradições que envolvem a relação capital-trabalho. É na luta de classes que as culturas vão se amoldando. Portanto, o esporte não é uma instituição que paira acima dos conflitos sociais, não sendo em si nem “bom” nem “ruim”. Trata-se da expressão de uma condensação de forças, na qual, hegemonicamente, os valores da classe burguesa sobressaem em relação aos da classe trabalhadora.

Nos dias de hoje, a articulação do esporte com os interesses da classe dominante pode ser evidenciada pela relação comumente estabelecida entre a prática de esporte e a obtenção de saúde. Exemplo disso é a defesa da ONU de que as principais causas de até 60% das mortes no mundo estão ligadas a pessoas inativas e que o esporte e a Educação Física “são cruciais para a vida longa e saudável. O esporte melhora a saúde e o bem-estar, aumenta a expectativa de vida e reduz o risco de várias doenças não-transmissíveis incluindo a doença cardíaca” (ONU, 2003, p. 7, tradução nossa), além de ser essencial para manter a “saúde da mente” e construir “valiosas conexões sociais”.

Segundo Della Fonte e Loureiro (1997), é a visão funcionalista sobre a saúde que permite afirmar a prática de esporte como solução para os malefícios da vida moderna. Para os autores, essa afirmação demonstra a superficialidade com a qual tem se abordado o tema saúde. Na visão funcionalista, as doenças ou “morbidades” não têm nada

a ver com as relações sociais concretas e sim com um desvio dos indivíduos, ou seja, uma não adesão consciente a hábitos mais saudáveis.

Della Fonte e Loureiro (1997) nos ajudam a entender a razão que leva os Organismos Internacionais a difundir tais compreensões sobre o tema. Conforme afirmam os autores,

a estrutura social capitalista determina e legitima várias idéias, valores e atitudes altamente patológicos. Por um processo de naturalização, essas patologias são apresentadas como inerentes ao ser humano. Longe de serem compreendidas como patologias, elas são tidas como qualidades. Assim, aceita-se como normal a busca do lucro como objetivo de toda atividade econômica, a exploração do homem pelo homem, o individualismo, a competitividade e a ambição como valores modernos, a repressão de idéias e sentimentos rotulados como tabus, a satisfação imediata de desejos como tradução da felicidade, a reificação das pessoas e das relações sociais e a alienação (DELLA FONTE; LOUREIRO, 1997, p. 2).

Em outras palavras, o modo de vida/trabalho, ainda sob a égide de uma sociedade classista, conserva uma estrutura de poder e uma política mundial de grandes impactos no que concerne à sobrevivência dos indivíduos. Nessa direção, a preocupação dos Organismos Internacionais consiste, também, em criar ideologias capazes de situar os indivíduos como únicos culpados ou responsáveis pelo seu estado de saúde, independentemente de suas condições de vida/trabalho.

Os riscos derivados do modo capitalista de produção da existência humana são diversos e ligados a inúmeras causas, tais como aqueles provenientes do ambiente de trabalho, como radiações, ruídos, frio e calor intenso, pressões anormais, umidade, poeiras, gases, vapores, compostos químicos, esforço físico intenso, controle de alta produtividade, trabalho noturno, monotonia, trabalho repetitivo, máquinas e estruturas mal conservadas, entre outros (SOUZA, 2011). Vale destacar que, até mesmo, os esportistas de alto rendimento sentem os efeitos degradantes do trabalho no capitalismo, o que pode ser expresso não apenas pelo alto índice de lesões, mas, também, pelo uso de substâncias prejudiciais à saúde, voltadas ao aumento de rendimento. Como

a isso outros problemas, como o aumento do índice de depressão, por exemplo, que também tem atingido atletas².

Mesmo os que não sofrem tais efeitos durante a venda de sua força de trabalho estão, de alguma forma, sujeitos às implicações do modo capitalista de produção da existência humana. Exemplo disso são as implicações da degradação ambiental produzida e intensificada pelo capitalismo. Trata-se de mais uma evidência de que os riscos dessa forma de organização social à vida humana hoje atingem a todos.

A repercussão negativa das relações capitalistas contemporâneas nas formações sociais ainda é agravada com o aumento da desigualdade social, perdas de direitos trabalhistas, aumento da exploração, aumento da violência no campo e nas cidades, surtos de doenças e principalmente a não garantia de direitos básicos como saúde, transporte, educação e outros. Problemas como esses tendem a ser contrabalanceados a partir da fórmula mágica que o esporte assume na ótica funcionalista.

A pretensa saúde relacionada à prática do esporte, tão defendida pelos Organismos Internacionais e governos, serve duplamente à reprodução do capitalismo. Se, de um lado, busca convencer as pessoas de que a “ausência de saúde” é uma escolha consciente e natural de hábitos não saudáveis, por outro, busca ocultar as contradições do modo de vida/trabalho em uma sociedade de classes. O esporte, nesse caso, torna-se um poderoso instrumento para dinamizar toda essa estrutura ideológica de manutenção das relações sociais capitalistas, exatamente a forma de organização social que não permite – a todos – obter condições dignas de trabalho, de vida, bem como acesso igualitário a tecnologias e serviços de saúde.

Em síntese, pode-se dizer que o desenvolvimento do esporte é algo circunscrito numa totalidade moldada pelo antagonismo das classes existentes. Essa produção cultural assume aspectos complexos e contraditórios. Seus valores moralizantes, imbuídos do pensa-

2 A respeito disso, ver reportagem “Mal do século, depressão aproxima tragédias do mundo do futebol” (BELPIEDE, 2011).

mento liberal, buscam fortalecer e universalizar um modo de vida/trabalho que coincide com os interesses da classe dominante. Trata-se de uma forma de educar ética e politicamente os subalternos, definindo um padrão de sociabilidade³. A deformação das práticas populares e sua adequação à ordem capitalista geram perda parcial de identidades e possibilidades de autocriação e transformação. Entretanto, a busca de formas alternativas que visem o resgate das vontades, métodos e anseios dos trabalhadores não é algo simples, devido ao processo funcional de obscurecimento da realidade. Trata-se de algo importante e possível a partir do esporte.

Considerar o esporte como algo acabado, sem espaço para explorar a contradição, não interessa à organização da classe trabalhadora. “Uma coisa é submeter o esporte aos interesses dos governantes e, outra, é tratar pedagogicamente, crítica, reflexiva e criativamente o esporte, enquanto conteúdo de ensino e campo de vivência social” (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009, p. 33), construído por métodos próprios que visam atender aos anseios e aspirações dos trabalhadores. Ou seja, os subalternos devem ser “capazes de compreender, antecipar e contrastar os movimentos das classes dominantes” (DIAS, 2006, p. 13).

Entendemos que a condição da transformação da sociedade, ou seja, a sociabilidade historicamente emancipada, livre da dominação de classe, será fruto da capacidade de enxergarmos a contradição e nela atuarmos no sentido de superá-la política e economicamente. O que deve ser extirpado da história dos homens não é o esporte, mas as relações de produção que amoldam culturas e mentes para servir à dominação de uma classe sobre a outra.

Compreender a relação entre esporte e saúde a partir dos fundamentos aqui apresentados possibilita criticar a visão funcionalista, o que pode ser um importante passo para pôr fim à subordinação do esporte ao projeto histórico da classe dominante.

3 Para compreender como a institucionalização do esporte na aparelhagem estatal vem contribuindo para a formação da sociabilidade capitalista no Brasil, recorrer ao estudo de Souza (2011).

Uma prática pedagógica histórico-crítica com o conteúdo esporte

Com o intuito de articular o ensino do esporte ao que consideramos ser o papel da escola, elaboramos uma proposta de trabalho pedagógico com o tema esporte e saúde, a ser desenvolvida com alunos do oitavo ano da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.

O primeiro contato dos alunos com o conteúdo a ser trabalhado na unidade didática em questão ocorrerá na *identificação da prática social*, onde apontaremos o assunto que será desenvolvido durante as aulas. Também buscaremos apreender o conhecimento preliminar dos discentes, bem como as questões que têm interesse de ampliar o saber. Apresentaremos o conteúdo *Esporte*, delimitando o seguinte questionamento que direcionará nossas aulas: *Esporte é saúde?* Em seguida, cada aluno, individualmente, deverá elaborar um texto explicitando sua compreensão sobre essa questão geral a fim de captarmos os saberes construídos pela vivência cotidiana dos alunos. Espera-se, com isso, que os alunos manifestem o conhecimento que possuem sobre a temática, estabelecendo ou não uma relação entre a prática esportiva e a obtenção de saúde.

Após a elaboração do texto, iniciaremos uma discussão geral sobre a temática e explicitaremos os tópicos que serão abordados durante o trabalho com o tema, a saber: saúde: uma questão social; as lesões e a depressão em atletas do esporte de rendimento; os fundamentos do slogan “esporte é saúde”; vivenciando diferentes modalidades esportivas. Em seguida, apresentaremos os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, assim como a importância de se estudar esse tema.

A seleção de questões sociais que permeiam o conteúdo abordado, instigando o debate e a reflexão dos alunos, se expressa no segundo passo metodológico, a *problematização*. Nesta etapa, selecionaremos as dimensões do conteúdo que serão trabalhadas, estabelecendo os questionamentos relacionados à prática social, tal como sugere o plano de unidade apresentado a seguir.

Na *instrumentalização*, fase na qual ocorre, de fato, a apropriação do conhecimento por parte do aluno, pretendemos desenvolver atividades que contribuam para a elaboração de respostas aos questionamentos sistematizados anteriormente. As atividades docentes e discentes voltadas à transmissão/apropriação do conhecimento sistematizado vão envolver exposição do conteúdo pelo professor, análise de vídeos e documentários que abordem a temática da saúde e do esporte, leitura, discussão e análise de reportagens sobre o tema, pesquisa sobre locais (públicos e privados) disponíveis para a prática de esporte na cidade, vivência das modalidades esportivas mais conhecidas no país, dentre outros.

Para captar se os alunos se apropriaram do conhecimento elaborado que os capacita a responder as questões levantadas na problematização, pretendemos aplicar uma atividade na qual os alunos, individualmente, possam produzir um texto dissertativo sobre a seguinte questão geral: esporte é saúde? Espera-se que os alunos sejam capazes de expressar o conhecimento adquirido, se aproximando do entendimento de que a saúde é uma questão social e, portanto, envolve condições de vida, como habitação, alimentação, transporte, atendimento médico de qualidade e condições de trabalho, por exemplo. Espera-se que os alunos superem o entendimento predominante do senso comum, expressando que a prática de esporte, por si só, é insuficiente para conquistar saúde e mais: por questões ideológicas, o lema “esporte é saúde” vem sendo veiculado com a intencionalidade de atribuir às pessoas a responsabilidade por sua própria saúde; de um lado, culpando aqueles que têm seus direitos básicos negados e, por outro lado, retirando a culpa dos governos que se negam a tratar a problemática da saúde com a devida atenção.

Após a elaboração do texto, pretendemos discutir as diferentes abordagens do tema apresentadas pelos alunos, inclusive possibilitando a eles comparar o texto produzido neste momento, na catarse, com o texto produzido no início do processo pedagógico. Além disso, os alunos devem produzir, em grupos, um cartaz, alertando a comunidade escolar sobre a problemática estudada.

No retorno à prática social, pretendemos finalizar o trabalho pedagógico definindo, juntamente com os alunos, novas intenções e propostas de ação – a partir da nova forma de compreender e de lidar com o conteúdo/tema em questão.

Plano de unidade

Esporte é saúde?

DISCIPLINA: Educação Física

ANO DE ESCOLARIDADE: 8º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO: Esporte

UNIDADE: Esporte é saúde?

NÚMERO DE AULAS: 10 aulas

OBJETIVOS GERAIS:

- Entender a saúde como uma questão social, resultado das condições de alimentação, habitação, meio ambiente, trabalho, transporte, acesso aos serviços de saúde, dentre outros, de modo a adotar uma postura favorável à superação dos problemas sociais concretos que determinam a obtenção da saúde;
- Vivenciar atividades esportivas enfatizando novos sentidos/significados para posicionar-se favoravelmente à transformação do esporte;
- Refletir sobre os índices de lesões e distúrbios emocionais em atletas do esporte de rendimento;
- Analisar diferentes discursos sobre esporte e saúde para posicionar-se criticamente diante das concepções que estabelecem uma relação direta entre a prática de esporte e a obtenção de saúde.

1) PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 Anúncio dos conteúdos:

TÓPICOS:

- Saúde: uma questão social
- As lesões e a depressão em atletas do esporte de rendimento
- Os fundamentos do slogan “esporte é saúde”
- Vivenciando diferentes modalidades esportivas

1.2 Vivência cotidiana dos conteúdos:

- O que os alunos sabem: a prática de esporte está relacionada à obtenção de saúde; praticar esporte faz bem à saúde.
- O que os alunos querem saber mais: o que é necessário para termos uma vida saudável? Quais são os esportes mais conhecidos no Brasil? Quais esportes têm o maior índice de lesões?

2) PROBLEMATIZAÇÃO

2.1. Discussão sobre o conteúdo:

O que vocês entendem por saúde? O esporte promove saúde? Por quê? Qual a importância de se estudar o tema “esporte é saúde”?

2.2 Dimensões do conteúdo

- *Dimensão conceitual:* O que é saúde? Quais os principais benefícios da prática correta e adequada de exercícios físicos? Como a prática esportiva melhora nossa saúde?
- *Dimensão histórica:* os espaços públicos destinados à prática de esporte em nossa cidade estão diminuindo nos últimos anos? E os espaços que cobram aluguel para utilização? Será que esses espaços estão diminuindo ou aumentando?
- *Dimensão econômica:* por que no esporte de rendimento as lesões são muito comuns?

- *Dimensão social:* se o esporte combate a depressão, por que tem aumentado o número de casos de atletas com essa doença? A obtenção da saúde está sempre presente nos esportes de alto rendimento? O uso de substâncias para melhorar o rendimento e a grande incidência de lesões nos atletas é indicativo de saúde?
- *Dimensão política:* há algum programa social que propaga o lema “esporte é saúde” ou que nele se fundamenta? O lema esporte e saúde tem alguma importância política? Há políticas públicas de incentivo à prática esportiva na sua cidade?
- *Dimensão cultural:* Qual a influência da mídia na relação entre esporte e saúde?
- *Dimensão ideológica:* Por que é tão difundida a ideia de que esporte é saúde? A exigência da capacidade física dos atletas nos esportes de alto rendimento é sinônimo de saúde?

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1. Ações docentes e discentes:

- Análise de vídeos e documentários;
- Vivência das modalidades esportivas mais conhecidas no país;
- Exposição do conteúdo pelo professor;
- Pesquisa sobre locais (públicos e privados) disponíveis para a prática de esporte na cidade;
- Leitura e análise de reportagens.

3.2. Recursos – humanos e materiais:

Livros, revistas, jornais, slides, bolas, tv, dvd, folhas de papel.

4) CATARSE

4.1 Síntese teórica do aluno:

O esporte tem se apresentado atualmente como elemento crucial para obter saúde e alcançar uma vida saudável. A prática de esporte, quase sempre, está diretamente relacionada à saúde. Porém, uma análise mais cuidadosa do tema esporte e saúde nos permite criticar e superar essas compreensões predominantes. Em primeiro lugar, a saúde é uma questão social, que envolve condições de vida, como habitação, alimentação, transporte, atendimento médico de qualidade e condições de trabalho, por exemplo. Assim, a prática de esporte, por si só, é insuficiente para conquistar saúde. Até mesmo alguns esportistas de alto rendimento acabam por adquirir problemas de saúde em virtude de sua atividade de trabalho, seja por utilizar substâncias, seja por se machucar durante treinos ou competições. Em segundo lugar, é importante destacar que, muitas vezes, o lema “esporte é saúde” é veiculado com a intencionalidade de atribuir às pessoas a responsabilidade por sua própria saúde; de um lado, culpando aqueles que têm seus direitos básicos negados e, por outro lado, retirando a culpa dos governos que se negam a tratar a problemática da saúde com a devida atenção.

4.2. Expressão da síntese:

Elaboração de texto dissertativo; produção (em grupo) de um cartaz sobre o tema estudado.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Quadro 1 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	5.2 AÇÕES DO ALUNO
Saber mais sobre esporte e saúde.	Ler artigos acadêmicos sobre esporte e saúde.
Situar-se criticamente frente às formulações sobre esporte e saúde, utilizando o conhecimento adquirido para compreendê-las criticamente.	Analisar formulações sobre esporte e saúde veiculadas pela mídia.

<p>Manifestar uma atitude favorável à transformação do esporte.</p>	<p>Vivenciar modalidades esportivas dando um novo significado a essas práticas, de modo que a competição, a concorrência, o rendimento e a disputa, por exemplo, sejam substituídos por valores que socializam, privilegiam o coletivo, garantam a solidariedade e respeito humano, dentre outros.</p>
---	--

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

Considerações Finais

O presente texto buscou apresentar uma proposta pedagógica de tematização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, tendo como referência os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica. Buscamos, com essa proposta, ampliar a compreensão dos alunos sobre o tema e, conseqüentemente, possibilitar-lhes transcender noções cotidianas sobre a relação entre esporte e saúde.

Ao socializar a referida proposta no presente artigo, não pretendemos oferecer uma “receita”, mas, sim, apresentar uma das inúmeras possibilidades de tematização do conteúdo esporte.

Ainda consideramos importante destacar que as dificuldades impostas pelas condições de vida e trabalho de grande parte dos professores das redes públicas municipal e estadual de ensino, assim como as degradantes condições de vida a que estão expostos muitos dos nossos alunos, são apenas alguns dos fatores que podem dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado à transmissão do conhecimento sistematizado na educação escolar. As precárias condições de vida/trabalho, por sua vez, reiteram nosso entendimento de que a luta pela socialização do conhecimento na Educação Física não se esgota no debate pedagógico entre as diferentes concepções, uma vez que engloba, também, a luta pela escola pública, que deve ser enfrentada em sua radicalidade, tal como alerta Saviani (2005b, p. 257):

O desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Referências

- ASSIS, S. **Reinvenção do esporte**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELPIEDE, M. **Mal do século, depressão aproxima tragédias do mundo do futebol**. Set. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetaesportiva.net/noticia/2011/09/bastidores/mal-do-seculo-depressao-aproxima-tragedias-do-mundo-do-futebol.html>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. A ideologia da saúde e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 18, n. 2, p. 126-132, jan. 1997.
- DIAS, E. F. **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- HOBBSAWM, E. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. 3. ed. Trad. Sieni M. Campos e Yolanda S. de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**, São Paulo: Boitempo, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção às metas de desenvolvimento do milênio.** 2003. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>>. Acesso em 28 de março de 2013.

PRONI, M. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, M.; LUCENA, R (Org.). **Esporte: história e sociedade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 31-61.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia histórico-crítica e a sociedade de classes. In: LOMBARDI, C. SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 223-274.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SILVA, A. M. O esporte: da luta pela igualdade a perda da identidade. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, Ijuí, v. 15, n. 4, p. 114-120, 1994.

SOUZA, C. E. de. **A Política nacional de esporte no Brasil contemporâneo como estratégia para educar o consenso.** 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TAFFAREL, C; SANTOS JUNIOR, C. L. **Como iludir o povo com o esporte para o público.** 10 ago. 2009. Disponível em: < http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/669.htm >. Acesso em: 13 jul. 2012.

CAPÍTULO V

O MMA COMO “NOVA” FACE DA LUTA ESPETÁCULO

Adriano de Paiva Reis

Graziany Penna Dias

Rafael Loures dos Reis Bellei

Renata Aparecida Alves Landim

O presente capítulo tem por intenção trazer contribuições sobre a possibilidade de trabalho com o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física. Entendemos que abordar as lutas na escola não é tarefa fácil, pois esse conteúdo impõe, como veremos, algumas dificuldades, até mesmo pela compreensão equivocada dos próprios professores e comunidade escolar sobre esse elemento da cultura corporal. Não obstante, compreendemos que o trabalho pedagógico com esse conteúdo é possível e necessário, pois nosso objetivo é que os alunos ultrapassem uma concepção sincrética e caótica sobre a realidade, a partir da apropriação de conhecimentos que os permitam superar as visões parciais que predominam no senso comum.

Partindo desse pressuposto, optamos por abordar uma temática que tem chamado a atenção de nossos alunos na atualidade: o fenômeno das Artes Marciais Mistas, modalidade de luta esportiva alardeada pela mídia e alvo de muitas polêmicas. Nossa perspectiva neste texto será realizar uma breve discussão sobre o tema e apontar referências metodológicas para seu tratamento

nas aulas de Educação Física, em conformidade com o referencial teórico-metodológico proposto pelo Coletivo de Autores (1992).

As lutas e seu lugar na escola: formação de lutadores ou sujeitos?

A partir da definição do grande campo da cultura corporal, as lutas/artes marciais¹ passaram a figurar como importante conteúdo das aulas de Educação Física. O reconhecimento da necessidade de tratamento pedagógico das lutas na escola pode ser comprovado em diversas orientações/propostas curriculares em nível nacional, estadual e municipal e em escritos de diversos autores da área.

Não obstante, em que pese essa produção, ela ainda tem sido incipiente em termos de lograr ações (pedagógicas) efetivas para os diferentes níveis da educação escolar. A parca produção científica, abordando as lutas na escola, pode ser comprovada se comparada à produção de outros conteúdos como o esporte, o jogo e a ginástica.

Os professores de Educação Física também apontam algumas dificuldades ao procurar trabalhar esse conteúdo em suas aulas, como a falta de materiais, roupas e espaços adequados. De acordo com Nascimento e Almeida (2007), os principais argumentos para a restrição do trabalho com o conteúdo são: a falta de vivência cotidiana/acadêmica em lutas por parte dos professores e a preocupação com a violência, que julgam ser intrínseca à prática das lutas, tornando-as incompatíveis com as finalidades da escola.

Apesar de compreendermos esses argumentos, acreditamos que devemos lutar pela formação continuada e pelos recursos materiais que nos permitam trabalhar, de forma ainda mais qualificada, com as lutas, por serem importantes conteúdos para a Educação Física. De acordo com os pressupostos que este coletivo se propõe a trabalhar, entendemos que as lutas configuram-se como um dos elementos da *cultura*

¹ Alguns autores operam distinções conceituais entre os termos Artes Marciais e Lutas. Respeitando os objetivos e limites deste texto, optamos por não entrar nesta polêmica e trabalhar os dois termos dentro do conteúdo lutas. Partimos do pressuposto de que, apesar de nem toda luta ser considerada uma arte marcial, toda arte marcial é em si uma luta. Para aprofundar neste assunto, ver Lançanova (2006).

*corporal*², dada sua importância nos mais diversos períodos históricos e pela perspectiva da sua produção com base na realidade social concreta, sendo essa ação elemento singular do *gênero humano*³ e que, por isso, se diferencia da ação instintiva do atacar e defender dos animais.

As lutas estão presentes nos mais variados espaços, como: nas atividades extracurriculares de muitas escolas, nas Olimpíadas, em academias, nos clubes e na mídia (das mais variadas formas), fazendo os alunos terem uma aproximação maior com essa manifestação corporal.

Entretanto, esse contato se faz geralmente na perspectiva do senso comum, reduzindo as lutas aos códigos do esporte de rendimento, em que pesem, por exemplo, a oficialização de regras, comparação de resultados, institucionalização, racionalização das práticas/treinamento e busca da maximização do desempenho; elementos próprios do processo de *esportivização* a que outras manifestações, como o jogo e a dança, vêm sofrendo também (GONZÁLEZ, 2005).

O boxe é um bom exemplo desse processo de esportivização. Ele foi criado a partir de disputas nas feiras da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, e sua sistematização como esporte se deu mediante o objetivo de organizar o *tempo livre*⁴ dos trabalhadores das fábricas, bem como “dosar” a violência. O mesmo aconteceu com a luta greco-romana e, mais tarde, com as lutas

2 Na linha do Coletivo de Autores (1992, p. 38), a cultura corporal é o “[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogo, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representações simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”.

3 A expressão *gênero humano* é utilizada no lugar de *espécie humana*, não por acaso, mas pautada nas elaborações de Duarte (2001). O autor não descarta a ideia de que o ser humano faz parte da *espécie humana*, porém ele avança nessa elaboração. De acordo com ele, a categoria *espécie humana* se refere à identificação do homem por seus elementos biológicos; já a categoria *gênero humano* destaca as características humanas que são formadas ao longo da história social, não transmissíveis pela herança genética. “A categoria de *gênero humano* não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. *Gênero humano* é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 2001, p. 26).

4 Estamos entendendo *tempo livre* como aquele livre das obrigações sociais e cotidianas, pois no modelo social em que vivemos nenhum tempo pode ser considerado livre, mas regulado por alguma determinação social. Para saber mais, ver Mascarenhas (2005).

orientais (Caratê, Taekwondô, Kung-fu, Jiu-jistu, Judô etc) ⁵, o que nos permite apontar uma mudança paradigmática das lutas, desde suas origens até os dias atuais.

De um modo geral, as lutas têm suas conotações primordiais associadas às práticas para a guerra, sendo posteriormente adotadas como um caminho para se alcançar um estilo de vida mais equilibrado e pacífico. Nessa linha, Hausen (2004) descreve o processo histórico de desenvolvimento das lutas de origem oriental, que surgiram de danças praticadas no período neolítico e foram sendo sistematizadas com o intuito de defesa, mas, para além disso, elas foram adquirindo sentidos/significado mais amplos, como a busca de aprimoramento corporal, espiritual, ético, moral e intelectual.

Nos dias atuais, as lutas se apresentam de forma massificada e descaracterizada dos seus objetivos originais, como os filosóficos e os de desenvolvimento humano (BARROS; GABRIEL, 2011). Os filmes, desenhos animados, jogos virtuais e academias de ginástica, entre outros espaços, muitas das vezes, deturpam os significados autênticos das lutas, fazendo com que esse importante elemento cultural se perca diante das demandas do capitalismo internacionalizado.

Quase sempre encaradas como espetáculos maravilhosos de pancadaria e violência, a mídia deturpa o sentido e significado original das lutas, tornando-as sinônimo de violência e crueldade com os inimigos. Este imaginário criado faz com que os praticantes de lutas se tornem super-heróis que combatem o mal através da violência, que, gradativamente, “dessensibiliza os mais novos acerca da violência, do choque e do terror de ver alguém sendo agredido. Desenvolvendo essa tolerância à violência, precisarão de cada vez mais violência para serem entretidos” (LANÇANOVA, 2006, p. 7).

A defesa que fazemos em torno desse conteúdo se dá na compreensão de que essa manifestação da cultura corporal muito tem a con-

5 Segundo Marta (2009), a disseminação das artes marciais orientais para outros países desencadeou um processo de ocidentalização, com progressiva transformação das mesmas em produtos que, para tornarem-se mais acessíveis/aceitáveis, começam a ser destituídos de seus rituais e valores tradicionais, sendo a esportivização um elemento chave desse processo. Vale lembrar que a ocidentalização não ocorre apenas com as lutas, mas com toda a cultura, de tal modo que podemos falar em ocidentalização da comida, da moda, do padrão de beleza, dos estilos de vida, das práticas corporais etc.

tribuir na formação crítica do nosso aluno, visto que a atuação como sujeito histórico requer o acesso aos conhecimentos acumulados sobre as lutas e seus significados como realidades histórico-sociais.

Compreendemos que cada tipo de luta é uma manifestação dotada de trajetória singular, pois são criadas pelos homens conforme os interesses sociais, culturais, políticos, econômicos e filosóficos nos vários períodos históricos e *modos de produção*⁶. Desse modo, as lutas tornam-se campo fértil na compreensão da realidade como produção histórica, e que, por isso, podem ser reinventadas, segundo suas necessidades e interesses. Aliás, o fazer história é expressão própria do gênero humano. Nas palavras de Hobsbawm (2010), enquanto houver ser humano, haverá história.

A perspectiva de trabalho com as lutas dentro da escola não tem como objetivo formar o lutador de certa modalidade, mas sim formar o sujeito histórico. E pensar isso perfaz entender que o ensino de lutas justifica-se quando ele possibilita ao aluno compreender de forma crítica os condicionantes históricos e sociais que fizeram das lutas o que são hoje; bem como possibilitar-lhe usufruir, sob outras perspectivas, o praticar/vivenciar essa manifestação.

Artes Marciais Mistas

O resultado de toda essa esportivização/ocidentalização das artes marciais, da falta de sensibilidade dessa sociedade cada vez mais competitiva e da busca incansável por audiência e, conseqüentemente, por lucro, se cristaliza em uma simples sigla “ianque”: MMA (*Mixed Martial Arts*) ou Artes Marciais Mistas. O MMA é uma luta esportiva em que técnicas de variadas modalidades de lutas/artes marciais são utilizadas, devidamente esvaziadas de seus significados filosóficos e históricos originais e com um acréscimo de brutalidade, dotada de sentido econômico.

6 Modo de produção é uma categoria utilizada por Marx, com o intuito de discriminar as diferenças que cada época histórica possui, em função das suas forças produtivas e relações sociais de produção. Assim, podemos falar em modo de produção escravista, feudalista, capitalista. Para saber mais, ver Hunt (2005).

Selecionamos como temática dessa unidade de lutas essa modalidade, por entendermos que seu apelo midiático tem chamado muita atenção entre os jovens em nossa sociedade nos últimos anos. Essa popularização traz algumas questões que devem ser socializadas e discutidas com nossos alunos, tais como: a origem dessa luta esportiva; o papel da mídia na sua difusão; a sua relação com a violência e com a mercadorização das lutas; entre muitas outras que possam surgir de acordo com o interesse e aprofundamento dos alunos na temática.

Os primeiros indícios de lutas mistas estão relacionados com a Grécia antiga. Tal luta era denominada de *Pankration*, uma combinação de duas palavras gregas: *pan*, que significa tudo ou vários, e *kratos*, que significa força⁷. Mas registros de algo parecido ressurgem por volta da segunda década do século passado, aqui no Brasil, quando membros da família Gracie, a fim de divulgar uma modalidade de luta por eles adaptada do Jiu-jitsu japonês e mais tarde denominada Jiu-jitsu brasileiro, criaram o “Gracie Challenge” ou “Desafio dos Gracie”. Os irmãos Gracie desafiavam qualquer lutador de qualquer modalidade a fim de demonstrar que a sua técnica era mais eficiente. Esses desafios ficaram conhecidos como Vale-Tudo⁸ (AWI, 2012).

Mais tarde, no início dos anos de 1990, nos EUA, Rorion Gracie e outros sócios criaram o primeiro torneio UFC (Ultimate Fighting Championship). Com um formato um pouco diferente dos torneios de “Vale-Tudo” anteriores – como, por exemplo, o abandono do ringue e

7 O Pankration era uma espécie de luta de solo que fazia parte das provas dos Jogos Olímpicos, sendo um dos acontecimentos mais populares da antiguidade. Segundo Elias e Dunning (1992), o nível de violência permitido nessa luta era muito elevado, as regras eram tradicionais e muito flexíveis, havia um juiz, mas não havia limite de tempo, e o combate durava até que um dos oponentes desistisse; por isso, muitas vezes, terminava com a mutilação ou morte do adversário. O Pankration não pode ser considerado um esporte, pois esse termo só pode ser suficientemente utilizado a partir do século XVIII, em referência às práticas corporais regidas por regras escritas e regulamentadas por instituições específicas.

8 No fim da década de 1920 ocorreu o primeiro confronto público desse gênero; na ocasião foi chamado de *estilo versus estilo*, só depois a imprensa começou a se referir a esse confronto como Vale Tudo (AWI, 2012). Na década de 1960 a violência de algumas lutas criou uma resistência ao Vale Tudo, que chegou a ser proibido no Brasil. Ele ressurgiu entre as décadas de 1980 e 1990, num combate entre lutadores de Jiu-jitsu e Luta Livre, mas enfraqueceu novamente devido ao alto grau de violência, inclusive por parte do público (MMA, 2010).

a criação do octógono⁹ –, o UFC chamou a atenção com lutadores de diversas modalidades se enfrentando com regras mínimas e sem restrição de tempo. Logo surgiram outros torneios como “PRIDE” e “Open Free Style Japan”, que se tornaram sucesso nas TV’s por assinatura. Porém, juntamente com o sucesso de espectadores¹⁰, vieram as restrições em diversos estados por todos os EUA (MMA, 2010).

Em pouco tempo de existência dessas competições, os lutadores perceberam que aliar as diversas modalidades de lutas que permitissem a eles lutarem em pé e no chão os tornaria mais competitivos. Essa mistura de estilos de lutas e habilidades se tornou conhecida como Artes Marciais Mistas (DISCOVER UFC, 2012).

Não apenas Anderson, mas nossos melhores lutadores sabem se moldar de acordo com a situação, diante das adversidades. É uma qualidade indispensável do MMA. Por permitir o uso de golpes das mais diversas modalidades, o esporte acaba premiando a capacidade de improviso do atleta diante de tantas variáveis. Nisso, as artes marciais mistas se assemelham à paixão nacional, o futebol, notoriamente um dos esportes que menos se presta a “ensaios” e um dos mais imprevisíveis que existem (AWI, 2012, p. 289).

No início do século XXI, o UFC retorna reformulado, com regras mais rígidas para poder agradar as autoridades que antes o proibiram: limite de tempo, divisão de categorias por peso e seleção criteriosa de lutadores. De acordo com Awi (2012), hoje o MMA, em seus principais eventos, é um esporte regulamentado, com exames periódicos, testes antidoping e regras bem claras.

Na atualidade, o UFC, marca que domina 90% do mercado mundial do MMA, vincula o espetáculo de entretenimento ao consumo dos mais diversos produtos, como: aparelhos de ginástica, roupas, videogames, bonecos e DVDs. Uma noite do evento

9 * Segundo Rorion Grace, a ideia do octógono (espécie de jaula com oito lados) era justamente impedir os lutadores de fugirem do espaço de luta durante a “pancadaria”, a fim de atrair mais público e chegar à televisão (MMA, 2010).

10 Na primeira edição do UFC, 85 mil lares americanos pagaram para ver a luta ao vivo na televisão; na segunda, foram 120 mil; na terceira, 180 mil; e na quarta, 260 mil pagantes (AWI, 2012).

gera em média 70 milhões de reais. Estima-se que a marca “UFC”, comprada há 12 anos por 2 milhões de dólares, hoje é avaliada em mais de 1,3 bilhão de dólares ¹¹ (AWI, 2012). Neste quadro, o MMA ascende como “nova” face da luta-espetáculo¹², assumindo o posto outrora ocupado pelo boxe, que hoje está em segundo plano dentro do mercado das lutas esportivas.

O esporte hoje é considerado “febre mundial”, o número de fãs só aumenta com o passar dos anos e as críticas também. Recentemente, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, o bi-campeão mundial de boxe Eder Jofre fala: “criticavam o boxe porque era violento, mas, perto do MMA, é balé” (PERTO..., 2012). E as críticas não param por aí, outra pessoa a questionar a civilidade da modalidade foi um dos fundadores da torcida organizada “Gaviões da Fiel”, considerada uma das mais violentas do país. Questionado sobre a violência das torcidas organizadas hoje em dia, Chico Malfitanni, em entrevista à Folha de São Paulo, declara: “os meios de comunicação são os maiores incentivadores. Outro dia, o Sportv estava metendo o pau nas organizadas às 11h30 da manhã. Nisso, entram cenas do MMA, sangue escorrendo. O Galvão [Bueno] gritando ‘direita, esquerda’, o cara socando o outro, e isso é civilizado?” (REIS, 2012).

Apesar de algumas regras terem sido incluídas para proibir e/ou limitar o uso de alguns golpes durante os combates, o nível de violência presente nas lutas de MMA é inegável. De acordo com Awi (2012, p. 19-20),

É raríssimo uma edição do UFC que termine sem que pelo menos um lutador tenha de receber atendimento hospitalar antes de voltar para casa. Embora até hoje só se tenha registrado duas mortes por conta de lesões sofridas durante um combate, a variedade de golpes tramáticos põe em

11 O UFC é apontado pelos executivos americanos como a marca esportiva mais valiosa dos Estados Unidos, à frente da NFL (Futebol Americano) e da NBA (Basquete). Segundo Awi (2012), Dana White e os irmãos Fertita, atuais administradores do UFC, deram o grande pulo do gato da marca, ao perceberem que não bastava a luta, era preciso transformá-la num espetáculo de entretenimento de massas.

12 Utilizamos o termo “nova” entre aspas porque consideramos que o formato do MMA é novo, mas o seu conteúdo não é, pois revela a apropriação de técnicas de lutas já existentes.

risco, sim, a integridade física dos lutadores. Mas também é verdade que o nível de segurança hoje é bastante aceitável – e não para de crescer.

A polêmica sobre o nível de agressividade que envolve os combates de Artes Marciais Mistas traz à tona uma importante reflexão: estaria o MMA incitando a violência entre as pessoas?

De acordo com Freire (2012), a questão não é tão linear assim, pois a agressividade presente no MMA não seria a mesma temida pelas pessoas em seus cotidianos, mas sim a violência transformada em um espetáculo de entretenimento. O autor defende, seguindo a esteira de Nobert Elias, que o público experimenta um momento de fruição e prazer consumindo uma violência controlada por certas regras/técnicas, não necessariamente praticando-a, o que poderia ser considerada uma conquista civilizatória¹³.

Entretanto, é importante destacar que o nível de violência encontrado no MMA precisa ser compreendido no interior das relações sociais capitalistas, que na atualidade têm corroído o tecido social. No capitalismo, a busca incessante pelo lucro é o grande objetivo a ser atingido; por isso, a vida/integridade do lutador (visto como mercadoria viva) e o respeito ao adversário só fazem sentido à medida que contribuem para esse objetivo. Nessa direção, Duarte (2000) qualifica a sociedade capitalista como hipócrita, pois, ao transformar tudo em mercadoria, ela torna-se indiferente ao desenvolvimento moral dos indivíduos, sendo que cedo ou tarde ela encontra meios de superar os limites, outrora impostos, para exploração. Assim, à medida que se torna mais aguda a crise da sociedade capitalista atual, aumenta

13 * Elias e Dunning (1992) evidenciam o caráter de complementaridade entre esporte e avanço da civilização. Os autores defendem que a criação de regras sociais que pacificaram as formas de disputa política ocorre paralelamente ao desenvolvimento de formas de exercício regulado da excitação reprimida nas atividades sérias da vida. Neste contexto, o esporte teria uma finalidade catártica, já que deveria criar tensões imaginárias reguladas por técnicas e regras, permitindo a realização de uma violência controlada, satisfazendo necessidades de excitação dos participantes e/ou espectadores.

ainda mais a alienação da moral¹⁴, prevalecendo nesse contexto o individualismo e o egoísmo exacerbado.

Desse modo, o MMA tem demonstrado alinhamento com o princípio basilar do capitalismo, a busca impiedosa pela valorização do capital, sendo suas regras e apropriações técnicas subordinadas a esse fim. O propósito central dessa luta esportiva é manter o público fascinado para vender imagens, roupas e demais mercadorias associadas à sua prática. Mas, contraditoriamente, o MMA, por carregar em seu interior fragmentos de diversas artes marciais e características do nosso tempo, desde que problematizado, pode ajudar a entender os desafios e possibilidades colocados para as lutas no contexto atual.

Uma prática pedagógica histórico-crítica com as lutas

Com base nessa discussão, propomos uma unidade de ensino que aborda o MMA como temática dentro do conteúdo lutas. O plano de unidade descrito abaixo foi elaborado para ser trabalhado com alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

Seguindo os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, o primeiro passo é a identificação dos dados da realidade, onde temos uma primeira impressão dos alunos sobre o tema a ser trabalhado. Como atividade desse momento, propomos organizar os alunos em grupos e pedir a eles que façam um cartaz em uma folha de cartolina, a partir de questões previamente elaboradas pelo professor. As perguntas, enumeradas abaixo no plano de unidade, deverão ser respondidas através de ilustrações, fotografias e/ou reportagens que serão disponibilizadas para alunos através de jornais esportivos ou páginas da internet. A ideia geral é que os alunos indiquem qual é a luta mais famosa

14 De acordo com Duarte (2000), a discussão sobre moral na sociedade capitalista é feita de maneira alienada, ou seja, descolada dos valores que orientam a vida concreta das pessoas. Isso porque uma discussão radical levaria à constatação de que o sistema capitalista é avesso às questões morais, já que a própria lógica do sistema é maximizar a exploração dos seres humanos, sem limites, para ampliar a acumulação de capital. Desse modo, a base concreta dessa alienação moral é a própria alienação do trabalho, atividade essencialmente humana. Nesse processo, o homem é alienado, não apenas do produto e da atividade do trabalho, mas também de si mesmo, da relação com o outro e com o gênero humano.

na atualidade. Esta atividade terá como objetivo averiguar o nível de compreensão dos alunos sobre o MMA enquanto principal luta dos tempos atuais. Ao final desta atividade, será exposto aos alunos o conteúdo e a temática que será trabalhada, questionando-os acerca do que gostariam de saber a mais sobre o tema.

Na problematização serão levantadas algumas questões importantes para a discussão do tema, buscando orientar o aluno no processo de apreensão ativa do conhecimento. Conforme pode ser visto no plano de unidade, serão lançadas questões que abordam diversas dimensões do conhecimento que serão trabalhadas, tais como: o processo histórico de criação do MMA, sua evolução, as técnicas básicas desta luta, os interesses econômicos e as relações deste tema com a sociedade atual.

A instrumentalização é o momento onde as atividades desenvolvidas estão voltadas para a aquisição do conhecimento científico por parte dos alunos, visando ampliar o nível de consciência dos mesmos acerca do MMA e das suas interfaces com os tempos atuais. No caso em tela, as atividades serão: exibição de filmes e vídeos, vivência de algumas modalidades de lutas, discussões, leituras de textos, etc.

A elevação do nível de consciência pode ser verificada na catarse, momento no qual há uma reinterpretação da realidade, desta vez com o amparo do conhecimento científico apreendido. Como sugestão, propomos a construção de um vídeo sobre os temas abordados, a realização de um júri simulado sobre o MMA e a criação de um fórum de discussão nas redes sociais para debater o assunto. A ideia é que o aluno tenha se aproximado da percepção de que o MMA é uma luta esportiva que utiliza técnicas de diversas outras lutas. Na atualidade, o MMA, através da marca UFC, é uma das modalidades esportivas mais divulgadas e lucrativas do mundo. Entretanto, à medida que as técnicas das lutas vão sendo apropriadas para seu uso competitivo nos torneios de MMA, vai sendo aprofundado o processo de descaracterização dessas modalidades em relação aos seus princípios e valores originais. O alto grau de violência associado às lutas, dentro e fora dos octógonos, pode ser apontado como um dos resultados desses processos de descaracterização.

A última etapa do plano de unidade é o retorno à prática social, ou o momento de utilizar este conhecimento apreendido para uma nova compreensão e ação sobre a realidade. Assim, propomos a divulgação dos materiais construídos e socialização com os outros alunos da escola.

Plano de Unidade: MMA - a “nova” face da luta espetáculo

OBJETIVO GERAL:

Compreender o MMA e suas relações com o mercado da luta-espetáculo, a fim de assumir uma postura crítica frente ao processo de massificação das lutas a partir desta modalidade.

Tópicos de Conteúdo e objetivos específicos:

1 - MMA, que luta é essa?

- Ampliar conhecimentos sobre o MMA para distingui-lo de outras modalidades de luta.
- Identificar os principais estilos de lutas, seus golpes e fundamentos técnicos que compõem o MMA.

2 - Origem e história do MMA

- Conhecer a origem e o processo de disseminação do MMA, a fim de identificar a dinâmica social que envolve a produção dessa prática da cultura corporal.

3 - As lutas e seu processo de descaracterização

- Diferenciar lutas de briga.
- Entender o processo de descaracterização das lutas esportivizadas.
- Identificar o MMA como luta esportiva, suas regras, categorias e competições.

4 - MMA, Mídia e Mercado: a luta-espetáculo como grande negócio

- Identificar o papel da mídia no processo de difusão do MMA.

- Compreender os interesses econômicos envolvidos nas competições de MMA.

5 - O MMA e a espetacularização da violência

- Apreender a relação entre o MMA e a espetacularização da violência em nossa sociedade.
- Debater a relação entre violência e lutas.

1) **Prática Social Inicial do Conteúdo:**

Material de Apoio: Jornais e revistas esportivas (pode ser feito também na sala de informática, utilizando os sites esportivos mais populares), cartolinas, canetinhas, lápis de cor, caneta, cola e tesoura.

Ação: Dividir os alunos em grupos de, no máximo, seis pessoas. A cada grupo deverá ser dado um questionário para ser respondido na folha de cartolina e um número suficiente de jornais esportivos (ou páginas principais impressas dos noticiários esportivos on-line). As perguntas são:

- Qual é a luta mais famosa nos dias atuais?
- Quem é o melhor lutador atual?
- Quais são as regras?
- Qual é o espaço onde ela acontece?
- Quem a inventou?
- Onde podemos assistir esta luta?

Os alunos deverão procurar nos jornais fotografias e/ou reportagens sobre a luta que foi respondida como mais famosa (muito provavelmente será respondida que o MMA é a luta mais popular).

Os cartazes deverão ser apresentados para os outros grupos.

2) PROBLEMATIZAÇÃO:

Ação: Iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões problematizadoras, registrando as opiniões levantadas. Eis as questões:

Quadro 1- Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMAS
Conceitual	O que são lutas? O que é o MMA? O MMA é um esporte? Qual a diferença do MMA e o Vale Tudo? Que tipos de lutas compõem o MMA?
Técnica	Quais os fundamentos técnicos do MMA?
Histórica	Como surgiu o MMA? Como ele se tornou a modalidade de luta do momento?
Filosófica	Toda luta está associada a uma filosofia de vida? Qual é a orientação filosófica do MMA?
Social	Qual é a diferença entre briga e luta? Qual é a relação entre luta e violência? Por que o MMA está tão famoso na atualidade?
Ética	Quais os princípios morais que orientam as lutas que compõem o MMA e o próprio MMA? Quais as regras do MMA?
Cultural	Qual é o papel da Mídia na disseminação do MMA? O que acontece com as lutas esportivizadas?
Econômica	Quais os interesses econômicos relacionados ao MMA? Quem financia os esportistas e as competições de MMA?

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO¹⁵:

Quadro 2- Instrumentalização

Conteúdo	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
MMA, que luta é essa?	Ampliar conhecimentos sobre o MMA para distingui-lo de outras modalidades. Identificar os principais estilos de lutas, golpes e fundamentos técnicos que compõem o MMA.	Conceitual Técnica	Pesquisa na sala de informática. Ler reportagens sobre o MMA.	Vídeos, imagens e textos disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”.
Origem e história do MMA	Conhecer a origem e o processo de disseminação do MMA, a fim de identificar a dinâmica social que envolve a produção dessa prática da cultura corporal.	Histórica	Exibição do Documentário da Sportv sobre o MMA.	Documentário: “MMA, a luta que levou o boxe à lona”.

¹⁵

Os links para acesso aos vídeos, filmes e documentários citados no quadro abaixo estão disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”. Disponível em: <<http://coletivoedufisicajf.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

As lutas e seu processo de descaracterização	Diferenciar lutas de briga. Conhecer a filosofia, fundamentos e golpes de algumas lutas (Jiu-jitsu, Judô, Muay thai, Caratê, Boxe, Sumô). Entender o processo de descaracterização das lutas esportivizadas. Identificar o MMA como luta esportiva, suas regras, categorias e competições.	Social Ética Filosófica Cultural	Discussão apoiada em material visual sobre lutas e brigas. Exposição/Vivência dos princípios filosóficos e fundamentos técnicos de algumas artes marciais e lutas que deram origem aos golpes do MMA. Assistir cenas de lutas esportivizadas e debate sobre o processo de esportivização das lutas.	<p>Video sobre diferença entre lutas e brigas.</p> <p>Material de apoio (apostilas sobre as lutas e seus fundamentos).</p> <p>Professores convidados.</p> <p>Tatames ou colchonetes.</p> <p>Cenas de lutas esportivas.</p> <p>Filmes sobre a temática.</p>
MMA, Mídia e Mercado: a luta-espetáculo como grande negócio	Identificar o papel da mídia no processo de difusão do MMA. Compreender os interesses econômicos envolvidos nas competições de MMA.	Cultural Econômica	Elencar espaços criados nas mídias para divulgar o MMA. Apresentação de dados sobre a comercialização de produtos através do MMA.	Reportagens sobre o tema; Vídeos ou imagens que evidenciam produtos associados ao MMA.
O MMA e a espetacularização da violência	Aprender a relação entre o MMA e a espetacularização da violência em nossa sociedade. Debater a relação entre violência e lutas.	Social Econômica	Exibição de filme e discussão sobre a temática.	A transmissão do UFC Rio de Janeiro ou filme que trate da temática.

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

4) CATARSE:

4.1- Síntese teórica do aluno:

A catarse será demonstrada com registros durante as aulas, expressando que o MMA (Mixed Martial Arts) é uma luta esportivizada, criada a partir de uma forma de disputa para a disseminação do Jiu-jitsu brasileiro como a melhor das artes marciais. Eram embates entre lutadores de técnicas distintas com lutadores de Jiu-jitsu, principalmente. Com a exacerbação da violência, principalmente fora dos ringues, a família Grace se muda para os EUA e começa a criar uma nova forma de disputa, com regras, espaço adequado e técnicas específicas. Surge, assim, o Vale Tudo e, posteriormente, o UFC e outras modalidades. Atualmente, o UFC é uma das modalidades esportivas mais lucrativas do mundo, e uma das mais violentas, associando técnicas de diversas lutas (Boxe, Jiu-jitsu, Muai thay, Aikidô, etc.) sem, contudo, valorizar os aspectos filosóficos e princípios originais das lutas como respeito ao adversário e a si mesmo. Muitas pessoas treinam MMA para brigas de rua e torneios, sem, contudo, entender o sentido da criação destas técnicas, pois estão descaracterizadas, atendendo a interesses econômicos que vão muito além da simples autodefesa.

4.2 - Expressão da Síntese:

Construção de um vídeo sobre o MMA, abordando, de forma crítica, os temas estudados nas aulas ou construção de cartazes; realização de um júri simulado discutindo a temática e criação de um fórum de discussão nas redes sociais sobre a temática.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO:

Quadro 3 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO
Conhecer mais sobre o MMA e suas diferenças de outros estilos.	Pesquisar, ler textos e assistir vídeos sobre o MMA.
Contribuir para a socialização dos conhecimentos sobre as lutas e para divulgação de espaços de discussões sobre as mesmas.	Convidar os demais alunos da escola para acessarem os vídeos e participarem dos fóruns de discussão sobre as lutas.

Considerações Finais

A formação de sujeitos históricos, no âmbito da cultura corporal, passa pela apreensão de conhecimentos teórico-práticos que permitam agir criticamente frente aos grandes fenômenos esportivos, para além de sua aparência. No caso das lutas, o pouco acesso aos conhecimentos históricos, técnicos e filosóficos das mesmas pode contribuir para gerar a substituição de sua prática salutar pelo consumo passivo de espetáculos esportivos, muitas vezes regados com alto grau de violência. A proposta de ensino com a tematização das Artes Marciais Mistas buscou contribuir para pensar no papel de mediação que a Educação Física pode ter na formação de sujeitos críticos ao fenômeno de descaracterização e mercadorização das lutas.

Referências

- AWI, F. **Filho teu não foge à luta: como os lutadores brasileiros transformaram o MMA em um fenômeno Mundial**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 64-80.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DISCOVER, UFC. Site oficial do Ultimate Fighting Championship. **O Esporte: o que é o MMA e o UFC**. Abr. 2012. Disponível em: < <http://br.ufc.com/discover/sport/index>>. Acesso em: 30 Ago. 2012.
- DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

- FREIRE, A. **MMA: esporte, violência e capitalismo**. 31 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.cartapotiguar.com.br/2012/01/31/mma-esporte-violencia-e-capitalismo>>. Acesso em: 7 maio 2012.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GONZÁLEZ, F. J. Esportivização. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 170-174.
- HAUSEN, I. T. **Artes marciais nas escolas: taekwondo pedagógico - o resgate da arte marcial formativa como recurso de apoio educacional infanto-juvenil em ambiente escolar**. Niterói: Escola de Artes Marciais Hodory, 2004.
- HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914–1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HUNT, E. K. **História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- LANÇANOVA, J. **Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas**. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Região da Campanha, Alegrete, 2006. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/lutasescolar/>>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- MARTA, F. E. F. **A memória das lutas ou o lugar do “DO”**: as artes marciais e a construção de um caminho oriental para a cultura corporal na cidade de São Paulo. 2009. 213f. Tese (Doutorado em História)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MASCARENHAS, F. Tempo Livre. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 397-400.
- MMA, a luta que levou o boxe à lona. Documentário. Direção de Luiz Fernando Ljma. Rio de Janeiro: Central Globo de Esportes, 2010. Vídeo digital.
- NASCIMENTO, P. R. B. do; ALMEIDA, L. de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007.

PERTO do MMA, o boxe é um balé, compara Êder Jofre. **Folha de S. Paulo**, 13 mar. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1060014-perto-do-mma-o-boxe-e-um-bale-compara-eder-jofre.shtml>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

REIS, L. Fundador da Gaviões se diz contra a extinção das organizadas. **Folha de S. Paulo**, 6 abr. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1072393-fundador-da-gavioes-se-diz-contr-a-extincao-das-organizadas.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CAPÍTULO VI

A VOZ DA PERIFERIA: O HIP HOP ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRABALHO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Adriano de Paiva Reis

Carla Cristina Carvalho Pereira

Giovana de Carvalho Castro

Herbert Hischer Chaves de Paula

Marcelo Silva dos Santos

Apesar da infinidade de possibilidades de trabalho nos currículos escolares, historicamente a dança foi tratada pela escola numa perspectiva funcional, tendo como objetivo principal a formação do corpo feminino, em contrapartida às práticas ginásticas destinadas aos homens¹.

O fato é que o trabalho com a dança nas escolas quase não é realizado, ou é realizado de forma superficial e esvaziada. A dança é reconhecida como atividade extracurricular – geralmente o aprofundamento do trabalho com as técnicas de uma determinada modalidade – ou é tratada como componente folclórico no interior das escolas, seja pela Educação Física ou

1 A discussão acerca das práticas corporais destinadas a homens e mulheres ao longo da história da Educação Física no Brasil pode ser encontrada em Ghiraldelli Júnior (1994). O autor situa historicamente a visão sexista da Educação Física na sociedade brasileira, demonstrando o papel da ginástica para moldar o corpo saudável, robusto e harmonioso dos homens, enquanto que, para as meninas, as práticas eram voltadas para a dança, a expressão corporal, o teatro e a poesia, visando

pela Educação Artística, limitando-se, muitas vezes, à montagem de coreografias para festas e comemorações da escola. Raramente a dança é valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica (BRASILEIRO, 2003; FIAMONCINI, 2003).

A resistência dos alunos em participar das aulas de dança na escola constitui um fator a ser considerado, assim como a dificuldade por parte de muitos professores em trabalhar com esse conteúdo, sob a alegação de não possuírem conhecimento específico em nenhuma modalidade de dança, problema agravado pelos currículos predominantemente esportivizados da maioria dos cursos de graduação em Educação Física. No entanto, entendendo que a função primordial da escola é a socialização do saber historicamente produzido (SAVIANI, 1997), coloca-se como tarefa fundamental a sistematização de uma práxis educativa superadora em dança, tendo em vista proporcionar aos alunos uma apreensão contextualizada e crítica acerca dessa linguagem.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dança – entendida enquanto uma das expressões do patrimônio cultural da humanidade – é um conteúdo a ser conhecido, estudado, produzido no âmbito escolar. Nesta linha, é preciso que o professor rompa com as formas tradicionais, mecanizadas e estereotipadas de dança, proporcionando ao aluno o conhecimento de suas verdadeiras possibilidades corporais, desenvolvendo a criatividade e a expressividade.

A escolha da temática a ser abordada nas aulas deve partir da necessidade de compreensão e explicação da realidade concreta do aluno, oferecendo subsídios para que ele compreenda os determinantes sócio-históricos de sua condição de classe social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido, escolhemos abordar o break enquanto modalidade de dança atrelada ao movimento Hip Hop. A definição dessa temática deveu-se à sua popularidade entre os alunos e à confusão conceitual acerca do Hip Hop, uma vez que este é tratado apenas como um estilo musical ou uma forma de dançar. Assim, torna-se necessário abordar e discutir as contradições existentes entre a essência do Hip Hop enquanto movimento de crítica e contestação social e sua mercadorização e esvaziamento pelos meios de comunicação.

O Hip Hop enquanto movimento de resistência e crítica social

O Hip Hop não é apenas um estilo musical ou um tipo de dança. Trata-se, na verdade, de uma importante manifestação cultural produzida enquanto um movimento de resistência, da periferia, da classe menos favorecida – que, não coincidentemente, é representada majoritariamente por negros². A origem do termo é bastante controversa, mas muitos pesquisadores atribuem sua criação a Afrika Bambaataa³. Suas origens remontam aos EUA, por volta dos anos de 1970, nos subúrbios de Nova York e de Chicago, atrelado às expressões culturais das comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas. Nesses guetos – habitados majoritariamente por uma população negra⁴ e assolados pela pobreza, tráfico de drogas, racismo, ausência de educação e de espaços de lazer – o movimento Hip Hop nasceu a partir de ações para conter a violên-

2 São os negros que ocupam a maioria das estatísticas de desemprego, mortalidade infantil, analfabetismo, que possuem as piores condições de moradia, a maioria que ocupa os presídios e as ruas, etc. A discussão sobre a marginalização do negro no Brasil ganha força a partir dos anos iniciais deste século, demonstrando a importância do movimento negro no cenário dos movimentos sociais no país. Entretanto, dentro do próprio movimento negro, não há unidade principalmente no que se refere à discussão entre a relação raça/classe. Por esta razão, achamos fundamental demarcar nossa posição dentro dessa discussão: apesar de estarmos atentos ao fato de que uma das características do capitalismo é ser indiferente às identidades sociais das pessoas que explora, o fato de não necessitar não significa que de fato não se aproveite e não dê continuidade à opressão racial. O capitalismo, que massacra trabalhadores mundo afora, é ainda mais perverso com aqueles setores que foram marginalizados, como é o caso dos negros (WOOD, 2003).

3 Afrika Bambaataa – pseudônimo de Kevin Donovan – é, de forma quase unânime, considerado o responsável por plantar as bases sobre as quais o Hip Hop se desenvolveu. Nascido e criado no violento bairro do Bronx (Nova Iorque), chegou à liderança dos Black Spades, uma das mais fortes e violentas gangues da região. Sua vida começou a mudar quando, numa viagem à África no início dos anos 1970, assistiu ao filme "Zulu", sobre a luta entre africanos e ingleses no século XIX. Foi deste documentário que ele retirou o nome pelo qual é conhecido hoje. O filme também despertou no mesmo um novo olhar acerca de suas origens, motivando-o a formar sua própria nação Zulu, bem como a buscar meios para cooptar jovens das gangues para ela. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/considerado-pai-do-hip-hop-do-funk-carioca-afrika-bambaataa-faz-show-no-rio-3031061#ixzz20554zE00>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

4 Além dos negros, os guetos de Nova York eram ocupados por imigrantes latinos oriundos principalmente do México e de Porto Rico, também considerados inferiores por sua pele morena e olhos indígenas herdados de seus antepassados também escravizados.

cia e promover a conscientização da população acerca da necessidade de luta contra a segregação e pela igualdade de direitos civis.

Desta forma, o Hip Hop atrela-se às calorosas discussões que trazem à tona os embates e as contradições da sociedade norte-americana. Neste contexto, emergem lideranças negras como Martin Luther King e Malcom X e grupos que lutavam pela igualdade de direitos, como os Panteras Negras. Embora divergentes em suas propostas, agregaram em torno de suas ideias uma população que ansiava por mudanças no modelo social então vigente, que condenava a população negra a uma invisibilidade, negando-lhe a possibilidade de uma efetiva participação social e política. Tais demandas refletiram na produção musical, e o rock – que também nasceu negro, tão aderente nos anos de 1960 – mostrou-se impotente para dar voz a esse novo contexto.

Os guetos abraçaram o soul e prestaram reverência a músicas como “Say it loud: I’m black and proud!” (diga alto: sou negro e orgulhoso!), cantada aos berros por James Brown, inspirado na frase do líder sul africano Steve Biko. Ao soul, juntou-se o funk furioso, do qual James Brown também foi um ícone imagético. Estava pronto o terreno do qual brotaria o Hip Hop, lançadas as sementes do soul, do funk e da luta pelos direitos civis da população negra. A ele se uniu o rap, que remonta as raízes da oralidade africana sintetizada na figura dos griots⁵. Os guetos apropriaram-se desta tradição e a reinventaram através das batalhas de improviso, que contavam histórias de seu cotidiano, marcando assim o nascimento do freestyle⁶.

Outra figura fundamental para o Hip Hop foi o DJ Kool Herc, imigrante jamaicano a quem se atribui a criação dos breaks (trechos de músicas usados como bases). No final dos anos de 1960, Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos sound systems de Kingston.

5 Os “griots” são os guardiões, intérpretes e cantores da história oral de muitos povos africanos. A figura do griot tem uma enorme importância na preservação da palavra, da narração, do mito africano. “Na prática, eles funcionam como escritores sem papel nem pena. Ortografam na oralidade aquilo que deve permanecer embutido na memória e no coração dos seus familiares e conterrâneos, no sentido de manter incrustada a identidade do seu ser e das suas raízes, fundamentada, em grande parte, no seu passado e nos seus predecessores”. BIJÓIAS, Maria. Griots – os intérpretes musicais da História africana. Disponível em: <<http://www.ruadireita.com/musica/info/griots-os-interpretes-musicais-da-historia-africana/>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

6 Estilo livre, música de improviso mediante desafios.

Como os trechos usados como base eram curtos, Herc teve a ideia de usar um mixer e dois discos idênticos, o que permitia a repetição indefinida de um determinado trecho da mesma música (PIMENTEL, 1997).

Foi um discípulo do DJ jamaicano – Grandmaster Flash – quem criou o “scratch”, que é a utilização da agulha do toca-discos, arranhando o vinil em sentido anti-horário, como instrumento musical. Além disso, “Flash entregava um microfone para que os dançarinos pudessem improvisar discursos acompanhando o ritmo da música (uma espécie de repente-elétrico que ficou conhecido como rap – os ‘repentistas’ são chamados de rappers ou MCs, isto é, ‘masters of ceremony’)” (VIANNA JÚNIOR, 1988, p. 38).

Desta feita, aos breaks aliou-se a força das mensagens trazidas pelos rappers, atribuindo peso à expressão, mesmo sob condições limitadas de recursos e ausência de instrumentos.

Paralelamente ao rap, outras manifestações artísticas se desenvolviam nos guetos americanos. Em meados da década de 1960, os jovens dos subúrbios de Nova York começaram a “pichar” as paredes com seus nomes. Assim surge o grafitti, inicialmente como tag (assinatura), como forma de retratar a realidade, como forma de participação e de resistência. Logo a colocação das tags em locais cada vez mais inóspitos virou um novo elemento da disputa, que foi apropriado pelas gangues como forma de demarcação de territórios dentro dos guetos. Mais tarde, o desenho foi introduzido ao tag, abrindo-se um novo leque de trabalhos para os grafiteiros.

Na mesma época, surge o break dance, nome atribuído pelo Dj Herc para definir um estilo de dança caracterizado por mímicas, imitações de robôs e acrobacias, com influências das mais diversas, das artes marciais às danças urbanas da época, e que representassem os conflitos e o cotidiano dos guetos nova-iorquinos. O nome atribuído por Herc justifica-se à medida em que “os jovens que iam às festas dançavam no Break da música, que era o nome dado a sua técnica de interromper a batida mais forte da música, como se ela estivesse quebrada e se repetisse por alguns segundos” (SILVA, 2010, p. 32). A respeito da dança, Pimentel (1997, p. 8) destaca que esta desenvolveu-se

[...] ao sabor da contorção dos breaks entre e dentro das músicas, formando um novo corpo rítmico no interior das mesmas e conduzindo o DJ e seu público a uma nova forma de abordagem do tema reconstruído e reinterpretável através da dança das quebras rítmicas. Dançar o break consiste literalmente na execução de passos que procuram imitar essa ruptura e essa forma sincopada de reconstruir o próprio ritmo.

Nas ruas de Nova Iorque, grupos (*crews*) se encontravam para definir quem dançava melhor, dando origem às chamadas *batalhas* ou *rachas* de break. As *batalhas* entre as *crews* eram manifestações de rua que tinham o propósito de chamar a atenção do poder público sobre a situação do afro-americano em relação ao seu modo de sobrevivência e, portanto, tinham uma conotação política (LEÃO, 2006). O break foi ganhando outros espaços e passou a ser dançado também nas festas (as chamadas *Black Parties*).

Alguns autores consideram que o break no Hip Hop é formado por três estilos de dança originais: o *break b.boying* (caracterizada pelos movimentos de chão como *top rock*, *up rock*, *foot work*, *boogaloo* e *freeze*, além dos giros de cabeça, mortais, o moinho de vento⁷); o *Popping* (estilo de dança urbana que foi incorporada ao Hip Hop, onde o dançarino imita robôs, além de ondulações com o tronco e quadris) e o *Locking* (dança urbana incorporada ao Hip Hop, que indica as direções no espaço apontando o dedo). Por outro lado, há quem afirme que esses três estilos são danças diferentes, e somente o break é a dança original por ser a primeira a ser incorporada como elemento do Hip Hop (SILVA, 2010)⁸.

Desta feita, rappers, breakers e grafiteiros logo se viram diante das mesmas angústias e desafios cotidianos. Daí para a coletivização de suas ações foi um pequeno passo, dando origem a nações, associações, posses e entidades para divulgação do Hip Hop.

7 A descrição e tutoriais desses movimentos estão disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”. Disponível em: < <http://coletivoeducacaofisica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012

8 Devido à riqueza de possibilidades, consideramos os três estilos para o trabalho que realizamos com os alunos numa escola municipal de Juiz de Fora, trabalho este descrito ao final do presente artigo.

Assim, muito mais que “pular balançando os quadris” – tradução do termo do inglês – o Hip Hop configura-se como um movimento social que busca promover a conscientização da população jovem afro-americana, através da união de diversas manifestações artísticas representadas por um conjunto de quatro elementos: a) o break, que é a dança oficial praticada pelos Bboys e Bgirls; b) o rap, que é o canto falado ao som de pick - ups ou mesmo de ritmos feitos com a boca e o corpo; c) o DJ (disk jockey), que atua nos pick - ups, acompanhando a fala/canto dos MCs (mestre de cerimônia); e d) o grafitti que é a arte nos muros, vagões de trens e espaços deteriorados – uma maneira de chamar a atenção para a necessidade de revitalização desses espaços (BENEDITO, 2004).

É esse movimento que chega ao Brasil – influenciado pelo lema do Black Power e pela admiração aos Panteras Negras –, num contexto em que gangues urbanas conquistavam espaço, embaladas por pequenos conflitos armados (armas brancas principalmente) e pelas músicas do soul norte-americano. Nosso “racismo à brasileira” não dava margem para os conflitos diretos pelos quais passou a sociedade norte-americana, mas isso não significa a ausência de políticas marginalizantes para a população negra e afrodescendente no Brasil⁹.

Como em outros países diaspóricos, o Hip Hop encontrou no Brasil terreno fértil. Sua chegada data de meados dos anos de 1980 em São Paulo. Em 1988 foi lançado o primeiro registro fonográfico de rap nacional, a coletânea “Hip-Hop Cultura de Rua” pela gravadora Eldorado. Com apoio público da prefeitura de São Paulo, organizou-se a primeira associação oficial de Hip Hop no Brasil: o MH2O - Movimento Hip-Hop Organizado.

9 A inserção do negro no pós-abolição tem sido alvo de diversos estudos. Tais pesquisas apontam para as dificuldades da população afrodescendente em ser reconhecida como parte da sociedade brasileira e discutem o processo de marginalização imposto a esse segmento. Um dos aspectos mais relevantes dessa segmentação é revelado nas pesquisas que indicam a criminalização das práticas culturais afrodescendentes presentes em nosso código penal até 1940. Para maiores informações, consultar Holloway (1997).

A descaracterização do Hip Hop: a voz da periferia transmutada em mercadoria rentável

Identificamos hoje uma tentativa de esvaziamento e de descaracterização do Hip Hop enquanto movimento de luta e contestação social. A indústria cultural vem cooptando essa forma de resistência em favor do capital transformando-o em um filão de mercado, vazio de conteúdo histórico, político e filosófico e ressignificado a partir dos interesses da cultura hegemônica.

O movimento – que sempre viveu e se propagou por fora dos esquemas formais de comunicação de massa, sem espaço nas rádios comerciais e com trabalhos lançados em gravadoras independentes (MARTINS, 1998) – atualmente “desce o morro”, indo parar nas boates de classe média, nas rádios e nas novelas e programas das principais emissoras de televisão.

A problemática da mercadorização do Hip Hop não está desconectada do processo de transformação e de mudança que se faz presente na sociedade de uma forma geral. Jameson (2000) denuncia que a emergente mudança histórica ocorrida na vida no ocidente para uma nova forma de capitalismo trouxe a tese de que as questões culturais tendem a se propagar para as econômicas e sociais. Segundo o autor, “a produção das mercadorias é agora um fenômeno cultural, no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato. [...] Nesse sentido, a economia se transforma em uma questão cultural” (JAMESON, 2000, p. 22).

Na lógica cultural do capitalismo tardio, onde o consumo é o principal meio de realização, “o prazer, o lazer, a sedução e a vida erótica são trazidos para o âmbito do poder do dinheiro e da preocupação de mercadorias” (HARVEY, 1992, p. 99). Ao mesmo tempo em que temos a sofisticação das necessidades e dos seus meios por um lado, temos, de outro, uma abstrata simplificação das necessidades. No campo específico da cultura, a arte se tornou também uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadorias (FISCHER, 1982).

Rappers ganharam status na indústria cultural, sobretudo a norte-americana e viraram “astros” em todo o mundo. Figuras como Gangster RAP, Dr. Dree e Snoopy Dog aparecem na mídia pregando e praticando a violência, adotando atitudes e produzindo letras que demonstram hostilidade ao pobre e à mulher. O termo “*Hip Hop*” acaba distorcido nos mais diversos contextos, sendo empregado para classificar um estilo de música, de dança, ou um jeito de se vestir, conhecido como estilo B-boy, associado a marcas esportivas específicas (boné, tênis, etc.). Neste sentido,

[...] os aspectos do processo de mercadorização da vestimenta, das músicas, dos shows que possuem um alto custo financeiro, mostram essa refuncionalização para garantir uma dada hegemonia, tornando o Hip Hop, em determinados casos, uma prática distanciada da reflexão de sua origem e da possibilidade de ser uma forma de luta contra a opressão. Nesses casos, aquilo que servia para caracterizá-lo como popular é justamente o que é transmutado: o seu sentido (AVILA et. al., 2005, p. 64).

Além disso, através de políticas assistencialistas e compensatórias, o poder público frequentemente apropria-se dos elementos do Hip Hop, num discurso apologético que o rotula enquanto “salvador da pátria”, a partir da responsabilização dos indivíduos pelas suas mazelas sociais, justamente o oposto do que preconiza o movimento. O Hip Hop, ligado à crítica política e social e à conscientização acerca da necessidade da organização coletiva, tem como intuito provocar mudanças sociais e garantir direitos essenciais que são responsabilidade do poder público.

Apesar da inculcação e da massificação feita pelos meios de comunicação, a essência do movimento permanece inalterada. Atualmente, os movimentos organizados de Hip Hop buscam discutir a discriminação racial, os problemas sociais, a realidade da periferia, discussões estas materializadas nas letras do rap. É esse Hip Hop que pretendemos resgatar com nossos alunos, contextualizando-o e desvelando o que é a essência desse movimento.

Uma prática pedagógica histórico-crítica com a dança

Elaboramos, então, um planejamento para ser desenvolvido com alunos do 9º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora. A proposta foi abordar o Hip Hop discutindo-o desde sua origem enquanto movimento de contestação e crítica social, passando pela caracterização dos elementos que o compõem até a discussão e análise crítica do que hoje é conhecido e difundido pela mídia enquanto “Hip Hop”.

Demos uma ênfase especial ao break, por tratar-se de uma unidade onde o conteúdo proposto era a dança. Aqui, tivemos espaço privilegiado para discutir as formas mecanizadas e estereotipadas de dança impostas pela mídia, e problematizamos a mera repetição ou imitação a que muitas vezes se resumem as aulas de dança. Numa outra perspectiva, o break abre possibilidades de trabalhar a criatividade e a expressividade, já que a essência desse estilo é a improvisação, a (re) criação de movimentos. Nas rodas de improvisação, cada participante cria seu próprio estilo e constrói suas sequências de movimentos a partir dos elementos técnicos básicos.

Assim, na identificação da prática social, dividimos os alunos em grupos e exibimos clipes de artistas diversos (Gabriel, o pensador, Racionais MC'S, Beyoncé, Emicida, etc.), solicitando que, ao final de cada um, eles respondessem em uma folha o nome e o estilo musical do artista em questão. As respostas foram apresentadas, a maioria delas definia todos os clipes exibidos como sendo “*Hip Hop*”.

Após esse primeiro momento, iniciamos um debate com os alunos, lançando algumas questões problematizadoras: O que é Hip Hop? Hip Hop é dança? Ou é música? Um estilo musical? Como surgiu o Hip Hop? Existem muitos artistas negros no Hip Hop? As respostas dos alunos e a discussão do tema foram registradas, a fim de fazer uma comparação no final do trabalho.

Na instrumentalização, trabalhamos os seguintes tópicos de conteúdo: a história do Hip Hop, os quatro elementos que o

constituem (rap, DJ, grafitti¹⁰, break), bem como a influência dos meios de comunicação na forma de disseminação do Hip Hop, lançando mão de recursos pedagógicos como vídeos, documentários, reportagens, letras de música, dentre outros, a fim de que os alunos tivessem uma nova percepção do movimento Hip Hop nas suas mais diversas dimensões. No caso específico da dança, trabalhamos as técnicas básicas dos três estilos de dança do break (Bboing, Popping e Locking), explorando a capacidade de criação e improvisação dos alunos¹¹.

Na catarse, momento de elevação do nível de consciência dos alunos acerca do tema, propomos a organização de um festival de Hip Hop, onde os alunos foram divididos em grupos e demonstraram as técnicas aprendidas, bem como a exibição de um painel com os pontos abordados durante a unidade didática.

No retorno à prática social, quando os alunos utilizam este novo conhecimento para intervir criticamente na realidade social, a proposta foi realizar a produção de textos dos temas abordados nas aulas, divulgando-os em um blog.

PLANO DE UNIDADE:

Título da Unidade: O Movimento Hip Hop e a indústria cultural.

OBJETIVO GERAL:

Compreender o Hip Hop enquanto movimento de resistência, expressão e denúncia de um grupo social.

10 Ao elaborarmos o planejamento e apresentarmos a proposta para o coletivo da escola, abriu-se a possibilidade de um trabalho conjunto com a professora de Artes da turma, por isso pudemos aprofundar o trabalho com o grafitti.

11 Vídeos e tutoriais usados para a preparação das aulas e domínio das técnicas fundamentais de cada um dos estilos do break estão disponíveis no blog "Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física". Disponível em: <<http://coletivoeducufisicajf.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

Quadro 1- Anúncio do conteúdo

Tópico de Conteúdo	Objetivos Específicos
História do Hip Hop	Conhecer a história do Hip Hop e compreender sua essência enquanto movimento de contestação e crítica social; Identificar as características e manifestações do Hip Hop no Brasil da atualidade.
Os quatro elementos do movimento Hip Hop	Identificar e conceituar os quatro elementos que constituem o movimento Hip Hop; Compreender a relação de cada um dos elementos com o movimento Hip Hop.
Rhythm and Poetry	Compreender o rap enquanto o “canto falado” que denuncia a injustiça e a opressão de um grupo social; Conhecer técnicas de construção e estruturação do rap.
Arte nos Muros	Entender a história e a evolução do grafitti; Analisar o grafitti e sua relação com o movimento Hip Hop; Conhecer o grafitti na atualidade e suas linhas de expressão; Conhecer técnicas básicas de grafiteagem.
Aumente o som, DJ!!	Identificar a “batida quebrada” (break) que caracteriza a base musical do Hip Hop; Compreender o papel do DJ no Hip Hop; Estabelecer a diferenciação entre o DJ e o MC (Mestre de Cerimônia); Conhecer técnicas básicas de scratch e de mixagem.
“Batalha” entre crews	Analisar o papel do break enquanto expressão corporal ligada ao Hip Hop; Identificar os estilos do break, sua origem e as várias formas de movimentação; Relacionar os movimentos corporais ao “break” da música; Aprender técnicas básicas de cada um dos estilos de break.
O Hip Hop que passa na TV	Analisar a influência dos meios de comunicação na forma de disseminação do movimento Hip Hop; Compreender a banalização do movimento Hip Hop e sua desconstrução pelo mercado.

onte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

1) PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO:

1.1 Vivência do Conteúdo:

- O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Hip Hop é um tipo de música, as músicas criticam os ricos, Hip Hop é uma dança de rua, etc.
- O que eles gostariam de saber a mais? Como são os passos do Hip Hop, como criar um rap, como montar uma música mixada, etc.

2) PROBLEMATIZAÇÃO:

Iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões problematizadoras, registrando as opiniões levantadas:

Quadro 2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

TÓPICO DE CONTEÚDO	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
História do Hip Hop	Histórica Social	Como surgiu o Hip Hop? Por que ele surgiu? Por que tem tantos artistas negros no Hip Hop?
Os quatro elementos do movimento Hip Hop	Conceitual	Quais são os elementos que constituem o Hip Hop? Como se caracteriza cada um deles?
Rhythm and Poetry	Conceitual Social	O que é rap? De que falam as letras dos raps? Que mensagem querem transmitir?
Arte nos Muros	Legal Técnica	Grafitar e pichar são a mesma coisa? O que significa esse desenhos nos muros?
Aumente o som, DJ!!	Conceitual	O que faz um DJ? Qual a relação entre o DJ e o rap? DJ e MC são a mesma pessoa? Como é o ritmo da dança no Hip Hop?
“Batalha” entre crews	Conceitual Técnica	Como se dança no Hip Hop? Qual é o nome dessa dança? Por que a dança se chama “break”? Quais são os principais passos?
O Hip Hop que passa na TV	Política Social Econômica	Quais são os rappers que aparecem nos programas de TV? Quais ideias defendem em seus raps? Os valores de que classe social representam?

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO

Quadro 3 - Instrumentalização

Conteúdo	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
História do Hip Hop	Conhecer a história do Hip Hop e compreender sua essência enquanto movimento de contestação e crítica social. Identificar as características e manifestações do Hip Hop no Brasil da atualidade.	Histórica Social	Apresentação de dados estatísticos sobre a situação do negro na sociedade brasileira. Exibição de filmes e textos sobre a segregação racial nos EUA e comparação com a realidade brasileira. Exibição de documentário situando a origem do Hip Hop. Exibição de clipes de música que caracterizem a essência do Hip Hop.	Vídeos diversos ⁶⁹ . Documentário "Hip Hop em movimento". Documentário "A História Do Hip Hop".
Os quatro elementos do movimento Hip Hop	Identificar e conceituar os quatro elementos que constituem o movimento Hip Hop. Compreender a relação de cada um dos elementos com o movimento Hip Hop.	Conceitual Social	Textos e vídeos sobre cada um dos elementos	Vídeos produzidos pelos professores. Textos sobre os elementos do Hip Hop.

¹² Os links para acesso aos vídeos e textos utilizados na instrumentalização estão disponíveis no blog "Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física". Disponível em: <<http://coletivoeducacaofisica.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Rhythm and Poetry	Compreender o rap enquanto o "canto falado" que denuncia a injustiça e a opressão de um grupo social. Conhecer técnicas de construção e estruturação do rap.	Conceitual Social Técnica	Análises de raps relacionados à realidade social da periferia. Pesquisa sobre a estrutura e as técnicas de construção de um rap. Criação individual e/ou coletiva de raps a partir de temas propostos.	Músicas de grupos de rap. Clipe: Negro Drama (Racionais) Capítulo sobre Hip Hop do livro Didático do Paraná (Educação Física).
Arte nos Muros	Entender a história e a evolução do grafitti. Analisar o grafitti e sua relação com o movimento Hip Hop. Conhecer o grafitti na atualidade e suas linhas de expressão. Conhecer técnicas básicas de grafiteagem.	Histórica Legal Técnica	Vídeo sobre a história e evolução do grafitti. Vivência das técnicas básicas das tags (assinaturas).	Vídeos produzidos pelos professores. Material de desenho para a vivência das técnicas das tags. Tintas e sprays para grafitar as tags trabalhadas no papelão ou no muro.
Aumente o som, DJ!!	Identificar a "batida quebrada" (break) que caracteriza a base musical do Hip Hop. Compreender o papel do DJ no Hip Hop. Estabelecer a diferenciação entre o DJ e o MC. Conhecer técnicas básicas de scratch e de mixagem.	Conceitual Técnica	Identificação da batida "quebrada" da música e comparação com outros ritmos, como, por exemplo, o funk. Vivência de elementos básicos de mixagem. Construção de bases mixadas das músicas.	Músicas diversas. Mesas de mixagem ou programas de computador para mixagem. Tutoriais diversos sobre mixagem.

<p>"Batalha" entre crews</p>	<p>Analisar o papel do break enquanto expressão corporal ligada ao Hip Hop. Identificar os estilos do break, sua origem e as várias formas de movimentação. Relacionar os movimentos corporais ao "break" da música. Aprender técnicas básicas de cada um dos estilos de break.</p>	<p>Conceitual Técnica</p>	<p>Apresentação de vídeos e/ou pesquisa em sites sobre a história e os estilos de dança do Hip Hop. Vivência de movimentações livres ao ritmo "quebrado" da música. Vivência dos principais movimentos de cada um dos estilos de dança.</p>	<p>Músicas, vídeos, textos e imagens diversas de Hip Hop. Tutoriais.</p>
<p>O Hip Hop que passa na TV</p>	<p>Analisar a influência dos meios de comunicação na formação de disseminação do movimento Hip Hop. Compreender a banalização do movimento Hip Hop e sua desconstrução pelo mercado.</p>	<p>Política Social</p>	<p>Leitura e reflexão de textos sobre os meios de comunicação e mercadorização da cultura. Exibição de entrevistas/ documentários de militantes do movimento do Hip Hop.</p>	<p>Textos, entrevistas e documentários.</p>

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

4) CATARSE:

4.1 - Síntese Teórica do Aluno:

O Hip Hop é uma das mais importantes manifestações jovens da atualidade. Surgiu nos Estados Unidos, nos subúrbios de Nova York e Chicago na década de 1970, habitados majoritariamente por uma população negra e assolados pela pobreza, tráfico de drogas, racismo e ausência de espaços de lazer. A cultura Hip Hop nasce a partir de ações para conter a violência e promover a conscientização da população acerca da necessidade de luta contra a segregação e pela igualdade de direitos civis.

O Hip Hop é composto por 4 elementos, a saber: o break, o rap, o DJ e o grafitti. No Brasil, o Hip Hop encontra na década de 1980 um terreno fecundo para o seu desenvolvimento e o Hip Hop ganha espaço enquanto um meio de luta, mobilização e divulgação das desigualdades sociais e raciais.

Entretanto, a indústria da música se aproveita da popularidade do Hip Hop, transformando-o em uma mercadoria e descaracterizando-o enquanto movimento social e de contestação. No caso específico da dança, acontece uma reprodução de coreografias montadas, perdendo o sentido da expressão corporal e a criatividade, que fazem parte da essência do break.

O termo "*Hip Hop*" acaba distorcido nos mais diversos contextos, sendo empregado para classificar um estilo de música, de dança, ou um jeito de se vestir, conhecido como estilo B-boy, associado a marcas esportivas específicas, sem, contudo, representar os seus objetivos gerais de contestação social.

4.2 – Expressão da Síntese:

Construção de painéis sobre os elementos do Hip Hop; organização de um festival de Hip Hop apresentando os pontos discutidos na unidade de ensino.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO:

Quadro 4 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO
Conhecer mais sobre o Hip Hop, sua essência e tendências.	Ler, pesquisar e conhecer pessoas do Movimento Hip Hop.
Socializar os conhecimentos aprendidos sobre o Hip Hop.	Produção de textos e/ou documentários sobre os elementos, a história e a descaracterização do Hip Hop.

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

Considerações finais:

Em tempos de apologia ao consumo e de mercadorização de todas as esferas da vida, a tarefa de educar assume uma responsabilidade ainda maior. É preciso que nós, educadores comprometidos com a classe trabalhadora, construamos práticas pedagógicas consistentes e coerentes, contribuindo para a desmistificação e compreensão crítica da realidade concreta.

Apesar da inculcação e da massificação imposta pela mídia, é preciso compreender que a essência do movimento Hip Hop ainda permanece inalterada. Neste sentido, situar historicamente o Hip Hop no contexto socioeconômico e cultural em que surgiu – desvelando sua essência enquanto movimento de contestação política e social – contribui para a compreensão do aluno enquanto agente de sua história, capaz de atuar e transformar, através de ações concretas, o seu meio e as condições materiais de sua existência.

Referências

AVILA, A. B. et. al. Hip Hop e cultura: revelando algumas ambiguidades. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. v. 3.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática** (UFG), Goiânia, v. 6, p. 45-58, 2003.

- BENEDITO, M. Hip Hop – O interior segue a rima. **Diário Oficial de Campinas**, Campinas, p. 20, 29 out. 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática** (UFG), Goiânia, v. 6, p. 59-72, 2003.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GHIRALDELLI JÚNIOR P. **Educação Física progressista: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOLLOWAY, T. H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEÃO, M. A. da S. O negro no mercado de trabalho pela cultura *Hip Hop*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_371.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2012.
- MARTINS, S. Invadindo os espaços. **Revista Caros Amigos Especial: Movimento Hip Hop**, São Paulo, n. 3, p. 9, set. 1998.
- PIMENTEL, S. **O Livro Vermelho do Hip Hop**. Trabalho (Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo)–Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://clam.sarava.org/sites/clam/files/Pimentel,Spensy.PDF>>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, M. S. R. da. **A dança que vem das ruas breakers - cultura hip hop , dança e compromisso social**. Monografia (Graduação no curso de Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIANNA JÚNIOR, H. P. **O baile funk carioca**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

CAPÍTULO VII

A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS POR MEIO DA GINÁSTICA

Leonardo Docena Pina

Miguel Fabiano de Faria

Nathália Sixel Rodrigues

Ramon Mendes da Costa Magalhães

A ginástica, como conteúdo da Educação Física, não deve ser vista como uma manifestação recente, uma vez que se trata de uma prática bastante antiga na escola, se considerada em relação a outros conteúdos da cultura corporal. Tendo em vista as transformações ocorridas com a ginástica ao longo da história, algumas questões emergem e conferem significados à proposta deste capítulo: atualmente, a ginástica permanece como um conteúdo nas aulas de Educação Física? Como se configura a ginástica nessas aulas? Como os corpos dos sujeitos envolvidos nessa prática são abordados dentro e fora da escola? Como a sociedade compreende esses corpos e delega à ginástica a competência por conformá-los? Questões como essas contribuem para a compreensão dos significados que a prática corporal ginástica assume ou poderia assumir como conteúdo escolar.

Compreender a ginástica como conteúdo da Educação Física nos remete ao início do século XIX, quando essa produção cultural passou a ser considerada científica, fruto das

distintas formas de se pensar os exercícios físicos em países europeus, surgindo, assim, os métodos ou escolas de ginástica, integrantes do chamado Movimento Ginástico Europeu. Nessa perspectiva, buscou-se imprimir um caráter de utilidade aos exercícios físicos, em que foram negadas as práticas populares de artistas de rua, de circo, acrobatas, que as apresentavam como espetáculo, trazendo o corpo como centro de entretenimento (SOARES, 1998, 2001a, 2001b).

Ainda segundo a autora, é nos princípios de ordem e disciplina formulados pelo Movimento Ginástico Europeu, bem como do afastamento do núcleo primordial do divertimento, que a Ginástica se afirmou como parte da educação dos indivíduos. Uma prática capaz de potencializar a utilidade dos gestos e oferecer um espetáculo “controlado” e institucionalizado dos usos do corpo, em negação aos elementos cênicos, funambulescos e acrobáticos (SOARES, 1998).

Precursora da Educação Física, a Ginástica científica se afirmou ao longo do século XIX como síntese do pensamento científico no ocidente europeu e integrante dos novos códigos de civilidade, o que vai justificar sua presença no currículo escolar, também no Brasil.

Como vimos, a ginástica foi uma das primeiras práticas corporais a ser inserida na educação escolar no século XIX, tanto que sua denominação “Gymnastica” foi, por muitos anos, considerada a própria disciplina escolar, sendo paulatinamente substituída no início do século XX pela denominação “Educação Physica”¹.

No Brasil, até as décadas de 1920 e 1930, a ginástica era uma prática privilegiada nas aulas de Educação Física, sendo orientada por dois primados da educação escolar. Primeiramente, o “primado da ortopedia” esteve relacionado com a correção de desvios e com o endireitamento dos corpos, pretendendo constituir sujeitos robustos e higienizados. Posteriormente, o “primado da eficiência” visava construir o

1 Tal expressão, até então, possuía um sentido mais amplo vinculado ao discurso da “hygiene” (GONDRA, 2004) e ao pensamento de Herbert Spencer, em que a educação integral seria apoiada em três pilares: a “educação intelectual, moral e physica” (VAGO, 2002). Assim, essa “educação physica” englobou não só a “gymnastica”, os “exercícios physicos” e as “evoluções militares” como também abarcou a organização dos tempos e espaços escolares: a distribuição da luz, a boa ventilação do ambiente, a disposição e o formato do mobiliário, o número de alunos por turma, as refeições, os recreios, enfim, todos os hábitos saudáveis que garantiriam o pleno “desenvolvimento physico” dos alunos.

trabalhador necessário à indústria, que deveria ser dotado não somente de corpos “erectos”, mas, sobretudo, de corpos eficientes, prontos para o trabalho em conjunto, que, de maneira eficaz, tivesse rendimento em forma de produto e de resultado (VAGO, 2002).

Nesse sentido, Carvalho (1997) apresenta argumentos para compreender os discursos educacionais que, no Brasil, a partir do final do século XIX e nas primeiras quatro décadas do século XX, procuraram “[...] legitimar-se enquanto saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental e científico*” (CARVALHO, 1997, p. 269). Assim, “[...] trabalha com duas metáforas da disciplina – disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência” (CARVALHO, 1997, p. 269). De acordo com a autora, a partir da década de 1920, é possível perceber uma sutil mudança no discurso pedagógico no Brasil.

O resultado desse movimento é que a eficiência passa a ser um primado orientador para a escola. Com efeito, Vago (2002) amplia que não seria diferente para a ginástica, a qual migraria de uma preocupação com a correção, o endireitamento e a constituição dos corpos, para uma preocupação com a eficiência dos gestos, aliada aos pressupostos da “vida moderna”².

A partir das décadas de 1940 e 1950 a ginástica foi perdendo espaço nas aulas de Educação Física para o esporte³. Atualmente, em muitas escolas, esse conteúdo, quando trabalhado, tende a ser abordado com práticas descontextualizadas, como apêndice dos esportes, aquecimento, relaxamento, preparação física, subsumindo seu caráter político e social, em suma, não o considerando como patrimônio cultural a ser apropriado pela humanidade, tal como nos mostra Almeida (2005). Contudo, pensar a ginástica como um conteúdo da Educação Física é pensar em uma possibilidade

2 Sobre este assunto, destacamos também o trabalho de Schneider (2004).

3 Após a II Guerra Mundial, num contexto de intensa urbanização e desenvolvimento industrial, assistimos a um processo de esportivização da Educação Física, influenciado pela cultura europeia. Neste momento, a Educação Física passa a ter uma relação de subordinação à instituição esportiva, tendo seus objetivos baseados na aptidão física e iniciação esportiva. Os códigos do Esporte de Rendimento, como: competição, sucesso individual e rendimento são incorporados pela Educação Física neste período, demonstrando sua articulação com a política educacional tecnicista e seu papel na reprodução das relações sociais hegemônicas.

de ampliação cultural que deve privilegiar a formação humana em sua totalidade. Como apresenta Ayoub (2003, p. 87), aprender ginástica na escola significa “estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica e produzir novos significados e novas possibilidades de expressão gímnica”.

Veremos, no presente capítulo, que a ginástica contemporânea, dentro e fora da escola, pode estar imprimindo algumas permanências da ginástica científica do século XIX, entretanto, sob uma nova roupagem. Essas permanências podem ser percebidas tanto com relação à sua metodologia, em grande medida enraizada na repetição de gestos padronizados, quanto com relação às finalidades a ela associadas, que sugerem uma nova leitura para a “correção” e “constituição dos corpos”, bem como para a “eficiência dos gestos” associada ao mundo produtivo e aos interesses da classe dominante.

A ginástica no processo de disciplinarização

O corpo dos indivíduos, como mais um instrumento da produção, passava a constituir uma preocupação da classe no poder. Tornava-se necessário nele investir. Todavia, esse investimento deveria ser limitado para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um “bom animal”. Era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo... discipliná-lo, enfim, para sua função na produção e reprodução do capital (SOARES, 2001a, p. 33).

A partir do conceito de disciplina, Foucault (1987) descreve um processo no qual são formados hábitos, costumes, modos de pensar e agir orientados para a formação dos chamados *corpos dóceis* – indivíduos que podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados. Em suas reflexões, o chamado “poder disciplinar” possui como função maior a de “adestrar” os indivíduos, fabricando sujeitos, ao mesmo tempo, produtivos economicamente e submissos politicamente.

Os processos disciplinares, segundo o autor, assumiram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, formas gerais de dominação diferentes

da escravidão, da domesticidade, da vassalidade e do ascetismo, por exemplo, visto que este novo contexto histórico é o momento no qual nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Nesse processo, as técnicas de distribuição dos indivíduos no espaço, assim como o controle da atividade pela regulação do tempo e pelo adestramento dos gestos, vão configurando novas práticas em diferentes instituições. Assim, as fábricas, os quartéis, os hospitais e, também, as escolas se configuram como locais responsáveis para a disciplinarização dos indivíduos. No caso do ambiente escolar, essa formação demandava a manutenção dos alunos entre as paredes da sala de aula, submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento (ENGUITA, 1989).

É com esse mesmo objetivo, no que se refere ao projeto de formação humana, que a ginástica, por meio dos métodos ginásticos, foi incorporada pelas concepções educacionais do final do século XVIII e início do século XIX (SOARES, 2001a).

Regenerar a raça, promover a saúde (sem alterar as condições degradantes de vida), desenvolver a vontade, a força, a “energia” (para servir à pátria e à indústria), foram algumas das finalidades atribuídas à ginástica no contexto de consolidação do capitalismo na Europa. A ênfase na disciplinarização dos corpos acabou por delinear, na educação escolar, uma prática pedagógica na qual sessões de ginástica tratavam os alunos de forma homogênea, com ações reduzidas à repetição de movimentos estereotipados, tal como sugere Marinho (19--), ao descrever uma lição de ginástica orientada pelo Método Francês:

Para fazer executar um movimento, o instrutor comanda – “Posição fundamental”, devendo este comando ser substituído, para as crianças, pela advertência: “Atenção!” Se o movimento exige uma posição de partida, o instrutor a indicará e comanda:

“Posição!” Enuncia o exercício e ao comando: “Começar!” Todos executam o movimento prescrito. As posições de partida dos “assouplissements” assimétricos são, a princípio, tomadas à esquerda. Terminado o exercício nesta posição, o instrutor comanda: “Mudar!” Os alunos retornam à posição de partida à direita e executam novamente o exercício prescrito. Ao comando de “Cessar!” todo o movimento cessa sem precipitação e a posição de partida é retomada. A posição de partida só é deixada ao comando de “Posição fundamental”. No comando de “Descançar!”, os alunos permanecem no lugar sem serem obrigados a conservar a posição primitiva e a imobilidade (MARINHO, 19--., p. 110-111).

Conforme explica Soares (2001a), todo o ideário colocado em prática pelo pensamento higienista, do qual resulta o modelo de aula descrito acima, impôs uma disciplina que pretendia adequar o corpo ao trabalho fabril, tornando-o mais dócil e submisso sob a ótica política e, ao mesmo tempo, mais ágil, forte e robusto sob a ótica da produção.

É importante considerar a possibilidade de o processo de disciplinarização – descrito por Foucault e incorporado de forma subordinada por Soares (2001a) – não ter sido totalmente superado; ou seja, esse fenômeno pode estar se apresentando ainda nos dias de hoje, de uma nova forma, atualizada.

Na concepção gramsciana, todo esse processo de “disciplinarização” pode ser compreendido como uma tentativa – da classe dominante – de formação técnica e de conformação ético-política das massas, com o intuito de reconfigurar o modo de vida em conformidade com as demandas colocadas pelo modo de produção da existência humana em expansão naquele contexto histórico.

Em Americanismo e Fordismo, Gramsci (2001, p. 251) explica que “a vida na indústria exige um aprendizado geral”, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, de valores, algo que não é inato, natural, mas exige ser adquirido. Portanto, a partir dessa reflexão, torna-se possível compreender que, no modo de produção da vida em formação no contexto histórico de incorporação dos mé-

todos ginásticos na escola, os exercícios físicos desempenhavam um papel importante, uma vez que o novo tipo de homem demandado pelo bloco no poder deveria possuir um corpo saudável, forte, ágil e disciplinado, construído a partir da adoção de um novo modo de vida. É exatamente para contribuir com a formação desse novo tipo de homem, que a ginástica, estruturada dentro ou fora da instituição escolar, passou a constituir um dos mecanismos utilizados para instrumentalizar a vontade, adequar e reorganizar gestos e atitudes necessários à reprodução da sociedade⁴.

A questão que necessitamos discutir refere-se à possibilidade de existência de um processo contemporâneo de mesmo tipo, mas, atualizado, voltado à formação de um novo modo de vida necessário à reprodução do capitalismo contemporâneo. Portanto, questionamos: será que a ginástica contemporânea se relaciona com a formação de novos corpos dóceis? A ginástica hoje atende de alguma forma aos interesses de reprodução da sociedade? Existem elementos contraditórios que permitem uma apropriação crítica da ginástica?

Longe de assumir a tarefa de esgotar as reflexões sobre o tema, entendemos ser necessário destacar, inicialmente, que as modificações ocorridas no capitalismo, a partir da década de 1970, em resposta à chamada crise do keynesianismo-fordismo, representaram uma mudança no regime de acumulação – do fordismo à “acumulação flexível” (HARVEY, 2007). Ao modelo fordista, segundo Chauí (2001), o bloco no poder respondeu com a terceirização, a desregulamentação, o predomínio do capital financeiro, a dispersão e fragmentação da produção, além da centralização/velocidade da informação e da velocidade das mudanças tecnológicas; ao modelo keynesiano do Estado de Bem-Estar, o bloco no poder respondeu com a ideia do “Estado mínimo”, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública.

As modificações provenientes desse processo de reprodução do capitalismo não atingiram apenas a organização de grandes

empresas, já consolidadas no mercado, mas, também, novos empreendimentos, como as academias de ginástica, por exemplo⁵.

Conforme evidencia Furtado (2007), as academias vêm acompanhando a tendência de implementação dos elementos centrais da acumulação flexível, passando a funcionar em uma dinâmica caracterizada pela flexibilidade, pela introdução de equipamentos com tecnologia cada vez mais avançada, pela diversificação das mercadorias oferecidas e, também, pelo “foco no cliente”, que pode ser evidenciado pela constante busca de “novas” ofertas e novidades capazes de atrair e reter consumidores:

As aulas de ginástica são, por exemplo, “aulas-show”, com equipamentos, iluminação, decoração e sonorização que favorecem ao “espetáculo” e desempenham um papel importante na sedução do cliente. Assim também é toda a complexa estrutura que possui a academia, ou seja, não é só a aula que deve ser um “show” e sim também toda a academia com decoração, sonorização, iluminação e equipamentos que desempenhem funções de encantar e atender aos desejos dos clientes de experimentar sensações diversas, dentre elas a sensação de “status” (FURTADO, 2007, p. 311).

É interessante destacar que o formato atrativo das aulas tende a captar de forma mais eficiente os consumidores, visto que eles acabam desconsiderando os incipientes resultados reais obtidos pela realização das aulas de determinados programas, que, na verdade, se sustentam mais pelos fatores de cunho emocional do que pelos ganhos obtidos com sua prática. Ao analisar as técnicas de inovação do empresariado do Fitness, mais especificamente, um determinado programa da franquia *Curves*, Mascarenhas et al (2007) constata que a pseudossensação de bem-estar, saúde e beleza produzida pelas aulas é acompanhada por um amplo e intenso processo de persuasão, comum às cartilhas de *marketing* para academias. Segundo os autores, a base de legitima-

5 A acumulação flexível é marcada, dentre outros aspectos, pela superação da rigidez característica do fordismo, se apoiando na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, além dos produtos e padrões de consumo. Para compreender melhor como as modificações no regime de acumulação afetaram a área *Fitness*, recorrer à Quelhas (2012).

ção racional tecno-científica é secundarizada frente ao acréscimo de inovações criativas de base emocional. Talvez, isso explique, ao menos em parte, por que, ainda hoje, sejam consideradas bastante atrativas algumas aulas de ginástica de academia que em muito se assemelham às sessões de ginástica do século passado. Estamos nos referindo aos atuais formatos padronizados de sessões de ginástica que se orientam na repetição de movimentos estereotipados, geralmente com mesma intensidade, a serem realizados pelos alunos em conformidade com comandos do professor – ou de uma voz já gravada a ser reproduzida em aparelhos eletroeletrônicos. Conforme evidenciam Toledo e Pires (2008), alguns programas tendem a desconsiderar, na aula, dificuldades ou nível de condicionamento físico dos alunos, uma vez que os professores, muitas vezes, têm que seguir, com exatidão, a aula descrita na apostila e ensinada nos cursos, assim como não podem sair da posição de “atores e *performers*” para corrigir e/ou dar uma atenção especial ao aluno com dificuldades durante a aula. As autoras mencionam, por sua vez, que esses elementos, ao serem considerados pelos alunos como determinantes de insatisfação, estão sendo revistos, permitindo aos professores sua modificação.

O incentivo ao consumo das “novas” modalidades de ginástica de academia ainda é acompanhado pela forte influência da mídia na organização dos valores dominantes. Não só o medo de engordar, mas uma gama de valores e comportamentos atrelados ao *culto ao corpo*, tem contribuído significativamente para a difusão de um padrão a ser almejado e – em alguns casos – para o desenvolvimento dos chamados transtornos alimentares, como a anorexia, por exemplo⁶.

Em virtude da discussão realizada, torna-se importante questionar se a difusão de valores responsáveis pela formação de novos desejos relacionados ao consumo das mercadorias a serem vendidas nas academias de ginástica hoje se constitui como uma forma atual de disciplinarização, subordinando os indivíduos aos interesses dominantes. Da mesma forma, a difusão de receitas, exercícios

ou programas de ginástica “milagrosos” pode estar desempenhando importante função educativa, sobretudo no caso das pessoas que não dominam o conhecimento necessário para criticá-los e, por isso, acabam por aderir ao consumo de mercadorias que, nem sempre, produzem o resultado desejado.

Consideramos que a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade sobre o tema se constitui como um passo importante para superar esse possível processo atual de “adestramento”.

A prática pedagógica histórico-crítica com a ginástica

Na perspectiva que orienta este trabalho, o trato pedagógico com a ginástica na escola deve se articular à tarefa de socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade ao longo do tempo, uma vez que possibilita aos alunos assumir uma nova postura na prática social, qual seja, a de sujeito histórico⁷. No caso do tema abordado neste artigo, isso significa transmitir um conhecimento que permita aos alunos assumir uma nova relação com a ginástica.

Compreendendo que o processo de disciplinarização dos corpos se constitui como um possível tema a ser trabalhado na escola, desenvolvemos um trabalho pedagógico orientado pela Pedagogia histórico-crítica com uma turma (composta por 30 alunos de ambos os sexos) do segundo ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Campus Juiz de Fora⁸. A se-

7 A respeito disso, ver Coletivo de Autores (1992).

8 Essa experiência foi resultado de um Estágio Curricular Obrigatório, desenvolvido em 2011, quando Nathália Sixel Rodrigues e Ramon Mendes da Costa Magalhães cursavam a Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal experiência deu origem a um Trabalho de Conclusão de Curso (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2011) orientado por Leonardo Docena Pina, na época, professor substituto da FAGED-UFJF. As discussões realizadas entre os acadêmicos, o orientador e Miguel Fabiano de Faria, professor da turma do IF Sudeste MG que recebeu os estagiários, demandaram a continuidade do estudo, abordando novas reflexões que, naquela ocasião, não puderam ser feitas. O presente texto, portanto, parte da experiência de estágio, mas não se limita a este, uma vez que elaboramos outro plano de trabalho para englobar novas dimensões do conteúdo, não abordadas naquela ocasião. Para facilitar a compreensão dos aspectos didáticos expostos neste texto, apresentaremos o planejamento mais elaborado como experiência já desenvolvida.

guir, apresentamos a experiência desenvolvida a partir dos passos metodológicos da Pedagogia histórico-crítica.

Na *identificação da prática social*, buscamos debater as seguintes questões: a ginástica de hoje é igual à de antigamente? Ela sofre influência da mídia? Existem diferenças entre as práticas de ginástica voltadas para a estética ou para a saúde? Ginástica promove saúde? Qualquer exercício que praticamos faz nosso corpo “queimar” gordura? Em seguida, os alunos foram informados de que estudaríamos algumas relações entre ginástica e sociedade ao longo da história, a partir de um método de apreensão da realidade que tem o objetivo de transformar a sociedade em que vivemos. Os seguintes tópicos foram apresentados: a importância atribuída à ginástica no contexto atual: análise dos discursos da saúde e da estética; a ginástica e a formação dos corpos dóceis: do século XIX aos dias de hoje; a influência da mídia na definição de novos desejos e necessidades para o consumo de mercadorias relacionadas à ginástica; introdução aos fundamentos científicos do treinamento cardiorrespiratório. Cada um desses tópicos foi apresentado em conjunto com os objetivos formulados, sistematizados no plano de unidade.

Ainda neste momento, buscou-se identificar o que os alunos já sabiam sobre o tema. Eles identificaram a prática da ginástica como importante para a saúde e apontaram os “objetivos estéticos” como influência para aderir à prática de ginástica; porém, não demonstraram compreender o processo de disciplinarização dos corpos.

O processo de aprimoramento da compreensão dos alunos sobre o tema foi direcionado por questionamentos referentes às suas respectivas dimensões, conforme apresentado na *problematização* disposta no plano de unidade.

Para transmitir os conhecimentos necessários à compreensão das questões levantadas na problematização, optou-se por trabalhar, na *instrumentalização*, com atividades embasadas principalmente nas discussões apresentadas em Soares (1998), Soares (2001a), Angulski et al. (2006) e Mcardle, Katch e Katch (2003). Além de aulas expositivas, trabalhamos o conteúdo por meio de vivência prática da ginástica.

Iniciamos esta fase com uma exposição que abordou a evolução da Ginástica ao longo da História, enfatizando as formas originais de disciplinarização. Ou seja, nos concentramos nos Métodos Ginásticos e discutimos sua influência na configuração da Educação Física em meados do século XIX. Logo após a exposição, uma vivência prática foi realizada (nos moldes do Método Francês) de modo a ampliar a compreensão da forma como era trabalhado esse conteúdo antigamente, além de buscar novos elementos para enriquecimento da discussão sobre a disciplinarização dos corpos.

Para discutir a expressão contemporânea dessa produção cultural, apresentamos diferentes tipos de práticas de ginástica para vivência e posterior discussão dos objetivos que levam as pessoas a praticá-las: estética ou saúde? Salientamos, neste momento, alguns benefícios da ginástica para a qualidade de vida e se esses estão também ligados à estética. O aprimoramento da compreensão dos alunos sobre os benefícios da ginástica também foi acompanhado por uma exposição dos modos de aferição da frequência cardíaca e das diferentes zonas de treinamento e consumo de substratos energéticos. Assim, pudemos vivenciar algumas práticas de ginástica controlando a intensidade do exercício de acordo com diferentes zonas alvo estipuladas. Por fim, ainda na discussão sobre esse tema, buscamos situar a saúde e a qualidade de vida como questões sociais, a partir de uma exposição seguida da discussão de reportagens previamente selecionadas.

Ainda na instrumentalização, após leituras indicadas para os alunos realizarem em casa, discutimos a influência da mídia na prática de ginástica, nos modelos de corpo e nas ações para obtê-los. Em seguida, elaboramos painéis com recortes e reportagens de revistas, problematizando o tema. Cada grupo apresentou seu painel ao final.

Para explicitar a disciplinarização dos corpos através da ginástica em sua expressão contemporânea, acreditamos que é possível discutir a influência da mídia na definição de novos desejos e necessidades para o consumo de mercadorias relacionadas à ginástica. Além do mais, a vivência (seguida da problematização) de alguns programas de ginástica vendidos nas academias hoje

permite ao aluno compreender possíveis traços de disciplinarização que se mantêm, ainda que de forma renovada.

Ao final das atividades, na *catarse*, foi possível identificar que grande parte dos alunos manifestou uma nova compreensão da relação existente entre a ginástica e a Educação Física nos diferentes momentos da história. A nova maneira de entender o conteúdo mostrou-se mais elaborada, com domínio de conceitos e entendimento de implicações da sociedade na ginástica e da ginástica na sociedade. Desafiados a sintetizar o que aprenderam, os alunos se aproximaram do entendimento de que a ginástica é uma atividade corporal que, no século XIX, através dos métodos ginásticos, atrelou-se à eugenia, higiene, assentada no discurso da melhoria da saúde dos trabalhadores e da elevação da eficiência no processo de produção. No que diz respeito à relação entre ginástica e qualidade de vida, expressaram que a ginástica isoladamente não garante melhora da saúde/qualidade de vida, pois estas estão aliadas ao acesso à habitação, atendimento médico, transporte, garantia de emprego, condições de trabalho seguras, saneamento básico e alimentação de qualidade, dentre outros. Enfatizaram o entendimento de que a ginástica tem desempenhado um papel secundário nas práticas de Educação Física; no entanto, tem sido objeto de “mercadorização” no cotidiano dos indivíduos, influenciados pela mídia. A ginástica, sobretudo sua prática na busca de um padrão de corpo ideal, também foi discutida, sendo os meios ilícitos e exagerados, como anabolizantes esteroides, dietas excessivas, apontados como agentes nocivos que poderiam levar a doenças como a vigorexia, anorexia e bulimia. Neste momento, também puderam se aproximar do entendimento de que diferentes intensidades nos exercícios produzem efeitos distintos no nosso corpo. E, ainda, que a intensidade do exercício pode ser mensurada através da frequência cardíaca de maneira fácil e funcional⁹.

Para os alunos expressarem a síntese a que ascenderam, utilizamos um trabalho final no qual foi proposto um “quiz” educativo, seguido de uma discussão, o que permitiu abordar todo conteúdo trabalhado.

9 Naquela ocasião, não foi possível aprofundar o processo de disciplinarização dos corpos em suas formas contemporâneas, razão que nos limitou a trabalhar apenas com as formas originais desse processo conforme mencionado anteriormente.

A finalização das atividades, na *prática social final*, envolveu a definição de intenções e propostas de ação, no sentido de explicitar que a apropriação do conhecimento historicamente elaborado sobre a ginástica possibilita aprimorar a atuação na prática social, contribuindo para uma postura crítica frente o processo de disciplinarização dos corpos¹⁰.

Plano de unidade

A ginástica e o processo de disciplinarização dos corpos

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Juiz de Fora

Disciplina: Educação Física

Ano de escolaridade / turma: 2º ano do ensino médio

Conteúdo: Ginástica

Unidade: A ginástica e o processo de disciplinarização dos corpos

Números de aulas: 8-10

OBJETIVOS GERAIS

- Identificar a saúde e a estética como elementos centrais nos discursos dominantes atualmente sobre a importância da prática de ginástica, de modo a reconhecer suas implicações sociais;
- Compreender o papel desempenhado pelos Métodos Ginásticos na educação dos corpos no século XIX, a fim de enumerar possíveis elementos de continuidade/ruptura em relação à prática de ginástica em academias atualmente;
- Refletir sobre a influência da mídia no incentivo ao consumo de mercadorias relacionadas à ginástica, de modo a posicionar-se criticamente diante das formulações predominantes;

10 Quadro detalhado sobre as intenções e propostas de ação encontra-se no planejamento apresentado a seguir.

- Conhecer alguns princípios básicos do treinamento cardiorrespiratório para aplicá-los em suas práticas corporais e utilizá-los na análise das receitas milagrosas difundidas atualmente;

1) PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 Anúncio dos conteúdos

Conteúdo: ginástica

Tema: A ginástica e o processo de disciplinarização dos corpos

Tópicos:

- A importância atribuída à ginástica no contexto atual: análise dos discursos da saúde e da estética;
- A ginástica e a formação dos corpos dóceis: do século XIX aos dias de hoje;
- A influência da mídia na definição de novos desejos e necessidades para o consumo de mercadorias relacionadas à ginástica;
- Introdução aos fundamentos científicos do treinamento cardiorrespiratório;

1.2 Vivência do conteúdo

- O que os alunos sabem: ginástica emagrece; faz bem à saúde; há diferentes formas; praticada em diferentes lugares;
- O que os alunos gostariam de saber: todo exercício físico é ginástica? Por quanto tempo preciso praticar ginástica para emagrecer? Musculação é ginástica? Como ficar com o corpo igual aos praticantes de ginástica competitiva? Todas as pessoas podem praticar todos os tipos de ginástica? Como a ginástica pode favorecer a prevenção de doenças?

2) PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o conteúdo:

A ginástica de hoje é igual a de antigamente? Ela sofre influência da mídia? Existem diferenças entre a prática voltada à estética ou à saúde?

2.2 Dimensões do conteúdo

Quadro 1 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual	O que é ginástica? A ginástica voltada para a saúde ou para a estética se configura da mesma forma? Toda ginástica tem as mesmas características? O que é frequência cardíaca e qual sua relação com as diferentes intensidades do exercício físico? Quais sinais emitidos pelo nosso corpo nos permitem estimar a queima ou não de gordura? O que é disciplinarização dos corpos?
Econômica	O padrão de corpo perfeito tem alguma utilidade econômica? Todos têm condições de usufruir das possibilidades que o mercado oferece para a melhora da qualidade de vida da população? O desejo crescente pela busca de novas modalidades de ginástica de academia tem função econômica importante nos dias de hoje?
Histórica	A ginástica sempre se apresentou da mesma forma ao longo da história? Há diferenças e semelhanças entre a prática de antigamente e a atual? Qual a função atribuída à ginástica no contexto de sua inserção na escola?
Cultural	Como a mídia influencia nossos hábitos? A mídia influenciava as práticas de ginástica antigamente também?
Estética	Sempre existiu padrão de corpo? A mídia difundia algum padrão de corpo antigamente? A prática de ginástica tem sido realizada somente para a obtenção de um corpo belo? Essa difusão de um padrão de corpo ideal cria na população desejos e imagens sobre seus próprios corpos?
Política	A prática de ginástica, por si só, favorece a melhoria da saúde da população de forma isolada ou outros fatores como renda, moradia, emprego, transporte, atendimento médico e alimentação são importantes?
Técnica	Como aferir a frequência cardíaca? Como identificar a intensidade dos exercícios? Como definir as zonas de treinamento a partir da aferição da frequência cardíaca? Quais são os gestos que definem os movimentos da ginástica?

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Ações docentes e discentes:

- Exposição do professor;
- Vivência de diferentes formas de ginástica, passando dos Métodos Ginásticos às modalidades contemporâneas de ginástica de academia;
- Discussão de textos com os alunos;
- Visualização, análise e debate de documentário/reportagem em vídeo;
- Vivência prática de exercícios físicos – aferindo a frequência cardíaca de si mesmo e do companheiro, além de controlar a zona alvo em diferentes intensidades;
- Elaboração de painel com recortes e reportagens de jornais e/ou revistas;

3.2 Recursos materiais:

Jornais, revistas, internet, slides e materiais para prática de ginástica.

4) CATARSE

4.1 Síntese teórica do aluno:

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, na Europa do século XIX, a Ginástica Científica, ou Métodos Ginásticos, acabaram por assumir a função de disciplinarização dos corpos. Para subordinar política e economicamente os indivíduos às exigências das relações sociais dominantes naquele contexto, a ginástica foi, inclusive, inserida nas escolas, onde era praticada através de exercícios padronizados, com pouco ou nenhum espaço para reflexões dos alunos, que deveriam executar os movimentos conforme os comandos do professor (instrutor). Assim, buscava-se contribuir para formar sujeitos produtivos economicamente e, ao mesmo

tempo, submissos politicamente, capazes de contribuir para o desenvolvimento das relações sociais que se aprofundavam na época.

Ao longo da história, a ginástica passou por inúmeras transformações e, atualmente, seu vínculo com o discurso da promoção da saúde e da estética tem lhe garantido a manutenção de um status privilegiado dentre as manifestações da cultura corporal. Porém, se, antigamente, a educação dos corpos através da ginástica visava formar um homem forte e apto ao trabalho fabril, atualmente, a ginástica parece atrelada a um processo educativo voltado ao consumo desenfreado de mercadorias, sejam as “novas” modalidades oferecidas nas academias ou os diversos produtos que visam à obtenção de um padrão de corpo ideal.

Enquanto a busca desenfreada pelo padrão de corpo perfeito acaba por influenciar transtornos como anorexia, vigorexia e bulimia, o discurso orientado na relação (direta) entre prática de ginástica e obtenção da saúde acaba por mascarar o fato de que a qualidade de vida e a saúde são conceitos que envolvem condições de vida, como habitação, emprego, condições de trabalho, atendimento médico de qualidade, alimentação, dentre outros.

A análise do processo de disciplinarização dos corpos através da ginástica e a apropriação dos fundamentos básicos do treinamento cardiorrespiratório nos auxiliam no desenvolvimento de uma postura crítica com a ginástica, a sociedade contemporânea e seus discursos predominantes sobre o tema.

4.2 Expressão da síntese:

Realização de prova e participação em um quiz educativo, ambos abordando todo conteúdo estudado.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO:

Quadro 2 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO
1. Conhecer mais sobre a ginástica.	1. Leitura de revistas e artigos sobre ginásticas.
2. Discutir o comportamento dos indivíduos e suas práticas de ginástica de acordo com seus objetivos: saúde e/ou estética.	2. Observar e perguntar aos membros da sua comunidade, se praticam e por que praticam ginástica e informá-los de seus limites e benefícios.
3. Posicionar-se criticamente sobre a influência da mídia nas práticas de ginásticas atuais.	3. Numa discussão sobre a ginástica, manifestar sua opinião argumentando a favor ou contra, de acordo com o conhecimento adquirido; criticar a difusão do padrão de corpo ideal.
4. Difundir o entendimento de que outros fatores interferem na qualidade de vida dos indivíduos além da ginástica.	4. Explicar a outras pessoas que fatores como acesso à habitação, atendimento médico, transporte, garantia de emprego, condições de trabalho seguras, saneamento básico e alimentação de qualidade, também interferem na qualidade de vida da população, além da prática de exercícios físicos.
5. Realizar exercícios na intensidade de acordo com seus objetivos.	5. Controlar sua frequência cardíaca durante a prática de ginástica e demais exercícios físicos.

Considerações Finais

Este texto buscou apresentar uma experiência pedagógica na qual a ginástica foi trabalhada, na escola, sob orientação da Pedagogia histórico-crítica. Destacamos que essa experiência deve ser vista com um olhar mais profundo, pois cada escola tem características específicas e singularidades que podem facilitar ou dificultar o processo pedagógico.

Vale ressaltar que a experiência descrita não esgota as inúmeras possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas com o tema ou com a ginástica. Da mesma forma, o conhecimento transmitido se constitui apenas como parte do amplo leque de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade.

Referências

- ALMEIDA, R. S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.
- ANGULSKI, C. M. et al. **Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006.
- AYOUB, E. **Ginástica geral e Educação Física escolar**. Campinas, SP : Unicamp, 2003.
- BERGER, M. “Felicidade é entrar num vestido P”: o culto ao corpo na sociedade urbana contemporânea. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 19, p. 69-90, 2010.
- _____. Mídia e espetáculo no culto ao corpo: o corpo miragem. **Sinais**, Vitória, v.1, n. 2, p. 121-160, 2007.
- CARVALHO, M. M. C de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDÁS, T. A. Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.31, n.4, p. 154-157, 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, R. P. Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 307-322, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GIORDANI, R. C. F. A auto-imagem corporal na anorexia nervosa: uma abordagem sociológica. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v.18, n.2, p. 81-88, 2006.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p.121-161, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MAGALHÃES, R. M. da C.; RODRIGUES, N. S. **Uma proposta pedagógica para o conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física a partir de uma experiência de estágio**. 2011. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

MARINHO, I. P. **Sistemas e métodos de Educação Física**. 6. ed. São Paulo: Papel livros, (19--).

MASCARENHAS, F. et al. Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do *Fitness*: o caso curves Brasil. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 237-259, 2007.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício energia, nutrição e desempenho humano**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

NIEMEYER, F; KRUSE, M. H. L. Constituindo sujeitos anoréxicos: discursos da revista Capricho. **Texto e contexto – enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 457-465, 2008.

QUELHAS, A. de A. **Trabalhadores de Educação Física no segmento *fitness*: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

SCHNEIDER, O. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940 - um estudo a partir da revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 39 - 54, 2004.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org.). **Corpo e história**. Campinas : Autores Associados, 2001b.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas : Papirus, 1998.

OLEDO, E. de; PIRES, F. R. Sorria! Marketing e consumo dos programas de ginástica de academia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 29, n. 3, p. 41-56, 2008.

AGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

CAPÍTULO VIII

O LUGAR E HORA DO CIRCO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A REINVENÇÃO DA CULTURA CIRCENSE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Adriano de Paiva Reis

Carla Cristina Carvalho Pereira

Frederico Duarte Gomes Tostes

Há sempre um pouco de circo no coração de toda criança. Há sempre um pouco de criança no coração de todo adulto. Dentro de nós despertam ecos as facécias do palhaço, o encanto da bailarina a cavalo, as proezas do trapézio, o destemor do homem que enfrenta leões e tigres... O fascínio que aureola nossas recordações, vem do resto de infância que – felizmente! – ainda ficou em nós. E enquanto houver, ressoando alegre e contagiante, um riso de criança, haverá sempre um grito entusiástico pronto a explodir: - Viva o circo! (RUIZ, 1987).

A arte circense é, para muitos estudiosos, considerada uma das manifestações culturais mais tradicionais do mundo. Sobrevivendo de geração a geração, o circo vem perdurando no tempo. Mágicos, trapezistas, malabaristas, palhaços, domadores e encantadores de animais selvagens, o fascínio despertado pelo circo traz encantamento e mexe com o imaginário do homem há anos, independente da idade.

Marginalizada durante muito tempo, as atividades circenses hoje viraram nicho de mercado. O circo vem ocupando cada vez mais espaço e ganhando maior visibilidade nos dias atuais, seja em academias de ginásticas, clubes, escolas para formação de circenses, semáforos, dentre outros.

Embora a produção teórica a respeito do tema tenha crescido a partir do início dos anos 2000 e um número significativo de artigos sobre esse conteúdo esteja sendo publicado nos principais periódicos de Educação Física do país, a maior parte dos trabalhos limita-se ao resgate histórico tendo em vista a preservação do circo enquanto patrimônio cultural, ou a relatos de experiências desenvolvidas.

A inclusão do circo nos currículos escolares é justificada, em muitos casos, a partir do provável desenvolvimento das capacidades físicas, agilidade, resistência cardiovascular, equilíbrio e “habilidades motoras” em geral. Ainda são destacados aspectos como autoconhecimento, automotivação e superação dos medos, além de cooperação, socialização, interação, ajuda mútua, criação de vínculo afetivo, alegria espontânea e consciência corporal¹. Embora possam ser considerados importantes, entendemos que tais elementos, por si só, não justificam a presença desse conteúdo na educação escolar.

A nosso ver, a inclusão das atividades circenses nos currículos escolares articula-se ao que consideramos ser o papel da escola, qual seja, o “de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade através dos tempos, *em suas formas mais elevadas*” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 54, grifo do autor). É imprescindível compreender as atividades circenses enquanto produto da atividade humana, um resultado do desenvolvimento histórico que precisa ser apropriado. Cada um dos elementos que constituem o circo (malabarismo, equilibrismo, mágica, etc.) é carregado de sentidos e significados, construídos historicamente e modificados socialmente, identificando, assim, o

Costa, Tiaen e Sambugari (2007); Bortoleto (2003); Silva (1996); Silva e Câmara (2009); Duprat e Bortoleto (2007).

homem como produtor e transformador da cultura. Cabe à escola trabalhar com esse conteúdo, contextualizando-o, problematizando-o, estabelecendo correlações pertinentes entre as atividades circenses e o processo histórico em que se desenvolveram, desmistificando algumas modificações pelas quais passou ao longo dos tempos. Assim, torna-se possível articular o ensino das atividades circenses com a formação do sujeito histórico, consciente da necessidade de superação das relações sociais de dominação.

O desafio a ser superado é a construção de propostas pedagógicas viáveis, consistentes, e coesas, que contribuam para uma análise crítica e uma compreensão abrangente do universo circense, visando

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Nesta perspectiva, defendemos que as atividades circenses podem ser encaradas como um conteúdo específico, extrapolando algumas análises que a entendem enquanto parte constituinte da ginástica. Apesar de determinados elementos, como as acrobacias, apresentarem similaridades com o conteúdo da ginástica, fica evidente que o processo com que esses elementos se apresentam dentro do universo do circo é bem diferente daquele onde surgiu e se desenvolveu a ginástica². Além disso, outros elementos como o palhaço e as mágicas não podem ser compreendidos enquanto movimentos gímnicos; e, no nosso entendimento, omiti-los seria uma forma de fragmentar o conhecimento a respeito do circo.

2 De acordo com Soares (2005), as acrobacias circenses influenciaram a Ginástica Francesa, método desenvolvido a partir da ordenação e organização de movimentos de acrobatas, funâmbulos e saltimbancos de maneira a produzir maior eficiência e economizar energia

A produção da arte circense como modo de vida

A arte circense é considerada uma das manifestações culturais mais antigas do mundo, sendo impossível precisar sua origem. Sabe-se que as modalidades circenses que hoje conhecemos decorrem de práticas que foram surgindo em momentos, contextos e lugares diferentes, a partir dos costumes de uma região ou país, com o objetivo de entreter, louvar ou homenagear a deuses, valorizar conquistas de guerras, ou são corporificadas a partir da necessidade do homem de adestrar animais para auxílio no transporte ou em atividades de trabalho.

O circo “moderno” como espetáculo pago, uma lona cobrindo um picadeiro onde se apresentam trapezistas, malabaristas, equilibristas, é muito recente e seria, por assim dizer, a forma moderna de um antiquíssimo entretenimento de diversos povos e culturas (TORRES, 1998). A estrutura do circo moderno remonta ao século XVIII, quando o inglês Philip Astley, ex-oficial da Cavalaria Britânica, criou um espetáculo de equilibrismo equestre apresentado numa pista circular. O espetáculo criado por Astley apresentava uma estrutura que atendia a um público específico da sociedade: o rigor, a postura e a elegância da arte equestre constituíam um símbolo de status social e muito agradavam a aristocracia.

Entretanto, os grupos circenses da época começaram a notar que as apresentações ganhavam muito mais espectadores se conseguissem atingir uma classe social emergente naquela época, a burguesia. Foram, então, incorporados outros artistas – funambulescos, malabaristas, acrobatas, saltadores e adestradores de animais³ – que desafiavam os limites corporais e morais, e o espetáculo foi reorganizado de forma que pudesse ser mais atrativo (DUPRAT, 2007).

3 Apesar dos animais historicamente participarem do espetáculo circense, a legislação atual vem restringindo sua utilização. Além do Decreto nº 24.645/34, referente a maus tratos e crueldade aos animais, a Lei de Proteção à Fauna (Lei 5197/67) prevê pena de reclusão para casos de animais silvestres mantidos em locais sem higiene, sujeitos a trabalhos insalubres, alimentação inadequada ou insuficiente, dentre outros. A Portaria 108/94 regulamenta as condições para a estadia dos animais em zoológicos e circos, cabendo às prefeituras autorizarem ou não a fixação de circos que utilizem animais em seus números. Este é um ponto bastante polêmico, pois, apesar dos ambientalistas rechaçarem as apresentações de animais nos circos, alegando maus tratos – seja nos métodos de adestramento, ou pelo fato de retirá-los de seu habitat natural –, há quem defenda a sua permanência por entender que não há crueldade e tampouco insalubridade na condição de vida dos animais.

Contraditoriamente, na Europa recém-industrializada do séc. XIX, o universo gestual característico do circo apresentava liberdade e descompromisso, contrariando o pensamento burguês da época, que defendia a utilidade de qualquer atividade fora do mundo do trabalho. Contrapondo-se à liberdade e ao lúdico das atividades circenses, primava-se pelos exercícios físicos cuidadosamente pensados para finalidades específicas, a partir dos grupos musculares e de funções orgânicas (SOARES, 2005).

O circo permitia à plateia transitar do mágico e fascinante à aberração, despertando os mais ambíguos sentimentos. Acrobatas, trapezistas e funâmbulos desafiavam as leis da física, desprezando o peso de seus corpos, enquanto homens domavam animais selvagens, engoliam fogo, faziam reviver animais mortos, além de exibirem deformações físicas. Esses estrangeiros, nômades, fascinantes artistas circenses eram cada vez mais temidos pela elite dirigente, pois

traziam o corpo como espetáculo. Invertiam a ordem das coisas. Andavam com as mãos, lançavam-se ao espaço, contorciam-se e encaixavam-se em potes, em cestos, imitavam bichos, vozes, produziam sons com as mais diferentes partes do corpo, cuspiam fogo, vertiam líquidos inesperados, gargalhavam, viviam em grupos. Opunham-se assim aos novos cânones do corpo acabado, perfeito, fechado, limpo e isolado que a ciência construía, da vida fixa e disciplinada que a nova ordem exigia (SOARES, 2005, p. 25).

Como eram rentáveis, os espetáculos circenses proliferaram-se por toda a Europa, com um crescente número de grupos de artistas apresentando-se, na sua maioria, em instalações fixas ao ar livre ou em anfiteatros adaptados, o que demonstra grande influência do circo nas formas de divertimento e entretenimento da população e da burguesia crescente. São estas companhias que emigraram, mais tarde, para outros continentes (SILVA, 2003; DUPRAT, 2007).

É nos Estados Unidos que a arena do circo ganha um mastro central e uma tenda, surgindo os moldes do “circo americano” ou circo de lona. Nas mãos de Phineas Taylor Barnum – homem de negócios e eficiente publicitário –, a enorme tenda colorida, além de

proporcionar maior conforto aos espectadores, tornou-se uma excelente forma de divulgar e vender o espetáculo. Ao mudar de cidade, toda a estrutura era desmontada e levada pelo grupo.

Com a possibilidade de adquirirem maior mobilidade, aliada à incorporação de artistas dos vários países por onde passava, o circo consolidava-se como um espaço de múltiplas linguagens artísticas, que pressupunha todo um conjunto de saberes definidores de novas formas de produção e organização de espetáculo: animais, mistura de nacionalidades, acrobacias, números aéreos, magia, shows de variedades, representações teatrais com pantomimas e entradas de palhaços com ou sem diálogo. Para os defensores do “circo puro”, era um espetáculo eclético demais, que mais parecia music hall, um teatro de variedades, do que circo. Apesar das críticas e debates em torno dos espetáculos circenses, a montagem e produção dos mesmos continham as principais formas de expressões artísticas contemporâneas, apresentando um resultado que misturava music hall, variedades, teatro (cenas cômicas, pantomimas, operetas), ginástica, acrobacia e animais (SILVA, 2007, p. 51).

Este modo de organização pressupunha certas características definidoras e distintivas do grupo circense, como o nomadismo e uma forma coletiva de constituição do profissional artista, baseada na transmissão oral do conjunto de saberes e práticas acumuladas a partir da vivência na lona. A organização familiar era a base de sustentação do circo, inclusive no que se refere às relações de trabalho.

Era comum que todos soubessem um pouco de todos os aspectos que envolviam aquela produção, desde a rotina diária do circo – como armar e desarmar a tenda, preparar os números e peças de teatro, cuidar dos animais, limpeza do ambiente, dentre outros – até as técnicas ou habilidades específicas da apresentação. Às crianças, cabia a responsabilidade de preservar a tradição. Por causa da vida nômade, eram alfabetizadas nas escolas das cidades por onde o circo passava ou por uma pessoa do próprio circo. Aqueles que não nasciam no circo, mas que a ele se incorporavam, passavam pelo mesmo ritual de aprendizagem ao qual passavam os menores.

O circo no tempo da indústria do entretenimento

Essa estrutura do circo tradicional começou a sofrer alguma alteração já na década de 1920, na então União Soviética⁴, mas é a partir dos anos de 1970, entretanto, que consolidou-se um movimento de reestruturação do circo – fruto do envolvimento de artistas de diversas origens, em países da Europa Ocidental, Austrália, Canadá e Brasil –, fazendo com que o ensino das artes circenses extrapolasse o reduto da lona e quebrasse, assim, uma de suas grandes tradições, a transmissão de conhecimento de geração para geração (SILVA; ABREU, 2009).

O surgimento de outros meios de entretenimento e os avanços tecnológicos a partir de meados do século XX, além da facilidade de acesso à informação e da fluidez da cultura, no entanto, ocasionaram uma significável redução do público que assistia às apresentações circenses. O alto custo do combustível, dos pedágios e dos terrenos alugados – cada vez mais escassos nas grandes cidades –, a dificuldade de mobilização da categoria e a ausência de uma política para o circo no Brasil são apontados como fatores que inviabilizaram a continuidade do circo nos moldes tradicionais. O fato é que, nos anos de 1970, havia mais de 2000 companhias circenses espalhadas pelo País e, em 2009, esse número era estimado em 500 circos de pequeno, médio e grande porte⁵.

Circenses tradicionais, preocupados com o futuro, encaminham seus filhos para a vida urbana, fora das lonas. Escolas de circo passaram a formar novos artistas, rompendo-se a relação de “pertencimento” à tradição circense. O modelo familiar de circo sofreu uma ruptura, abrindo espaço para o que se conhece atualmente como Circo Novo.

4 Na década de 1920, logo após a Revolução Russa, iniciou-se na antiga União Soviética um movimento de construção de escolas de circo para fora da lona ou para fora do grupo familiar circense, a partir da nacionalização do circo e dos teatros pelo governo soviético (DUPRAT, 2007). Apesar de não ser objetivo deste artigo discutir o contexto histórico e político desse fato, não podemos deixar de mencioná-lo, por constituir a primeira experiência de uma escola de circo fora do processo de formação/socialização/aprendizagem que sempre foi dado sob a lona.

5 Dados obtidos no site do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2009/03/27/funarte-estima-que-brasil-tenha-500-grupos-circenses/>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

Neste sentido,

o circo como um todo não mais se responsabiliza pela continuação do ensino artístico da geração seguinte, este passou a ser responsabilidade de cada família, que escolhe onde seus filhos vão estudar: na escola formal, ou no circo. A partir da década de 1970 no Brasil, algumas escolas de circo foram fundadas por artistas preocupados em transmitir a técnica circense, em fazer a profissão renascer, todavia não mais necessariamente com os filhos de gente de circo (SILVA, 1996, p. 9).

O circo teve que se reinventar para sobreviver. Considerado como o “Circo do Homem”, por valorizar somente o ser humano em suas *performances*, o Circo Novo busca adequar-se ao mercado artístico dos novos tempos.

A tecnologia assume um papel fundamental nesse processo, pois permite a inovação constante dos espetáculos. Nessa avalanche tecnológica, os grandes circos se apropriam das produções e se renovam constantemente, enquanto muitos circos pequenos sucumbem à concorrência por não conseguirem acompanhar esse movimento.

A mercantilização que domina a quase totalidade das relações sociais e a submissão da cultura, da saúde e da educação – e também das práticas corporais – aos interesses do capital trazem uma consequente descaracterização do universo do circo. Como empresa, o “circo novo” adota uma forte divisão do trabalho, contando com profissionais responsáveis para as mais diversas tarefas e funções.

A principal mudança que caracteriza o chamado “circo novo” refere-se à relação familiar: o circo torna-se uma grande empresa. Os artistas não mais pertencem às famílias circenses, são ex-atletas ou profissionais formados em escolas de circo e contratados pelas grandes companhias. De acordo com Silva (1996), não é mais a família que é contratada, mas o artista, um número, um especialista que tem um determinado conhecimento específico da tarefa e não mais do funcionamento do circo como um todo, tornando o conjunto do conhecimento sobre o circo fragmentado e hierarquizado. Nesse sentido,

O modo de transmissão oral do circo-família havia sido quebrado. A idéia de que o artista tinha que ser completo - no sentido de que cada indivíduo fazia parte de uma comunidade e, a sobrevivência do grupo dependia do seu trabalho como um todo - não mais fundamenta o aprendizado. Dá-se origem a uma nova maneira de se ser artista de circo e a novas formas de organização do trabalho (SILVA, 1996, p. 153).

O exemplo mais representativo do circo-empresa – e o de maior impacto midiático – é a Companhia de Entretenimento Circo de Soleil, considerado o maior império circense do mundo. Utilizando o que há de mais contemporâneo para o entretenimento do público, conta com 21 espetáculos, sendo 12 em turnê em 5 continentes, além de 9 espetáculos residentes (exclusivamente nos Estados Unidos). O Circo de Soleil emprega mais de 5000 funcionários em todo o mundo, sendo mais de 1300 artistas contratados. A maioria desses artistas é composta por ex-atletas, dançarinos profissionais, personagens de sucesso nos meios de comunicação, que representam cerca de 50 nacionalidades e falam 25 idiomas diferentes. Mais de 100 milhões de pessoas já assistiram aos espetáculos do circo desde sua fundação, em 1984⁶.

Unindo dança, teatro e circo a elementos da tecnologia como efeitos de luz e som, computação gráfica, conhecimentos de diversas áreas para a *performance* de um artista/atleta, este novo modelo requer artistas polivalentes, como por exemplo, malabaristas-acrobatas, acrobatas-clown, clown-músico, etc. No circo novo, o mais importante não é o mais complicado, arriscado ou sobre-humano, mas o mais belo, plástico, visual, estético, etc.(BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Além disso, as atividades circenses viraram nicho de mercado e estão presentes nos mais diversos espaços, de escolas de circo a academias de ginástica. A arte circense também é utilizada como prática assistencialista por ONGs e outras entidades filantrópicas, como “instrumento pedagógico”, na busca da “melhoria de vida” dos envolvidos nos projetos (FIGUEIREDO, 2007).

6 Dados obtidos no site do Circo de Soleil. Disponível em: <<http://www.cirquedusoleil.com/en/welcome.aspx>>. Acesso em: 23 abr. 2012

É esse universo do circo que propomos trazer para a escola, de forma a possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento e a adoção de uma postura crítica frente à atual configuração do espetáculo circense. Apresentamos, a seguir, o relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos do 6º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora.

Uma prática pedagógica histórico-crítica com o circo

Ao iniciarmos a unidade, buscamos identificar o nível de consciência dos alunos acerca do circo e os possíveis interesses sobre a temática. Foram exibidos alguns vídeos de apresentações diversas (circo tradicional, *Cirque de Soleil*, apresentações de rua, apresentações em festas infantis, na televisão, etc.). Após a exibição, os alunos responderam a duas questões: O que é o circo? Onde encontramos o circo atualmente? As respostas foram registradas pelo professor. A seguir, foram explicitados os pontos que seriam abordados dentro do conteúdo (história e evolução do circo, as modalidades, relações de trabalho e a questão ambiental), objetivos e atividades que seriam desenvolvidas.

O segundo momento dentro da unidade didática foi a seleção de questões relevantes para a discussão e reflexão dos alunos, ou seja, a problematização. Neste ponto, foram delimitadas ainda as dimensões do conhecimento a serem abordadas, conforme apontamos no plano de unidade.

No momento da instrumentalização, foram desenvolvidas atividades e ações, tais como exibição de vídeos, leitura de textos, vivência das mais diversas modalidades circenses, construção de materiais, entre outras.

Como forma de analisarmos o quanto o aluno apreendeu sobre o conteúdo trabalhado, propomos a criação de uma apostila sobre o circo, com a divisão em grupos para a elaboração de textos sobre os tópicos de conteúdo trabalhados. O objetivo desta atividade consistiu em verificar o nível de evolução dos alunos em relação ao conhecimento sobre o circo (sua história, as modalidades, técnicas básicas, construção de materiais para a prática, as novas configurações do circo atual, os motivos pelos quais hoje existem poucos circos tradicionais, as relações de trabalho dentro do picadeiro, dentre outros pontos). Outra atividade foi

a criação de um fórum de discussão nas redes sociais sobre a utilização de animais nos espetáculos circenses.

No retorno à prática social, os alunos aprofundaram seus conhecimentos sobre o circo através da pesquisa de textos e vídeos sobre os aspectos discutidos nas aulas e socializaram os conhecimentos com outros alunos da escola através da montagem de um espetáculo circense.

Plano de Unidade: O lugar e hora do circo na escola

OBJETIVO GERAL:

Compreender o circo enquanto manifestação cultural, a fim de assumir postura crítica frente às novas configurações do espetáculo circense atual.

Quadro 1 - Anúncio do conteúdo

Tópico de Conteúdo	Objetivos Específicos
A história do circo	Conhecer a história do circo e suas transformações. Identificar as diversas formas de apresentação das atividades circenses na atualidade (circo tradicional, circo novo, atividades de rua, festas infantis, circo social, etc.).
As modalidades circenses	Identificar as modalidades existentes no circo: malabarismo, equilíbrio, acrobacia, mágica e palhaço. Vivenciar as principais modalidades que constituem o circo. Construir materiais que possibilitem a experiência das modalidades circenses.
O circo nos tempos atuais	Compreender as novas configurações do circo na atualidade, relacionando-as às exigências da atual fase do modo de produção capitalista (relações comerciais; leis trabalhistas, trabalho infantil, informalidade, legislação de locação de espaços públicos, etc).
Circo legal tem animal?	Conhecer a legislação referente à utilização de animais no circo. Posicionar-se criticamente frente à utilização de animais no circo.

1) PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO:

1.1 Vivência do Conteúdo:

- O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O circo é um espetáculo com vários artistas, é divertido, tem mágica, palhaço, acrobatas, “animais ferozes”, tem gente que faz circo na rua, etc.
- O que eles gostariam de saber a mais? Como surgiu o circo? Como fazer mágica, malabarismo, equilibrismo, etc.? Como sobrevive um artista de circo? Como são tratados os animais que vivem no circo?

2) PROBLEMATIZAÇÃO:

Iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões problematizadoras, registrando as opiniões levantadas:

Quadro 2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

TÓPICO DE CONTEÚDO	DIMENSÕES	QUESTÃO PROBLEMA
Respeitável público: o circo chegou!	Conceitual	<p>O que é o circo?</p> <p>O que é circo tradicional?</p> <p>O que é circo novo?</p>
A história do circo	Histórica	<p>Quem inventou o circo?</p> <p>Onde ele surgiu?</p> <p>O circo de hoje é igual ao de antigamente?</p> <p>Quais são as modificações pelas quais o circo passou até hoje?</p>
As modalidades circenses	Conceitual Técnica	<p>Quais são as modalidades que constituem o circo?</p> <p>Quais são as técnicas básicas das modalidades circenses?</p>
O circo nos tempos atuais	Econômica Política Social Legal	<p>Onde vemos artistas de circo?</p> <p>Por que não temos tantos circos se apresentando hoje em dia?</p> <p>Os artistas de circo recebem salário?</p> <p>Quais as condições sociais e de trabalho de um artista de circo “famoso” e de um circo “simples”?</p> <p>Quanto custa um ingresso de um circo famoso?</p> <p>Como é a relação da criança com o trabalho no circo?</p> <p>O que precisa para um circo se estabelecer em uma cidade?</p> <p>Por que o circo vai embora?</p>
Circo legal tem animal?	Política Legal Histórica	<p>Como os animais foram incorporados ao circo?</p> <p>Como o circo conseguia os animais para suas apresentações?</p> <p>É permitido ter animais selvagens no circo atualmente?</p>

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO

Quadro 3 - Instrumentalização

Conteúdo	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
Respeitável público: o circo chegou!	Conceituar circo. Compreender o circo enquanto produção histórica do homem.	Conceitual	Exposição teórica e exibição de vídeos sobre o circo.	Vídeo produzido pelos autores, disponível no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física” ⁸⁶ .
A história do circo	Conhecer a história do circo e suas transformações. Identificar as diversas formas de apresentação das atividades circenses na atualidade (circo tradicional, circo novo, atividades de rua, festas infantis, circo social, etc.). Relacionar a expansão das atividades circenses com a configuração da sociedade atual.	Histórica Econômica Política	Exibição de vídeos e fotos sobre a história do circo e as mais diversas formas de apresentação das atividades circenses atuais. Leituras de textos sobre a história do circo.	Textos sobre a história do circo. Vídeo produzido pelos autores, disponível no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”.

7 Disponível em: <<http://coletivoedufisicajf.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

8 Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 09/04/2013.

As modalidades circenses	Identificar as modalidades existentes no circo: malabarismo, equilíbrio, acrobacia, mágica e palhaço. Vivenciar as principais modalidades que constituem o circo. Construir materiais que possibilitem a experiência das modalidades circenses.	Conceitual Técnica	Exibição de vídeos editados das modalidades do circo: Acrobacias (individuais, coletivas, de solo e aéreas); Malabarismo (de contato, equilíbrio dinâmico, giroscópico e de lançamento); Equilíbrio; Mágica; Palhaço (Cara Branca, Mímico, Augusto, Vagabundo, Augusto Europeu). Vivência das técnicas básicas das principais modalidades circenses. Construção de materiais para a vivência dessas modalidades.	Vídeos disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”. Bolas de soprar, garrafas pet, jornal, fita adesiva, barbante, cabos de vassoura, cilindros de papelão ou canos de ferro, para construção dos materiais. Materiais para a vivência, bolinhas de borracha, claves, <i>swings</i> , rola-rola, diabólôs, <i>devil stick</i> , etc.
O circo nos tempos atuais	Compreender as novas configurações do circo na atualidade, relacionando-as às exigências da atual fase do modo de produção capitalista (relações comerciais; leis trabalhistas, trabalho infantil, informalidade, legislação de locação de espaços públicos, etc).	Econômica Política Social Legal	Exibição e discussão do programa “Profissão Repórter” sobre o circo. Análise da legislação (ECA ⁸⁷ , lei ambiental e leis de locação de espaços públicos).	Vídeo disponível em no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”. ECA. Leis ambientais e de locação de espaços públicos.
Circo legal tem animal?	Conhecer a legislação referente à utilização de animais no circo. Posicionar-se criticamente frente à utilização de animais no circo.	Política Legal Histórica	Exibição de vídeos e leitura de textos que discutam a questão dos animais do circo. Análise da legislação ambiental. Organização de um júri simulado.	Vídeos e textos disponíveis no blog “Conteúdo e Método nas aulas de Educação Física”.

Fonte: elaboração própria com base em Gasparin (2011)

4) CATARSE:

4.1 - Síntese Teórica do Aluno:

O circo é uma das manifestações culturais mais tradicionais da humanidade, que encanta pela capacidade de transformar o banal em inacreditável, transformar o impossível em coisa simples. Ao mesmo tempo sua sobrevivência oscila entre o popular e a falta de incentivo, entre a vontade de fazer parte e o alto custo dos espetáculos.

No decorrer dos anos, o circo se modificou: antes as famílias tradicionais faziam da vida embaixo da lona um lar, várias viagens e seu trabalho. Entretanto, agora, artistas e admiradores se apresentam nas ruas, em grandes e pequenos circos, em grandes empresas de entretenimento, nas escolas, nas academias, espaços públicos e privados.

Fazem parte do espetáculo circense apresentações de malabarismo, equilibrismo, mágica, palhaços e acrobacias, cujo principal objetivo é a diversão do público, o que requer o aprendizado de técnicas específicas e treinamento diário, por muitos anos.

O surgimento de outros meios de entretenimento e os avanços tecnológicos a partir de meados do século XX ocasionaram uma significável redução do público que assistia às apresentações circenses. O alto custo do combustível, dos pedágios e dos terrenos alugados – cada vez mais escassos nas grandes cidades –, a dificuldade de mobilização da categoria e a ausência de uma política para o circo no Brasil são apontados como fatores que inviabilizaram a continuidade do circo nos moldes tradicionais. Em menos de 30 anos, o número de circos existentes no Brasil reduziu-se significativamente, abrindo espaço para as grandes companhias de circo, onde os artistas não mais pertencem às famílias circenses, são ex-atletas ou profissionais formados em escolas de circo e contratados pelas grandes companhias que tem um determinado conhecimento específico da tarefa e não mais o conhecimento do funcionamento do circo como um todo.

Além disso, a tecnologia assume um papel fundamental no espetáculo, pois permite a inovação constante dos espetáculos. Nessa avalan-

che tecnológica, os grandes circos se apropriam das produções e se renovam constantemente, enquanto muitos circos pequenos sucumbem à concorrência por não conseguirem acompanhar esse movimento.

Atualmente as atividades circenses viraram nicho de mercado e estão presentes nos mais diversos espaços, de escolas de circo a academias de ginástica.

Apesar dos animais historicamente participarem do espetáculo circense, a legislação atual vem restringindo sua utilização, protegendo-os de maus tratos e condições insalubres de vida. Este é um ponto bastante polêmico, pois, apesar dos ambientalistas rechaçarem as apresentações de animais nos circos, há quem defenda a sua permanência por entender que não há crueldade ou insalubridade na condição de vida dos animais.

4.2 Expressão da Síntese:

- Construção de uma apostila sobre o circo abordando os temas trabalhados nas aulas;
- Criação de um fórum de discussão nas redes sociais sobre a utilização de animais no circo.

5) PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO:

Quadro 4 - Manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos

5.1 INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO
Aprofundar os conhecimentos sobre o circo.	Pesquisar textos e vídeos sobre os aspectos discutidos nas aulas.
Socializar os conhecimentos apreendidos durante as aulas.	Montagem de um espetáculo circense.

Considerações finais

Destacamos que o presente texto pretendeu apenas apresentar uma dentre as inúmeras possibilidades pedagógicas de trabalho com esse universo tão rico e tão fascinante como o universo circense.

Buscou-se conhecer a história do circo, analisando suas transformações ao longo dos tempos; identificar e vivenciar as diversas modalidades de forma contextualizada e desmistificada. Compreender as relações de trabalho existentes no circo tradicional e nas manifestações circenses atuais significa compreender o circo enquanto produto da atividade humana, resultado do desenvolvimento histórico, parte importante do patrimônio cultural humano que precisa ser transmitido pela escola.

Referências

- BORTOLETO, M.A.C. ; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 2, n. 12, p. 39-69, jul./dez. 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, A. C. P.; TIAEN, M. S.; SAMBUGARI, M. R. N. O Circo no trabalho didático: Instrumento para a Obtenção do Processo de Interdisciplinaridade. In: JORNADA DO HISTDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Uniderp, 2007.
- DUPRAT, R. M. **Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física, na área de concentração Educação Física e Sociedade)—Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

EIDT, N.M; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 20 set. 2012.

FIGUEIREDO, C. M. S. **As vozes do circo social**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais)–Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RUIZ, R. **Hoje tem espetáculo?** As Origens do Circo no Brasil. Rio de Janeiro: INACECEN, 1987.

SILVA, E. **As múltiplas linguagens da teatralidade circense**: Benjamin de Oliveira e o Circo-Teatro no Brasil do final do século XIX e início do século XX. Tese (Doutorado em História)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **Circo-teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

_____. **O circo**: sua arte e seus saberes, o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, E. CÂMARA, R. S. **O ensino de arte circense no Brasil**: breve histórico e algumas reflexões. 2009. Disponível em: <http://www.circonteudo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1134:o-ensino-de-arte-circense-no-brasil-breve-historico-e-algumas-reflexoes&catid=147:artigos&Itemid=505>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SILVA, E.; ABREU, L. A. de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TORRES, A. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro. FUNARTE Ed. Atrações, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Adriano de Paiva Reis é professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora desde 2010. Graduado em Educação Física pela UFJF desde 2008, foi Professor substituto do Colégio de Aplicação João XXIII, Bolsista dos projetos “Portal do Professor do MEC” e extensão “Novas Experiências Pedagógicas em Educação Física Escolar”. E-mail: adriano_reis@rocketmail.com

Álvaro de Azeredo Quelhas é Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Marília, Mestrado em Educação Física na área de “Pedagogia da Educação Física e do Esporte” pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Especialização nas áreas de “Futebol” e “Educação Psicomotora na Educação Física do 1º grau” pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhou na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (1985-1997) como professor do ensino fundamental (disciplina - Educação Física), além de possuir experiência como professor em academias de ginástica e treinador esportivo em clubes e empresas. É professor do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora desde abril de 1997. É membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da FAGED/UFJF. Seus estudos e pesquisas estão voltados para as transformações no mundo do trabalho e as formas de reestruturação produtiva, com foco na precarização do trabalho, em interface com os processos educativos. E-mail: alvaroquelhas@uol.com.br

André Silva Martins é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde integra o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. É vinculado também ao Coletivo de Estudos sobre Política Educacional (ESPJV/Fiocruz). Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação da UFJF. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: andresilvamartins@globocom

Carla Cristina Carvalho Pereira é licenciada em Educação Física (1996), pós graduada em Educação Física Especial (2003).

sidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestra em Educação (2003) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora da rede municipal de Juiz de Fora desde 1998. Estuda temas relacionados à Educação Física Escolar nas áreas de dança-educação, planejamento e avaliação em Educação Física. E-mail: carla.cccp@hotmail.com

Carlos Eduardo de Souza é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em Educação pela UFJF. Atua como professor da rede municipal e particular em Juiz de Fora. E-mail: kadusjn@yahoo.com.br

Frederico Duarte Gomes Tostes possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estagiou em escolas públicas de Juiz de Fora e foi bolsista no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atuou no projeto de extensão de Atividades Circenses para alunos do ensino fundamental. Atualmente faz cursos na Escola de Circo Carequinha, em Juiz de Fora. E-mail: fred_hiko@hotmail.com

Giovana de Carvalho Castro é professora da rede municipal de Juiz de Fora. Possui graduação em História (2001) e mestrado em Ciência da Religião (2005) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de História e Ciência da Religião com ênfase em História do Brasil, Metodologia do Ensino de História, Patrimônio Cultural, História da África e Cultura Religiosa. E-mail: giovanahistoria@bol.com.br

Graziany Penna Dias possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). É vinculado ao Coletivo de Estudos sobre Política Educacional (ESPJV/Fiocruz). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - IFSUDESTEMG - Campus Juiz de Fora. Estuda temas relacionados à Educação Física escolar, lazer, política educacional e a relação trabalho-educação. E-mail: graziany.dias@ifsudestemg.edu.br

Hajime Takeuchi Nozaki possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense

(2004), no campo Trabalho e Educação. Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona na graduação no campus de Três Lagoas e na pós-graduação em educação no campus de Corumbá. Dedica-se aos estudos na área de Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mundo do trabalho e Educação Física, formação humana, qualificação dos trabalhadores da fábrica. E-mail: hajimenezaki@uol.com.br

Herbert Hischer Chaves de Paula é graduado em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo (Juiz de Fora) e pós-graduado em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho (Belo Horizonte). É ator, bailarino, produtor, diretor e coreógrafo, e atua como professor de Dança e Teatro na rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: hhcp1911@hotmail.com

Leonardo Docena Pina é licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, cursa o doutorado em Educação nessa mesma instituição e atua como professor da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Desde 2008, integra o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFJF. E-mail: leodocena@yahoo.com.br

Marcelo Silva dos Santos possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e é doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estuda temas relacionados à área de trabalho e educação. Atualmente é professor do IFET Sudeste e da rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: marceloss2003@ig.com.br

Miguel Fabiano de Faria é licenciado em Educação Física pela UFJF e Mestre em Educação pela UFMG. Atua como professor na educação básica e superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora. Estuda temas relacionados à Educação Física Escolar, Lazer e História da Educação. E-mail: miguel.faria@ifsudestemg.edu.br

Mônica Jardim Lopes é licenciada em Educação Física e mestrandia em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Atua como professora da rede pública de ensino dos municípios de Juiz de Fora (MG) e de Três Rios (RJ). É militante do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). E-mail: monicajlopes@yahoo.com.br

Nathália Sixel Rodrigues é Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Estagiou em Escolas públicas da cidade, como IFET e Escola Municipal Professora Thereza Falci, onde buscou tematizar o conteúdo Ginástica na Educação Física. Atualmente, atua como professora de ginástica em academias de Juiz de Fora. E-mail: naty_sixel@hotmail.com

Priscila Rocha Rodrigues é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professora de Educação Física nas redes estadual e municipal de ensino em Juiz de Fora/MG. E-mail: prixrocha@yahoo.com.br

Rafael Loures dos Reis Bellei atua como professor do ensino fundamental nas redes municipais de Juiz de Fora-MG e Três Rios-RJ, e no ensino fundamental e médio na rede particular de Juiz de Fora-MG. O autor é licenciado em Educação Física pela UFJF. Estuda temas relacionados à Educação Física escolar e a relação trabalho-Educação Física. Milita no Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física - MNCR. E-mail: rafabellei@yahoo.com.br

Ramon Mendes da Costa Magalhães, possui Licenciatura e Bacharelado pela Faculdade de Educação Física e Desportos (FA-EFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2011, atualmente, residente de Educação Física do programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Adulto com Foco em Doenças Crônicas Degenerativas no Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (HU/UFJF) no período 2012/2014. E-mail: ramon_mc_magalhaes@hotmail.com.

Renata Aparecida Alves Landim é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialista em Educação Física escolar pela UFJF e mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professora do

ensino fundamental na rede pública municipal de Juiz de Fora e professora temporária da Faculdade de Educação da UFJF. É vinculada ao núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFJF. Estuda temas relacionados à Educação Física escolar, política educacional e trabalho-educação. E-mail: renatalandim@hotmail.com

Thiago Barreto Maciel possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007). Especialização em aspectos metodológicos e conceituais da pesquisa Científica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Políticas Públicas e Formação Humana. E-mail: tbarretomaciel@gmail.com

Victória de Fátima de Mello é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Educação Física escolar pela mesma instituição. Atua como professora de Educação Física nas redes estadual e municipal de ensino em Juiz de Fora. Atualmente dirige o Sind-Ute (Sindicato dos Trabalhadores em educação de Minas Gerais). E-mail: vicmello@yahoo.com.br

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

Formato: 16 x 23 cm

Mancha gráfica: 11,2 x 19,4 cm

Tipologia: Myriad Pro - Adobe Garamond Pro

Papel : Offset 90g/m² (miolo) - Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Tiragem: 500 exemplares

Impressão e acabamento: Gráfica e Editora Brasil Ltda.

trabalho, como também de um trabalho de máxima relevância que interessa não apenas aos professores e alunos de Educação Física, mas também aos demais profissionais da educação e a todos que lutam por uma educação empenhada teórica e praticamente em superar as orientações pedagógicas dominantes na atual etapa de crise da sociabilidade capitalista.

Dermeval Saviani
(Professor Emérito da UNICAMP,
Pesquisador Emérito do CNPQ e
Coordenador Geral do HISTEDBR)