

Educação Física Escolar e esporte na escola: narrativas de professores da década de 1980

Heloísa dos Santos Simon

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

Evando Carlos Moreira

Aguinaldo César Surdi

José Tarcísio Grunennvaldt

Resumo

A Educação Física e o esporte escolar são abordados a partir das narrativas de professores de Educação Física que atuavam na escola na década de 1980. O objetivo da pesquisa foi analisar como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram recebidas pelos professores e como sua prática foi afetada pela regulamentação do desporto escolar por meio da Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e da Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982. Recorrer às vozes dos professores possibilitou evidenciar, negativa ou positivamente, a relação esporte-escola como produtora da cultura esportiva, tendo em vista a proximidade da realização dos megaeventos esportivos.

Palavras-chave: narrativas de professores; Educação Física Escolar; esporte; escola.

Abstract

The School Physical Education and the sports at school: teachers' narratives about the 80's

Physical Education and School Sports are addressed through the narratives of Physical Education teachers who worked at the school in the 80's. The objective of the research was to analyze and comprehend how the theoretical discussions about the sport at school had been received by the teachers and how its practice had been affected by the regulation of the school sports through the Federal Decree n° 129, from April, 2nd 1982 and the SEED/MEC Decree n° 001, from April, 7th 1982. Resorting to the teachers' opinions has enabled to evidence, in the last 30 years, negatively or positively, the relation between school-sports as the producer of the sporting culture, considering the proximity of the mega sporting events.

Keywords: teachers' narrative; School Physical Education; sports; school.

Há 30 anos, o 5º número da revista *Em Aberto* foi dedicado ao desporto escolar, por inúmeras causas, mas, principalmente, porque a Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e a Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982, o legitimaram, levando à publicação, nos anais científicos, de textos com críticas e apoios velados e subentendidos.

Atualmente, na década do esporte no Brasil, voltamos a viver com megaholofotes na Educação Física Escolar e no esporte. Tanto censuras quanto palavras de apoio são divulgadas pela mídia por meio de redes sociais, educacionais e relacionadas à pesquisa. Com isso, voltamos às mesmas perguntas feitas por Ruthênio de Aguiar (1982, p. 5), na seção *Enfoque* do nº 5: "Afim, o que é desporto escolar? Por que intensificar e institucionalizar a sua prática? Que objetivos se pretende alcançar com essa ideia? Como será operacionalizada?".

A partir dessas considerações, temos como objetivo para o presente texto analisar e compreender como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram recebidas pelos professores de Educação Física e como sua prática foi afetada por conceitos e normas indicados nas regulamentações da década de 1980.

Recorrer às vozes dos professores, no decorrer dos últimos 30 anos, foi um procedimento para evidenciar, negativa ou positivamente, a relação esporte-escola como produtora da cultura esportiva. Trata-se de uma preocupação decorrente da possibilidade de, com a década dos esportes, a escola vir a ser novamente instrumentalizada e requisitados o seu espaço, professores e alunos como instrumentos a serviço do aparato ideológico dos megaeventos esportivos.

Os vínculos da Educação Física e do esporte já foram analisados por Goellner (1992, p. 202), quando destacou que, no contexto escolar, o método francês

“representou no Brasil uma espécie de ponte entre esporte e escola”. A autora salienta que o esporte obteve, com esse método, legitimidade, figurando como uma de suas formas de trabalho. Tal vinculação não se deu sem intenção, pois o método francês foi alçado como conteúdo obrigatório nas aulas de Educação Física nas escolas do País, o que, possivelmente, contribuiu para dificultar que outras formas de práticas corporais pudessem florescer naquele espaço.

Metodologia

Para analisar os desencadeamentos históricos da Educação Física e do esporte escolar, realizamos uma investigação a partir das narrativas de professores de Educação Física que atuavam na escola na década de 1980 – caminho metodológico escolhido para compreender o movimento esportivo que tomava conta das escolas nessa década justamente pela referência presencial do professor e relatos paralelos, pela descrição “mais próxima dos processos educativos concretos e do cotidiano desses professores”, que viveram experiências semelhantes, porém em situações tão distintas (Molina, Molina Neto, 2010, p. 165).

Essa perspectiva viabilizou a noção de tempo narrativo, pois permitiu estabelecer o entrecruzamento, a mediação entre as narrativas de episódios e os aspectos configurantes das histórias vividas por esses docentes no contexto escolar.

Com as narrativas de episódios envolvendo o esporte escolar, ocorridos na década de 1980, pretende-se destacar a história desses professores e sua relação com e no tempo do acontecimento. Nesse sentido, acompanhamos a instigante provocação de Ricoeur (2010), de que, entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, existe uma correlação que não é de todo dada por acidente, mas é transpassada por uma forma de necessidade transcultural e subjetiva. Dita sob a forma de hipótese, como sugere Ricoeur (2010, p. 93), é assim expressa: “O tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição de existência temporal”.

Seguindo a filosofia de Ricoeur, objetiva-se acompanhar a história vivida pelos professores, e por nós recortada, procurando avançar em meio às “contingências e peripécias” que conduzem a uma expectativa cuja satisfação é encontrada somente na “conclusão”, que

não está logicamente implicada por qualquer premissa anterior. Dá à história um “ponto final”, que, por sua vez, fornece o ponto de vista de onde a história pode ser percebida como formando um todo. Entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável como sendo congruente com os episódios reunidos. (Ricoeur, 2010, p. 116).

Nesse sentido, nossa reconstrução está apoiada na ênfase da continuidade temporal, nas trilhas de Ricoeur, com base na análise longitudinal que perspectiva o fenômeno, tendo em vista sua necessidade da análise e o trabalho de reconstrução, devido ao fato de que o tecido factual tem a notável propriedade de construir “uma

série indefinidamente densa”, pois essa propriedade possibilita mudanças de escala. Nesse lastro, entende-se que a relação da Educação Física com o esporte, como acontecimento, pode ser analisada em subacontecimentos ou em um acontecimento de escala maior, bem como por meio das narrativas de quem vivenciou o fenômeno.

Mesmo que se admita a força de inovação da composição poética no campo da experiência temporal, a composição da intriga “narrativa” se dá a partir de uma pré-compreensão do mundo da ação que envolve as estruturas inteligíveis, os recursos simbólicos e o caráter temporal. Embora esses aspectos sejam mais descritivos do que deduzidos, não exigindo que sua listagem seja fechada, deve-se respeitar sua enumeração, que segue em progressão fácil de estabelecer.

Nesse sentido, ao considerar que imitar é elaborar uma significação articulada da ação, algumas competências são requeridas para essa significação articulada, quais sejam: identificar a ação em geral em seus aspectos estruturais; identificar as mediações simbólicas da ação; e reconhecer suas articulações simbólicas como portadoras de características mais precisamente temporais, de onde procede a própria capacidade da ação de ser narrada e, quiçá, a necessidade de narrá-la.

Explicaremos, brevemente, como acontece a identificação dos elementos da narrativa, a qual é construída por meio de *incidentes narrativos* – unidades temporais menores que, encadeadas, dão o sentido de toda a história. Esses incidentes serão identificados mediante trechos nas falas dos professores, que, em sua relação Educação Física-esporte, vão narrando fatos, circunstâncias que encaminham para um relato que, de aparência inicial de fragmento, vai se configurando como não fragmentado.

Pertencer a uma história qualifica fatos, circunstâncias, falas, pessoas e sentimentos com novos significados porque os relaciona ao todo da história e os encadeia numa lógica temporal que vai de um começo para um fim. (Ribeiro, Lyra, 2008, p. 69).

Esses fatos evidenciam o desencadeamento e a emergência de significados, relacionados à criação de uma nova ambiência: a ambiência esportiva da Educação Física Escolar. Por ora, apresentaremos as ações dos professores e as relações e significações reveladas por meio dos incidentes narrativos, que são formados por marcadores temporais, tramas conceituais e recursos simbólicos (Ribeiro, Lyra, 2008).

Esses marcadores têm a função, dentro da narrativa, de organizar os incidentes temporalmente, fornecendo pistas para a identificação de cada um deles e das mudanças por eles desencadeadas. A trama conceitual é composta por elementos que respondem as perguntas: Como? Por quê? Quem? Onde? O quê? Para quê? Com quem? Contra quem? (Ribeiro, Lyra, 2008). Cabe destacar que, na narrativa, esses elementos assumem significados não somente em si, mas para o conjunto das ações narradas. Estabelecem relações com respeito a: 1) metas; 2) motivos; 3) agente; 4) circunstâncias; 5) interação; 6) desfecho.

Os recursos simbólicos estão diretamente ligados aos valores morais, às justificativas e avaliações, explicações que fazemos quando da negociação simbólica durante as narrativas.

A fim de orientar as entrevistas, organizamos previamente oito questões:

- 1) Em que ano e em que instituição foi a sua formação acadêmica?
- 2) Fale sobre sua formação acadêmica em Educação Física.
- 3) Em que ano você começou a dar aulas de Educação Física Escolar? Você sentia dificuldades com os locais e materiais para repetir, nas escolas, os conteúdos aprendidos na universidade, nas aulas de Educação Física?
- 4) Qual a importância dada aos esportes como conteúdo da Educação Física Escolar?
- 5) O que lhe dava reconhecimento como professor de Educação Física na sua escola, na comunidade, no município e no Estado?
- 6) No ano de 1982, sentiu alguma mudança nas orientações para a docência da Educação Física?
- 7) Na época, por ocasião da Portaria Ministerial nº 129/1982 e da Portaria Seed/MEC nº 001/1982 que regulamentou o desporto escolar, houve alguma modificação nas aulas de Educação Física?
- 8) Algumas considerações a fazer?

Para atingir o objetivo principal deste texto, entrevistamos quatro professores em diferentes Estados e contextos educacionais brasileiros, tendo como objetivos específicos: 1º) analisar se as novas regulamentações chegaram às distantes escolas do Brasil ou se ficaram somente no papel; 2º) identificar, por meio da narrativa, se as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar eram semelhantes, apesar das distâncias; 3º) identificar se houve mudanças com a regulamentação do desporto escolar; e 4º) investigar se é verdadeira a hipótese de que o reconhecimento dos professores acontecia por meio dos resultados no esporte.

Tendo as questões e os quatro objetivos propostos como base orientadora da narrativa sobre as experiências dos professores, passamos a apresentar alguns dos incidentes narrativos identificados.

Os incidentes narrativos como possibilidade de compreensão das falas dos sujeitos

Com o uso da narrativa como recurso para contar uma história, a vivida pelo narrador, o pesquisador dá credibilidade às falas dos sujeitos singulares, ao “tempo narrativo que faz mediação entre o aspecto episódico e o aspecto configurante” da ação (Ricoeur, 2010, p. 117).

Os agentes da ação possibilitam a mediação da história episódica e seu entrelaçamento com a história configurante, para dar crédito a esta última, como pode ser observada em uma passagem narrada pelo Professor 4: “Como eu te disse, era um comprometimento aluno-professor e professor-aluno. Eles vinham, responsáveis, e o professor também ia lá, para que na competição obtivesse um melhor resultado”.

As ações desses professores aconteceram tendo como base um lastro circunstancial, ou seja, nada aconteceu isoladamente, como mostra o depoimento

do Professor 3: “Já tinha esse envolvimento”. Conhecendo ou não, parece que as narrativas apresentam indícios de que o esporte escolar já acontecia, como continua no incidente narrativo o mesmo Professor 3: “Era uma educação física com objetivo desse resultado e a outra ficou desamparada. Porque era uma escola que não vinha material, vinha para o desporto, mas não vinha para a educação física”. Em outra narrativa, as circunstâncias parecem já responder a uma determinação da legislação: “Então a diferença foi assim, deram mais ênfase a essa parte esportiva, [para] que as escolas pudessem estruturar mais, participar das competições que eram determinadas pelo Estado” (Professor 1).

As narrativas das experiências profissionais trazem algumas evidências de como se apresentava na época o relacionamento da Educação Física e do esporte na escola. Vale destacar ainda que o texto de Ruthênio de Aguiar (1982) indicava a existência, em muitas escolas, de instalações esportivas, o que facilitaria e justificava a implantação do desporto escolar via sistema de ensino.

Porém, fica evidente nas falas dos professores o destaque para a falta de condições físicas das escolas para programar o esporte em seu ambiente. Isso nos possibilitou identificar, por meio dos incidentes narrativos, um percurso inusitado do mundo de ação dos professores.

A interação que se fazia entre os sujeitos (professor e alunos mediados pela comunidade), com uso de espaços físicos ainda não equipados totalmente para a realização do esporte, é uma evidência de que tal configuração se deu de modo interativo e construtivo. A não presença de espaços físicos nos moldes estabelecidos para o esporte convencional quiçá possibilitou as condições de interação entre os professores e os alunos para desenvolverem, pela ausência das condições objetivas, a criatividade na construção e elaboração de situações de aprendizagem, sem seguir os cânones do esporte de rendimento, e sim a aprendizagem mediante diferentes técnicas e efeitos possibilitadores dos movimentos. A situação acontecia assim:

E aí quando eram as provas de atletismo, tu pegavas uma quadra que não tinha calçamento na época, porque aí eram 100m, tinha a medida do 100m e 400m era a quadra inteira e 200 era um 'L' da quadra e o salto em distância, tu fazia um buraco e enchia de serragem, porque não tinha areia na época. (Professor 2).

Nessa passagem, é possível vislumbrar certa positividade, em virtude da incompletude proporcionada pelas limitações dos espaços físicos ou de quando a arquitetura não determinava ainda o sentido das práticas e atividades realizadas, mesmo já tendo sido conhecidas como esportivas. Assim, ao que Aguiar (1982) se referia como vantagem limitadora, “a atividade desportiva já vem sendo praticada na escola, embora de forma assistemática, há muito tempo”, preferimos aqui destacar sua positividade, na medida em que a entendemos com Peirce (*apud* Betti, 2007) como o “inteiro resultado cognitivo do viver”. Dessa forma, parece que naquela experiência está resguardada a “primeiridade” da experiência que marca qualquer fenômeno, pois ela,

(...) implica as noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso; corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das

qualidades do mundo, tal como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação; um "tipo de consciência que não envolve qualquer análise, comparação [...] nem consiste [...] de qualquer ato pelo qual uma extensão de consciência é distinguida de outra que tem sua própria qualidade positiva". (Betti, 2007, p. 212).

Os professores buscavam uma terminalidade para suas ações, portanto, estas, dentro da trama conceitual, visavam a um desfecho. Os docentes vislumbravam a prática do que Kunz (2004) denomina "significado do movimento", não o movimento eficaz para o esporte de rendimento, mas para a aprendizagem dele em si, como podemos perceber na fala do Professor 1:

Então a gente dá a iniciação para todos junto com a parte didática e prática, para que ele tenha a cultura dos desportos, [para que] amanhã ele consiga se juntar com amigos e levar aquilo para a vida. Porque daqui a pouquinho, você só joga futebol ou não joga nada, ou só joga ping-pong, você se isola em parte com os amigos, porque no momento em que você participar junto, você cria parcerias.

Os recursos simbólicos adquirem um caráter de avaliação e justificativa da ação narrada. Nos depoimentos que seguem, temos o distanciamento dos grandes centros como uma característica destacada, mas as adversidades resultantes das precárias condições que o desenvolvimento ainda não havia trazido àqueles lugares vão ser superadas pela vontade, pelo ânimo de realizar, de buscar propostas com os elementos que estavam à mão dos professores.

Às vezes, a gente improvisava, fazia pista, fazia quadra de vôlei, tirava a grama, fazia o local. O basquete lá a gente improvisava. (Professor 4).

Aquilo que, num primeiro momento, poderia ser impedimento para a ação vai ser redimensionado por outra perspectiva, a da grande vontade de querer fazer as atividades e ensinar/aprender.

O campo era em uma baixada, bem baixo, e na época no inverno dava geada (...) daí você não tinha local e não tinha disposição para fazer abaixo de 10 graus, não podia dar Educação Física de calção (...), mas, quando eram 8 horas da manhã, eles queriam jogar bola na marra, não tinha o que segurar, eles jogavam na geada de pés descalços (...). E era um prazer para eles, não era um sacrifício. E eles tinham saúde, eram pessoas criadas na agricultura, eles tinham mais resistência. (Professor 2).

A ausência das condições "ideais necessárias" ao incremento do desporto não causou imobilidade pelas adversidades encontradas. Naquelas circunstâncias, o não acabamento dos locais e espaços físicos para a Educação Física pode ter sido um elemento que induziu às ações de iniciativa, que decorreram das limitações da realidade cotidiana.

O trabalho de construção de uma nova realidade foi pautado pela criatividade e pelo desejo de ir além.

Então, na primeira escola estadual em que eu iniciei, nós tínhamos dificuldade de material: a nossa quadra era de piso bruto, áspero, nós encontrávamos pouco material; o material escolar que nós tínhamos era uma rede, duas bolas e mais nada, e uma corda para pular corda. A gente foi buscando material, incrementando para chegar, para ministrar uma aula melhor com os alunos. (Professor 1).

Assim, o esporte já era trabalhado nas escolas, como mostra o incidente narrativo do Professor 4: “Já estava. Ele era a base. Era a cereja do bolo. Sem aquilo ali... Aquilo era a motivação. Era o ápice. Era o objetivo que tu tinhas. Correr atrás, tu e os alunos”. Porém, como mostram as narrativas, embora os conteúdos das aulas fossem de temática esportiva, todos participavam e queriam participar, como deixa bem claro o último incidente narrativo citado do Professor 2, o qual relata que, mesmo sem condições ideais, as crianças queriam participar do jogo e das atividades envolvidas.

É possível compreender os efeitos que o esporte tinha sobre os professores, a equipe da escola e, principalmente, sobre as crianças, pois, como já anunciado, era uma forte motivação para a prática na Educação Física.

Mas será que foram percebidas mudanças com as novas regulamentações? No caso da relação envolvendo Educação Física e esporte, podem-se destacar alguns incidentes narrativos.

Àquela época, o esporte (...), a Educação Física era jogar uma bola. Ou era jogar vôlei, basquete, futebol ou futsal ou era handebol. Então as crianças não queriam trabalhar outra parte, fazer a parte de alongamento, aquecimento, essa parte. Então o que aconteceu depois, quando veio aquela regulamentação, deu ênfase de que a escola teria de ter uma equipe para disputar, o que passou a ser o desporto de rendimento e que nós também valorizávamos muito. (...) Então a escola tinha que passar a formar equipe dentro do colégio, naquele momento sem formação de escolinha, sem nada. Dentro da Educação Física, você formar uma equipe para disputar os jogos escolares, e depois que foi mudando esta ênfase e foi mudando, que hoje o esporte como educação para formação da vida dele, não como competição, que nem era o esporte. Hoje o objetivo maior da formação da Educação Física é para ela te preparar para a vida e não para fazer uma competição daquela parte esportiva. (Professor 1).

A marca temporal do incidente visava imprimir outra “filosofia” ao esporte da escola, nos termos de “quando veio aquela regulamentação, deram ênfase de que [sic] a escola teria de ter uma equipe para disputar”. Isso pode ser visto como o início de um novo direcionamento legal. Pode-se perceber, também, que era limitada e condicionada a ação de implementação da equipe quanto ao esporte escolar, determinando que seria integrado ao horário da Educação Física. O marcador “então” com o significado de “um momento que está por vir” aponta para um compromisso da escola em implantar uma ação sob a influência de uma nova mentalidade, ou seja, a partir daquele momento, todas as escolas deveriam participar dos campeonatos indicados e, para isso, deveriam criar equipes para jogar e, assim, receberiam recursos.

As narrativas também revelaram que a relação tênue que vive a Educação Física com o esporte não é um fenômeno exclusivo dos dias atuais, pois é evidenciado que o envolvimento se articula desde as disciplinas que eram cursadas nas Faculdades de Educação Física.

E as próprias Faculdades direcionavam a gente pro desporto, porque eu tinha que fazer teste de tudo, (...), porque, na visão deles, eu estava me formando como professor, mas eles estavam me colocando como atleta. (Professor 3).

A ambiência cultural esportiva das décadas de 1970 e 1980 era propensa a essa intensificação, sendo legitimados e reconhecidos os professores por meio dos

resultados obtidos em decorrência de sua participação em competições esportivas nas comunidades, nos municípios ou em âmbito regional, estadual e nacional.

A visão deles era competição. A escola tinha que ir pra competição e ganhar. Então, se ganhava, aquele professor era ótimo; se não ganhasse, já no final do ano, iria trocar o professor. Então, essa era a visão das pessoas da escola, da comunidade escolar e até dos pais. O pai quer ver o filho dele jogar, jogar futebol (...) a visão daquela época da Educação Física era de desporto, e hoje a visão é outra. (Professor 3).

A escola tinha como uma das suas atribuições a participação em competições, o que, possivelmente, impregnou a visão de Educação Física como a de um esporte e passou a se consolidar como fator determinante no desenvolvimento de suas atividades. Percebe-se, também, que ganhar era condição *sine qua non* para o reconhecimento do trabalho do professor na escola e na comunidade e, conseqüentemente, fator para manutenção do emprego dele. Citando a frase: "(...) a visão *daquela* época da Educação Física era de desporto", é notável a visão narrativa histórica do professor sobre a relação Educação Física Escolar e sua dependência para com o esporte.

Nas narrativas dos sujeitos, podemos identificar que a meta sinalizava para as possibilidades que o desporto desenvolvido nas aulas de Educação Física poderia trazer para a representação da escola no enfrentamento dos jogos: "Nós tínhamos um objetivo que era buscar fazer uma equipe e ir participar dos jogos, na verdade. Então nós tínhamos aquela motivação a mais" (Professor 1). Outro professor considera o desporto um estímulo de sua ação: "Ele [desporto] era a base (...), era a cereja do bolo. Sem aquilo ali..., aquilo ali era a motivação. Era o ápice. Era o objetivo que tu tinhas. Correr atrás, tu e os alunos. Isso de 5^a a 8^a e 2^o grau" (Professor 4).

Na esfera dos motivos, os professores agiam instigados pela crença e pelas convicções do que faziam. Isso se evidencia na seguinte passagem:

Eu tinha um reconhecimento muito grande, porque eu gostava do que eu fazia (...). E aí, eu ia a uma competição e ganhava uma medalha, um troféu, daí eu vinha, na primeira reunião da escola, chamavam lá na frente, chamavam o aluno, e todo mundo era valorizado pela conquista. (Professor 2).

A fala mostra de maneira clara que, realmente, o reconhecimento vinha a partir dos resultados obtidos nos campeonatos. Porém, isso não parecia ser a motivação nem o principal motivo de orgulho dos professores, como mostra a declaração do Professor 4:

A gente tem que valorizar junto com os alunos, a gente vibrando junto, conseguindo junto, perdendo ou ganhando, mas estando junto, na mesma corrente. (...) Tem alunos que eu encontro hoje, que falam assim: "Ah, o professor era legal, porque o professor fazia assim – Fulano vai entrar, é o 1^o a ser escolhido e, para eles, seria o último". Entendesse? [sic] Que eu não estava marginalizando.

Considerações finais

Assim, voltamos ao objetivo geral deste estudo, que visou analisar e compreender como as ações e discussões teóricas sobre o esporte escolar foram

recebidas pelos professores de Educação Física e como sua prática foi afetada por tais conceitos e normas indicados pelas regulamentações da década de 1980. Para isso, a partir de contextos e lugares educacionais brasileiros diversos, foi preciso: 1º) analisar se as novas regulamentações chegaram às distantes escolas do Brasil ou ficaram somente no papel;¹ 2º) identificar, por meio da narrativa, se a Educação Física Escolar era semelhante, apesar das distâncias e das condições objetivas nas quais acontecia; 3º) identificar se houve mudanças com a regulamentação do desporto escolar; e 4º) investigar se é verdadeira a hipótese de que o reconhecimento dos professores acontecia mediante os resultados no esporte.

Não foi possível perceber nas narrativas referência direta à legislação ou à lei sobre a regulamentação do desporto escolar; os professores não se lembravam, embora no artigo de Aguiar (1982, p. 1) tal referência apareça como de conhecimento geral:

A recente regulamentação do desporto escolar, aliada à intensificação das medidas destinadas a sua implantação e expansão, especialmente o aumento considerável de recursos financeiros que a nova programação da Seed lhe atribui a partir de 1982, colocaram de repente, em evidência, uma atividade que vinha sendo praticada de forma marginal, tanto pelo sistema educacional, como pelo sistema desportivo.

As narrativas dos professores não fizeram referência a terem sido contemplados com o “aumento considerável de recursos financeiros”. Notemos a fala de um professor que, pelo visto, procurava com seu *modus operandi* superar as condições limitantes da não presença de recursos financeiros do centro regulador, com iniciativas de resolução tácitas do seu lugar de ação:

(...) eu acho que a Educação Física está bastante diferente do nosso tempo (...). Você levava aluno para competir lá fora, você treinava ele com teus recursos, levava ele lá, comprava a água mineral, tu pagava a passagem para ele, tu arrumava um jeito de arrumar o transporte de graça que o aluno não tinha condições de pagar. Hoje as escolas, as prefeituras dão o transporte, dão o lanche, dão tudo. (Professor 2).

Parece-nos razoável considerar que a “forma marginal” como vinham sendo praticadas ou organizadas as aulas de Educação Física com o conteúdo esporte levava em conta as condições objetivo-materiais e subjetivas dos educandos envolvidos. Pelas narrativas dos quatro sujeitos-professores da pesquisa, é possível até falar de uma “criatividade original” a partir da falta ou de uma “fenomenologia geral da vida de fronteira” (Santos, 2007, p. 350).

Admitir a singularidade das narrativas destacadas como expressões de professores que tiveram suas formações em instituições de ensino superior distantes das capitais ou não, em universidades públicas ou privadas, e atuaram em contextos condicionados por lugares ainda não de “todo urbanizados”, é uma leitura plausível. É possível que nesses lugares de instabilidade, de transitoriedade, a “precariedade da vida social de fronteira” possa ter contribuído para que cada experiência tenha assumido uma marca de singularidade, desafiando os professores, pelas condições físicas postas, a exercerem um protagonismo das e nas condições locais.

¹ Portaria Ministerial nº 129, de 2 de abril de 1982, e Portaria Seed/MEC nº 001, de 7 de abril de 1982.

Ao serem perguntados se houve mudanças no seu proceder com as aulas de Educação Física após a regulamentação do desporto escolar em 1982, as narrativas não evidenciaram referências explícitas àquela normatização. Em suas leituras sobre tal época, já reconhecendo uma tendência esportiva como hegemônica, Bracht (1997) admitiu que a multifacetude do fenômeno esportivo requeria uma atualidade de abordagem mais diferenciada e complexa e esboçou um esquema para caracterizá-lo: a) esporte de alto rendimento ou espetáculo; b) esporte enquanto atividade de lazer.

Parece-nos oportuno admitir até a possibilidade de, no âmbito da instituição escolar, naquelas circunstâncias de vida de fronteira, longe da normatização do centro, o esporte poder ter-se vinculado a uma e a outra das perspectivas apontadas ou a um âmbito "entre" tais abordagens do esporte, que não chega a ser esporte de rendimento, mas não é mais esporte de lazer.

Tendo em vista as limitações condicionantes dos espaços físicos para a realização do esporte nos moldes do convencional e a vontade e predisposição das crianças, adolescentes e jovens para as experiências com as atividades esportivas, é possível que nas condições circunstanciais por nós relatadas se possa falar em Educação Física-esporte na escola.

Ainda referente à realidade narrada pelos professores, sabe-se que os estudos de Kunz (1991) e Rigo (1993) foram reveladores quanto às aulas de Educação Física Escolar, em que se procurou atribuir ao esporte como conteúdo o sentido do esporte de rendimento, independentemente de acontecer em escola pública, com poucas condições materiais, ou na escola privada, possuidora de melhores condições de infraestrutura para sua realização. Nesse sentido, em qualquer situação a referência para o esporte escolar ainda seria o modelo do esporte de alto rendimento.²

Lembra-nos Bracht (1997) que o esporte como atividade de lazer também não é homogêneo, visto que nele estão imbricadas formas que são imediatamente derivadas do esporte de rendimento ou que se aproximam muito deste e outras que divergem quanto aos aspectos meramente formais, mas que se assemelham quanto ao sentido que incorporam em suas ações.

Por último, em alguns momentos, nas narrativas dos professores, foi possível encontrar referências de que o seu reconhecimento se deu na comunidade e na cidade, pelo envolvimento com o esporte, devido, provavelmente, muito mais por terem sido protagonistas de práticas inaugurais em seus lugares, pois eram, acima de tudo, homens de ação. A precariedade das estruturas físicas para a realização das atividades de Educação Física-esporte, apontadas nas narrativas, decerto contribuiu para a reelaboração de um esporte à luz das circunstâncias objetivas postas. Nesse sentido, fazendo-se a Educação Física em condições limitantes e desafiadoras, entre a tensão da função de socialização "como reprodução da arbitrariedade cultural dominante" de preparação para o mundo das convenções e da função educativa da escola, que permitiu, segundo Pérez Gómez (1998, p. 22),

² Rigo (1993) aponta que a legalização da esportivização da Educação Física Escolar não conseguiu superar os paradoxos e as diferenças exorbitantes entre a realidade escolar e a realidade dos clubes ou outras instituições que, genuinamente, trabalham com o esporte de alto rendimento e que serviram de inspiração para a Educação Física esportivizada.

que “a utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor.”

Naquelas circunstâncias, em um quadro de tendências antagônicas postas, foram os professores das narrativas capazes de uma criação singular de Educação Física-esporte. Sujeitos imbuídos por uma inauguradora vontade de fazer acontecer o esporte e, embora tolhidos pelas limitações das condições objetivas de espaços e materiais, porém, instigados pela ausência de balizas e pela vontade das crianças, exerceram uma pedagogia de criação, fazendo de cada espaço um lugar possível, com adaptações nos locais e em materiais, vencendo diversos desafios.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Ruthênio. Desporto escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 5, p. 5-10, abr. 1982.

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenologia e semiótica. *Revista de Educação Física*, UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: CEDF/UFES, 1997.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da escola à caserna*. 1992. 215 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Porto Alegre, RS, 1992.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante das aulas de Educação Física. *Contexto & Educação*, v. 4, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. *Didática da Educação Física 2*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 165-176.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO SACRISTAN, J. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, A. K.; LYRA, M. C. D. P. O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 1, p. 65-73, 2008.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 1.

RIGO, L. C. *A pseudoconcreticidade da esportivização escolar ou ... a educação física fora de forma*. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: _____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Heloísa dos Santos Simon é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

heloisa_simon@hotmail.com

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Sinop/MT (UFMT).

anagrunennvaldt@uol.com.br

Evando Carlos Moreira, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

ecmmoreira@uol.com.br

Aguinaldo Surdi, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoeste), Campus de Videira.

aguinaldosurdi@yahoo.com.br

José Tarcísio Grunennvaldt, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), é professor associado da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

jotagrun@hotmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2012.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2013.