



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

REBECA SIGNORELLI MIGUEL

A ESCOLA RECEBE A COPA DO MUNDO NO BRASIL

Campinas

2015

REBECA SIGNORELLI MIGUEL

A ESCOLA RECEBE A COPA DO MUNDO NO BRASIL

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, Área de Concentração Educação Física e Sociedade

Orientadora: Elaine Prodócimo

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA REBECA SIGNORELLI MIGUEL E ORIENTADA PELA PROF^a. DR^a. ELAINE PRODÓCIMO.

**Campinas
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

Si26e	Signorelli Miguel, Rebeca, 1988- A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil / Rebeca Signorelli Miguel. – Campinas, SP : [s.n.], 2015. Orientador: Elaine Prodócimo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 1. Educação Física escolar. 2. Eventos esportivos. 3. Copa do Mundo (Futebol). 4. Esporte. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.
-------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School receives the World Cup in Brazil

Palavras-chave em inglês:

Physical Education scholar

Sportive events

World Cup (Soccer)

Sport

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Silvia Cristina Franco Amaral

Sávio Assis de Oliveira

Data de defesa: 27-11-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Prodócimo
Orientadora

Profa. Dra. Silvia Cristina Franco Amaral

Prof. Dr. Sávio Assis de Oliveira

As assinaturas dos membros da Comissão Examinadora estão na ata da defesa que consta no processo de vida acadêmica da aluna

DEDICATÓRIA

Às/aos que lutam.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos para todas e todos que fizeram parte de algum modo desse caminho de quase três anos na empreitada do mestrado. Agradeço ter vivido cada novo laço de amizade que a pesquisa proporcionou. Agradeço cada companheira ou companheiro de luta e de mesa de bar, onde o debate sobre a pesquisa se torna mais acalorado. Agradeço nomeadamente:

À minha família toda, avós, tios, primos e em especial, Mãe, Pai e Irmão, pela preocupação e pelo amor que acolhe em meio aos desesperos e angústias da vida cotidiana. Obrigada pelo teto e pelo chão de sempre, aqueles nada físicos, que me deram e dão base e asas para voar.

À Elaine Prodócimo, minha orientadora querida, professora de 10 anos, amiga e companheira de tantas letras. Cada letra escrita aqui só é possível de ser lida pela oportunidade que me deu. Obrigada pela confiança e carinho. A especialidade de teu trabalho encanta!

Ao Samba das Mina, que me faz exercitar frequentemente a luta do/pelo feminismo.

Às amigas e aos amigos mais íntimos (Juliana, Luana, Pâm, Dani, Rodrigo, Paulo, Alê, Ph, Gabi, e outras/os...) com quem compartilho experiências, alegrias, sabores, devaneios, trabalhos, baladas e lutas.

Às/Aos amigas/os leitoras/es de partes desse trabalho, (Alê, Noelle, Dolores, Modesto, Flávia, Pedro, Rô, Ju, Victor) que em uma tarefa nada simples de companheirismo estavam dispostos a debater em linhas mais tensas este trabalho.

Ao EscolaR, que me proporciona rotineiramente experiências de debater os assuntos que mais me instigam.

À todas as minhas professoras e professores, em especial ao Paulo, pelo incentivo (na maioria das vezes desconhecido) em me enredar nessa empreitada.

Ao Pedro, pelo companheirismo, principalmente nessa reta final da escrita, que, mesmo solitária, foi inundada de carinho pela sua presença na minha vida.

RESUMO

Esta dissertação trata do recebimento da Copa do Mundo de futebol masculino no Brasil no contexto escolar. Sua presença ocasionou mudanças neste ambiente seja por meio de políticas externas ao seu funcionamento, da abrangência e consolidação da instituição esportiva ou de ações pedagógicas. O objetivo da pesquisa foi compreender relações entre as instituições esportiva e escolar no momento de Copa do Mundo no Brasil presentes na escola, e analisar uma proposta de estudo deste megaevento nas aulas de Educação Física escolar. Foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma escola municipal de Campinas-SP, subsede da Copa do Mundo no Brasil, no ano de 2014. Foi proposta uma intervenção, durante as aulas de Educação Física com essa temática, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e que durou aproximadamente dois meses. Foi feita também a análise dos projetos e documentos que relacionavam a escola e a Copa do Mundo. Como resultado destaca-se que os projetos que chegaram à escola não tiveram o envolvimento das/os professoras/es em sua elaboração. Foram impostos e muitos deles nem sequer realizados. Foi notado um distanciamento entre os projetos (em seus objetivos e práticas) e a escola, e uma demasiada preocupação com a divulgação na mídia dessas ações. Quanto à intervenção, os desafios presentes no cotidiano escolar se tornaram explícitos, assim como as possibilidades e vozes das/os alunas/os. Elas/es demonstraram desde o início seus sentimentos de não pertencimento ao evento que se realizaria em seu país. Revelaram um olhar crítico sobre a Copa, o qual foi sendo transformado e lapidado ao longo das aulas, com indícios de mais conhecimento sobre o futebol e o megaevento. A própria dinâmica escolar exibiu suas resistências. Do planejamento à intervenção foram muitas as necessidades e motivos de se (re) planejar. Foi possível, porém, a problematização e estudo profundo do esporte e do megaevento esportivo. Durante a prática pedagógica, fatores como a (não) participação das/os alunas/os, o esporte em concorrência com o jogo, a exclusão das meninas, as perspectivas das/os alunas/os em relação ao megaevento, e os aspectos consolidados do esporte que solidificam seu trato na escola, transpareceram a singularidade e desafios na Educação Física escolar. O debate com estes temas nesta dissertação geraram problematizações que enredam a trama conflituosa das relações entre as instituições educacional e esportiva no chão da escola.

Palavras-chave: Educação Física escolar; megaeventos esportivos; Copa do Mundo; Esporte.

ABSTRACT

This dissertation deals with the men's World Cup held in Brazil in the context of the school and how it caused changes in this environment through external policies, consolidation of sporting institution or pedagogical actions. The objective of the research was to understand the relationship between sports and scholar institutions during the World Cup and also analyze a study proposal on this mega-event in Physical Education classes. A qualitative study was conducted in a public school in Campinas SP, sub-host city of World Cup in Brazil in 2014. An intervention with this thematic was carried out in 9th grades Physical Education classes for about two months, as well as an analysis of projects and documents related to the World Cup and school. The results were that the projects that took place on schools did not have the teacher's participation in its drafting. There seemed to be a distance between the school and the projects (their objectives and practices) and also a great concern on media promotion of their actions. The challenge was explicit in the intervention, as much as the possibilities of giving voice to the students. From the beginning they demonstrated their feelings of not belonging to the event that would happen in their country. Students were critical about the subject and this view was discussed and transformed throughout the classes in order to improve their knowledge about soccer and mega-events. During the pedagogical practice, facts as the (non)participation of the students, the conflict between game and sport, the girls exclusion, the students perspectives of the mega-event, and the consolidated aspects of sports that solidify its treatment in school, show the singularity and challenges in the Physical Education scholar classes. The debate proposed by this dissertation generates discussions that deal with the conflicting relationship between sports and scholar institutions in the everyday school.

Key-words: Physical Education scholar; sportive mega-events; World Cup; Sport.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Foto de trecho do Jornal de Parede: registro de opiniões dos alunos sobre a Copa do Mundo no Brasil.
- Figura 2 - Foto trecho Jornal de Parede: registro do documentário “A Caminho da Copa”
- Figura 3 – Esquema legitimação do, por meio do e para o esporte
- Figura 4 – Esquema conteúdos propostos em espiralidade
- Figura 5 – Gráfico percepção das/os alunas/os “O que você acha da copa do Mundo no Brasil?”
- Figura 6 – Gráfico percepção das/os alunas/os “Qual a relação da Copa do Mundo no Brasil e a sua vida?”
- Figura 7 – Gráfico percepção das/os alunas/os “Relação entre Copa do Mundo no Brasil e a escola”
- Figura 8 – Foto registro Jornal de Parede “Futebol meninos e meninas”
- Figura 9 - Foto 1ª etapa do Jornal de Parede, exposto no corredor da escola
- Figura 10 – Foto Jornal de Parede “Perguntas sobre a Copa”
- Figura 11 – Foto Jornal de Parede “Opinião das/os alunas/os”
- Figura 12 – Foto Jornal de Parede “História do Futebol”
- Figura 13 – Foto Jornal de Parede “História do Esporte II”
- Figura 14 – Foto Jornal de Parede “Linha do tempo do esporte”
- Figura 15 – Foto Jornal de Parede “futebol em 1970 no Brasil”
- Figura 16 – Foto Jornal de Parede “O ano em que meus pais saíram de férias”
- Figura 17 – Foto Jornal de Parede “Campeonato Copa do Mundo”
- Figura 18 – Foto Jornal de Parede “Futebol Misto”
- Figura 19 – Foto Jornal de Parede “Futebol meninos e meninas”
- Figura 20 – Foto Jornal de Parede “A caminho da Copa”
- Figura 21 – Foto Jornal de Parede “Jogo bola ao meio”
- Figura 22 – Foto Jornal de Parede “Bola ao meio II”
- Figura 23 – Foto Jornal de Parede “Jogo metade mão metade pé”
- Figura 24 – Foto Jornal de Parede “Jogo metade mão metade pé II”
- Figura 25 – Foto Jornal de Parede “Bolas ao gol”
- Figura 26 – Foto Jornal de Parede “Jogo quatro gols”
- Figura 27 – Foto Jornal de Parede “Opinião sobre Copa do Mundo no Brasil”

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COI – Comitê Olímpico Internacional

COB – Comitê Olímpico Brasileiro

CBF – Confederação Brasileira de Futebol

CHP – Carga Horária Pedagógica

CONMEBOL – Confederação Sul-americana de Futebol

D.O. – Diário Oficial

FIFA – Federação Internacional *Football Association*

FEF - Faculdade de Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

RPAI – Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TDI – Trabalho Docente Individual

U.E. – Unidade Educacional

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 MÉTODO	26
2.1 Apresentação da escola	31
2.2 Apresentação da turma.....	32
3 A ESCOLA (A)PRONTA PARA RECEBER A COPA DO MUNDO NO BRASIL	35
3.1 A instituição esportiva e suas legitimações.....	40
3.2 As legitimações em momentos de copa do mundo	49
3.2.1 Inversão e exceção a favor do esporte.....	51
3.2.2 Alteração dos calendários escolares.....	57
3.3 Legitimações do esporte	66
3.4 Promovendo o esporte legitimado e legitimador: a legitimação para o esporte	69
3.4.1 Projeto fifa 11 pela saúde.....	69
3.4.2 Projeto da PMC: o brasil abraça a copa	71
3.4.3 Projeto da PMC: etnias	74
3.4.4 Projeto da PMC: minha nigéria brasileira.....	76
3.4.5 Projeto da PMC: gandula	77
3.5 Considerações sobre as legitimações do, por meio do e para o esporte.....	79
4 A ESCOLA RECEBE A COPA DO MUNDO	87
4.1 A proposta e o planejamento.....	89
4.1.1 O plano de aulas	107
4.2 Entre o planejamento e a intervenção	112
4.3 Perspectivas das/os alunas/os sobre o megaevento sediado no brasil (e na escola).....	115
4.4 O futebol e o futsal: possíveis caminhos do esporte na e da escola.....	124
4.5 A participação das/os alunas/os	126
4.5.1 (Não) (à)as meninas e o (não) futebol.....	129
4.6 Jogo x esporte.....	131
4.7 Dissonâncias e silêncios: resistências (des)percebidas	133

4.8	Aos 45 do 2º tempo	137
4.9	Um convite para olhar pelo olhar (delas/es)	138
5	TENTATIVAS DE FINALIZAR COM CONSIDERAÇÕES	156
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Carta de Autorização da escola	169
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis pelas/os alunas/os	170
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras/es	172
	ANEXO A – Parecer CEP	173
	ANEXO B – Diário Oficial Município de Campinas 11/06/2014	176

APRESENTAÇÃO

Vou mostrando como sou
 E vou sendo como posso
 Jogando meu corpo no mundo,
 Andando por todos os cantos
 E pela lei natural dos encontros
 Eu deixo e recebo um tanto
 (Mistério do Planeta – Novos Baianos)

A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil. Será que recebe mesmo? Eu digo que é tomada por ela, ou que poderia ser. Que não se tem escolhas, e quais deveria ter? Iniciar um estudo que buscasse as relações entre a escola, no mais real que pudesse ser, e a Copa do Mundo que aconteceria no Brasil era meu objetivo ao iniciar as reflexões, lá em 2012, quando me candidatei ao processo seletivo. Foi ao ser apresentada à dissertação da companheira Karina¹ que pesquisava uma escola no Real Parque, no bairro Morumbi (São Paulo), que me instiguei, eram questionamentos que precisavam tomar forma, ter conteúdo, ter corpo. E escrevo agora nas páginas dessa forma, agora, fisicamente existente: esta dissertação.

Como ficaria a escola com as alterações urbanas previstas, naquela época quando ainda se cogitava utilizar o Morumbi como um dos estádios da Copa do Mundo no Brasil? Quais as consequências para a escola? Quais os impactos, não só urbanos, mas sociais, que abalariam aquelas estruturas escolares, sejam elas físicas ou maleáveis, como os processos educativos? O que fariam os professores sobre o megaevento? E sobre as transformações? Eram muitas as indagações! E foram elas e esse desejo empolgado de estudá-las que me impulsionaram a escrever o projeto e a estudar para a conquista da vaga na tão concorrida pós-graduação.

Não tenho dúvidas que minha vivência, já na época como professora da rede pública, afirmava o desejo de estudar a escola e o tema. As políticas educacionais, despreparadas, e a organização escolar, precária, já me amedrontavam para o fato dessa tal realização da Copa no Brasil. A ansiedade era também presente.

Mas são muitas as experiências que traçam os percursos das/os pesquisadoras/es e com certeza posso afirmar que as minhas fizeram parte de cada linha escrita aqui. A trajetória nos estudos da Educação Física escolar, desde 2006 (quando ingressei na graduação), o trabalho de ser professora de escola pública desde 2011, a militância, o ser/estar estudante da

¹ SILVA, Karina Santos da. Tecendo sentidos sobre uma escola pública na favela Real Parque : narrativas, experiências e resistências. (dissertação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

pós-graduação, o gosto pelas madrugadas com música... Todos os dias cheios de vida estão presentes nesse caminhar da dissertação, que já deixa saudade.

Estudar a Copa do Mundo, nesse momento que passou o Brasil, significou a busca pela maior compreensão possível sobre o evento. Foram congressos, livros, debates, reuniões, encontros com as resistências, movimentos sociais, militância, discussões, amizades e inimizades. As críticas estavam sempre presentes, mas, assim como o respeito e o companheirismo de algumas/ns que acreditavam na pesquisa e estavam juntas/os, ao lado, ao debater questões importantes na sociedade naquele momento. Até hoje as inimizades perduram, até hoje as amizades se fortalecem.

Na escola, a aproximação com o tema causava ansiedade e empolgação. Presenciava a Copa ali, explícita o tempo todo. Desde comentários informais das/os colegas de trabalho sobre a Educação Física (com visões do esporte hegemônico) até quando o megaevento era tema de conversa na sala das/os professoras/es. Tudo aquilo tinha Copa. Tudo aquilo falava do esporte. Tudo aquilo me deixava cada dia mais interessada pelo tema.

E a escola, recebeu a Copa? A escola não teve muita escolha. E, assim como afirma Sávio Assis de Oliveira (2005), “De fato, a Copa do Mundo de Futebol invade a escola”. Seja pelas disciplinas, pelas/os alunas/os, pelas políticas educacionais, pelas alterações sociais, tudo afetou a escola. A Copa afetou a escola.

A escola não convidou a Copa para adentrar seus portões enferrujados e alterar dinâmicas na prática pedagógica. Mas a escola recebeu essa visita que não pediu licença, que pulou os muros e bagunçou algumas aulas por lá. Teve atitude similar àquelas das/os alunas/os indisciplinadas/os que a escola tanto reclama.

Além disso, qual papel social teria a escola se negligenciasse esse evento tão importante que acontecia no país? Como ignorar a presença intensa desse evento dentro daquele ambiente? Por essas e outras tantas questões a escola teve que se aprontar e aprontar no recebimento da Copa. Não foi fácil. Mas foi possível, à sua maneira.

Buscando essas possíveis relações é que fiz questão em priorizar o trato pedagógico direto com as/os alunas/os. A voz das/os alunas/os se faz presente durante toda a dissertação (mesmo que não de forma explícita) e isso é uma forma, também, de entendê-los como sujeitos que muitas vezes nem sabem que são. E se não o sabem é porque não o ensinaram para tal. A voz das/os jovens é aquela que muitas vezes querem calar, o que se torna tão doloroso e explícito nos números alarmantes de homicídios de jovens por ano. Mas afirmo que não os desejo calados. Suas gírias, seus modos de me chamar (“dona”, “doninha”, “professora Rebeca”), seus olhares e corpos inquietos ou às vezes muito quietos, suas

descobertas. Tantas características que a escola se incomoda. São as tantas que me apaixonam e me fazem desejar ouvi-los.

Apresento a vocês, portanto, esta dissertação, fruto de uma pesquisa querida, feita com dedicação e paixão.

1 INTRODUÇÃO

A história do futebol no Brasil, de sua primeira aparição em solos brasileiros até hoje é complexa e dinâmica, as mesmas são as características da instituição escolar e do seu cotidiano. Assim sendo, os acontecimentos em uma escola pública durante o ano de realização de uma Copa do Mundo de futebol masculino no país carregam complexidades e dinâmicas para seu interior.

o futebol, assim como a sociedade brasileira, constitui-se tendo no seu interior tensões das mais variadas. Fosse de ordem moral, racial, econômica ou qualquer outra possível, as tensões fizeram parte dos elementos construtores de toda sociedade. No Brasil e no futebol não foi diferente (SANTOS, 2009, p. 212).

O esporte moderno tem sua origem no século XIX na Inglaterra. Foi no período da Revolução Industrial, com o começo da organização das cidades, meios de transporte, aglomerações urbanas e fabris que o esporte, tal qual o conhecemos atualmente, foi criado. Seu surgimento ocorre a partir de necessidades de organização e sistematização das práticas corporais – jogos - tradicionais já conhecidas e executadas pela população naquela época, processo denominado de institucionalização. Foram as *Public Schools* que trataram de efetivar essa normatização, decorrente também das necessidades próprias do contexto educacional daquele momento.

No ano de 1863 o futebol foi oficialmente criado, com acordo entre os clubes, regras comuns e submissão a uma entidade, a FA (*Football Association*) (FRANZINI, 2009). Era nítido e explícito à época, na Inglaterra, no século das esportivizações, que o futebol era o esporte mais disseminado e que mais agradava às classes populares, provavelmente pelas regras não tão complexas e pela pouca necessidade de equipamentos e locais específicos para sua prática, diferentemente do que ocorria com outros esportes, também criados no mesmo período - como o *rugby*, por exemplo (FRANZINI, 2009).

As condições e as possibilidades para a prática podem influenciar na popularidade de um esporte. No caso do Brasil, o futebol foi o esporte que teve mais espaço neste cenário de relações tensas e complexas que encontrou quando aqui desembarcou, em 1894. Nestas terras foi rapidamente propagado, porém, sua consolidação não se deu de forma simplista e/ou linear.

Introduzido no Brasil nos primeiros anos da República, o futebol fez parte do movimento modernizador da nação. [...] teve a capacidade de mobilizar múltiplas dimensões simbólicas e reais que, ao fim e ao cabo, transformaram o cenário esportivo e, de alguma forma, a própria sociedade (SANTOS, 2009, p.179).

Imerso em um contexto de tensão social, principalmente para as camadas populares e os negros, o futebol, que inicialmente era praticado apenas pela alta sociedade e suas parcelas dirigentes, foi sendo conquistado e começou a ser vivenciado em todas as classes sociais do povo brasileiro. “O futebol [...]: de esporte aristocrático transformou-se num dos maiores fenômenos de massa” (VAGO, 1996, p.10).

O esporte moderno se transforma e acompanha as características da sociedade que o criou. “[...] numa sociedade estruturada em moldes capitalistas de produção, como é a brasileira, o esporte não ficou imune a um processo de mercantilização que parece sem fronteiras” (VAGO, 1996, p.9). Isso é possível de ser notado em suas características básicas: “competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento” (BRACHT, 2005, p.14). Na atualidade, verifica-se o quanto a globalização e a transformação capitalista, no que diz respeito às trocas comerciais, ao mercado, à competição, entre outros, influenciam e se expressam no e pelo esporte moderno.

A transformação do esporte em espetáculo reflete sua posição como fenômeno sociocultural da sociedade moderna, a “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 2013). De acordo com Guy Debord (2013), com a Revolução Industrial houve divisão fabril do trabalho com produção em massa para o mercado mundial. Isso gerou a mercadoria “como uma força que vem ocupar a vida social” (DEBORD, 2013, p.30). O esporte pode ser considerado como uma dessas mercadorias que, também criado no contexto da Revolução Industrial, tem forte inserção na vida social. Uma prova de que o esporte pode ser encarado dessa maneira é a denominação esporte espetáculo como complemento/sinônimo ao esporte de alto rendimento. Segundo Valter Bracht (2005, p.17) essa denominação “abriga a característica central desta manifestação hoje, ou melhor, sua tendência mais marcante, qual seja, a transformação do esporte em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa”.

Neste contexto do esporte, com necessidade de competições, exaltação de técnicas padronizadas, ênfase no rendimento físico e espetacularização, a Copa do Mundo assume importância expressiva no cenário capitalista global. Trata-se de um megaevento esportivo que reúne muitas pessoas como espectadoras – presencialmente ou por meio da mídia – e consumidoras de uma competição de futebol masculino².

² Durante o texto, a Copa do Mundo de futebol masculino organizada pela FIFA, será tratada como Copa do Mundo apenas para facilitar a leitura. Porém, vale ressaltar que a forma como foi popularizada tal competição demonstra o caráter machista na modalidade, no universo esportivo e na sociedade (por ter isso se tornado tão naturalizado). Pouco se fala do evento destinado às mulheres profissionais do futebol, que, pela FIFA (Fédération Internationale de Football Association) foi denominado Copa do Mundo Feminina da FIFA.

Para Elenor Kunz (1994, p.22) “O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico”. E o futebol “na atualidade se mostra um dos mais praticados e notórios esportes” (SAMPAIO et al., 2012, p.77). Ainda, segundo Heloísa Reis e Thiago Escher (2006, p.14), “a assistência a espetáculos de futebol é a atividade de lazer esportivo mais praticada no mundo”.

O futebol pode ser considerado um dos esportes mais famosos do mundo e seu sucesso é inegável. Não é a toa que a Copa do Mundo é tão vista e cobiçada, desde a vitória nos gramados, até os direitos de veiculação de imagens. Ela, e os outros “[...] megaeventos esportivos se tornaram, nas últimas três décadas, em uma das estrelas principais da atual ‘sociedade do espetáculo’ (Debord) [e são] [...] capazes de atrair as atenções em todo o planeta, promovendo fantásticos rituais periódicos, sem parâmetro de comparação com nenhum outro fenômeno social” (MASCARENHAS, G., 2009, p.506).

Esse extremo sucesso da Copa do Mundo pode ser visto como uma consequência do sucesso do futebol. Porém, não se pode desvincular um evento deste porte do grande negócio econômico que os esportes se tornaram principalmente nas últimas décadas, com o avanço da globalização e do capitalismo. José Sérgio Leite Lopes (2004) afirma que foi da década de 1980 para cá que o futebol passa a apresentar características mais intensas do consumismo, isso devido ao fato, principalmente, da transmissão televisiva direta dos torneios e partidas. Tudo isso contribui para o entendimento da espetacularização do esporte e da sociedade.

A Copa do Mundo, atualmente, é um atrativo tanto econômico quanto esportivo. Os grandes acordos comerciais, a briga pelos direitos de imagens, a disputa entre patrocinadores, a Lei Geral da Copa³ e a Lei nº 12.350⁴ são elementos demonstrativos dessa especulação financeira que ocorre neste megaevento.

A Copa é muito mais do que uma competição futebolística, com 66 jogos e duração aproximada de 40 dias. Para a FIFA e suas parcerias comerciais, a Copa é projetada para render dividendos, e nisso consiste um dos aspectos mais polêmicos (DAMO, 2012, p.44).

Além disso, é possível notar que esses objetivos capitalistas que visam exclusivamente o lucro da entidade promotora, a FIFA – Federação Internacional *Football*

³ A Lei Geral da Copa (12.663/2012) é uma lei de garantias para a realização da Copa do Mundo. Por meio dela, a FIFA ditou certas necessidades e condições para a realização do evento, e garantiu sua aplicação no país, já que é uma lei do governo federal.

⁴ A Lei nº 12.350 dispõe sobre as isenções fiscais relacionadas à Copa do Mundo no Brasil.

Association -, e dos patrocinadores, já estão explícitos na divulgação e promoção do evento, como nos afirma Tavares (2011, p.19):

a FIFA desenvolveu muito pouco um discurso a respeito de valores do esporte como uma missão a promover por meio do futebol. Nos parece que, para ela, a Copa do Mundo é apenas esporte competitivo e negócio.

Bracht (2005) afirmou que o mesmo aconteceu com a candidatura da cidade do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2004. Os argumentos “[...] não foram relacionados ao esporte e ao seu desenvolvimento e, sim, ao retorno econômico que tal evento traria ao país” (BRACHT, 2005, p.87). Portanto, é claro e explícito que atualmente os megaeventos esportivos cumprem muito mais o papel de serem eventos lucrativos do que com intenções esportivas, apesar de hoje em dia o esporte moderno apresentar, indiscutivelmente, as características capitalistas, com bases econômicas e desejos de lucros empresariais.

A FIFA é a entidade máxima do futebol mundial desde 1904, e é dela a responsabilidade pela organização da Copa do Mundo. Das regras nos gramados até os padrões e condições estruturais para a realização deste megaevento são controlados por ela. Durante o evento e sua organização diversas são as mudanças e transformações não só econômicas, mas também políticas e sociais no país e cidades sedes.

O fato de o Brasil ser considerado o “país do futebol” faz com que a ocorrência da Copa do Mundo em seu território seja diferenciada, pelo menos para os brasileiros.

No Brasil [...] apesar das disparidades socioeconômico-culturais, inclusive com seus agravantes por região, é impossível encontrar quem não seja atingido, ainda que não goste, pela grande mobilização que ocorre a cada quatro anos com a participação da seleção nacional na Copa do Mundo de Futebol (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 6).

O envolvimento, ou pelo menos, o contato com o esporte futebol, pelos brasileiros é constante. “O apelo aos Jogos Olímpicos não é tão intenso entre nós quanto o da Copa do Mundo” (VAZ e BASSANI, 2013, p.90). Isso faz com que as legitimações, as justificativas, o convencimento governamental perante o povo, buscando comoção da nação, sejam mais intensos e mesmo ufanistas, passando pelo nacionalismo e pela identidade nacional.

Desta forma se dá a “entrada” da Copa do Mundo na escola e os possíveis laços entre as instituições educacional e esportiva. A preocupação com a relação entre essas instituições é no sentido de evitar, e não correr o risco, de a realização dos megaeventos no Brasil

[...] gerar uma população passiva que apenas consuma os espetáculos esportivos e os produtos a eles associados de forma acrítica, sem possibilidade de maiores conhecimentos e, sobretudo, de prática (DAOLIO, 2013, p.135).

Assim, o trabalho com a Educação Física escolar se dá a partir de sua compreensão como disciplina que tem como objeto as práticas corporais e as estuda crítica e reflexivamente, almejando apreensão e (des)(re)construção pelos alunos dessas práticas. Jocimar Daolio (2013, p.127) aponta que diversos autores compreendem que a Educação Física escolar deve “tratar da parte da cultura acumulada pelos seres humanos relacionada às questões corporais”.

É importante diferenciar, portanto, essa Educação Física das outras, voltadas à aptidão física e/ou que tem o esporte como conteúdo hegemônico. Diferentemente disso,

a contribuição da Educação Física, neste caso, será a de colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, que tem sido chamado por alguns autores de ‘cultura física’, ‘cultura de movimento’ ou ‘cultura corporal’ (SOARES, 1996, p. 11).

Assumindo essa visão, sobre os objetivos e funções da Educação Física escolar, me propus a efetivar o estudo da Copa do Mundo na escola. Entendendo que, sobre o objeto legitimador do megaevento Copa do Mundo, o ser humano que está na escola “deveria ser melhor conhecedor do fenômeno social esporte, sendo inclusive capaz de consumi-lo criticamente” (DAOLIO, 2013, p.133).

A escola tem papel importante no trato com o esporte não apenas por nela estar inserida a disciplina Educação Física, mas outras questões a tornam simbólica e estrategicamente essenciais. Foi nas *Public Schools*, na Inglaterra no século XVIII, que os jogos foram regulamentados e aos poucos assumiram as características do esporte moderno (BRACHT, 2005), portanto, a instituição educacional, a escola, marca a história do esporte.

Sobre a Copa do Mundo e a Educação Física escolar,

Nosso desafio repousa na seguinte pergunta: Como lidar com um fenômeno tão poderoso, o esporte (e os seus megaeventos), sem a ele sucumbir? [...] como a Educação Física Escolar pode se relacionar com o esporte (e os seus megaeventos) sem se submeter aos seus imperativos? (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 140).

Foram basicamente essas perguntas que orientaram o desejo de pesquisar uma proposta de ensino/aprendizagem, de estudo da Copa do Mundo na escola. Acredito que “[...] a área precisa assumir o compromisso político de impedir que a Educação Física Escolar se

submeta aos princípios do sistema esportivo com a realização dos megaeventos” (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 140).

Kunz (1994, p.24) em seu livro fez o seguinte questionamento sobre o esporte na escola: “sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?”. Assim, é importante a problematização reflexiva acerca do esporte que tem sido praticado na escola e, ainda, que está sendo ensinado e estudado nesse ambiente. Em decorrência, quais seus valores em contraposição com aqueles da instituição pública de ensino.

Assim, a pesquisa de intervenção propôs promover o estudo do megaevento Copa do Mundo de forma a compreendê-lo na sociedade, a fim de gerar criticidade e reflexão das/os alunas/os sobre o esporte de forma geral e na escola. Isto é, “negar-se a simplesmente submeter-se à lógica do sistema esportivo” (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p.137).

A Educação Física escolar, por ser componente curricular com objetivo de estudar as práticas corporais não deve ignorar um evento esportivo desse porte e muito menos quando sua realização é em seu território nacional e impacta, de diversas formas, a vida cotidiana das pessoas que aqui moram. Assim, torna-se uma necessidade promover o estudo do megaevento esportivo Copa do Mundo.

A Educação Física Escolar, é claro, não pode ignorar o fato da realização dos megaeventos e a grande mobilização popular que eles promovem, no entanto, seu engajamento no processo não pode ser de simples adesão entusiasmada e eufórica – é preciso pensar a partir da lógica dos megaeventos, assumindo a tarefa de preparar nossos alunos para eles (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 139).

Neste sentido, é importante se preocupar com o esporte para que se cumpra a tarefa de estudá-lo criticamente, sem “simples adesão” a esse movimento (esportivo atual), como os autores acima explicitam.

No cenário escolar o esporte carrega esses valores incorporados à instituição, o que lhe fornece subsídios para justificar sua consolidação/hegemonia neste espaço e, principalmente nas aulas de Educação Física. Assis de Oliveira (2005) percorre o discurso de que é na escola, porém não exclusivamente dentro dela, que o esporte estabelece uma relação especial com seus atores, já que neste espaço o conhecimento produzido pelo homem é sistematizado para que os alunos aprendam e/ou apreendam. Ela é palco cultural de práticas sociais e culturais, sendo um dos locais onde as construções, reconstruções e desconstruções de múltiplas maneiras, acontecem.

“Como uma prática sociocultural da sociedade moderna, o esporte está ‘na escola’, sim, e tudo indica a sua permanência nela” (VAGO, 1996, p. 11). Na escola a

vivência do esporte é constante, já que as/os alunas/os trazem para seu cotidiano escolar as experiências vividas fora desse contexto. Essas vivências do esporte dentro deste cenário são concretizadas de múltiplas maneiras. Assim, pergunto: de que forma o esporte está na escola? Certamente, se analisarmos cuidadosamente será possível enxergar resistências e apropriações que subvertem o consolidado esporte de rendimento, muito embora este ainda seja, hegemonicamente, modelo para o esporte que está ali presente.

Ao estudar o esporte nessa perspectiva, com orientação nestes questionamentos, é necessário “‘desmitificá-lo’ através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71).

A partir desse papel da Educação Física escolar é que se faz indispensável pensar em um planejamento para essa disciplina. E ao pretender estudar o evento Copa do Mundo e, portanto o esporte, na Educação Física, este planejamento passa a requerer cuidado e atenção já que se trata de um assunto tão atual e presente, de diversas formas distintas, no cotidiano das/os alunas/os. Desta forma entendi, assim como Bracht e Almeida (2013, p.137 e 138) que

É preciso reconhecer a força normativa dos megaeventos esportivos a partir de seu poder simbólico (e também econômico), o qual está relacionado com uma série de características do esporte de alto rendimento que lhe conferem inegavelmente um grande apelo popular e uma adesão apaixonada.

Por isso, é importante salientar que essa movimentação de estudar o esporte e os megaeventos esportivos na instituição escolar é essencial para que a escola cumpra sua função. Porém, mesmo acreditando nessa possibilidade - na crítica, reflexão e desconstrução da instituição esportiva atual na sociedade capitalista (sendo fruto e função desta), e na construção do esporte ‘da’ escola - tenho claro que essas ações não são favorecidas pelo sistema público educacional atual e tampouco pelo modo com que a sociedade e o sistema esportivo estão consolidados. Logo, compreendo esse estudo – e as transformações e (re)apropriações ocorridas a partir dele - como resistência, brecha, fruto de lutas, em um movimento emancipatório.

O sistema esportivo, com seu aparato midiático e industrial/consumidor, não deseja provocar modificações no esporte para deixá-lo mais democrático, inclusivo, participativo. Ao contrário disso, hoje em dia, com o exemplo da própria Copa do Mundo, o que vemos é exatamente o oposto: cada vez mais lucro e mais exclusão estão colados à instituição esportiva.

Desta forma é que o esporte adentra as instituições escolares, com todas essas características da sociedade produtiva, concorrente, poderosa. E a Copa do Mundo é uma grande expressão do poder do esporte, que chega e entra nas escolas, em níveis legislatórios, estruturais, pedagógicos. Estudar as relações entre as instituições educacional e esportiva nesse momento de Copa do Mundo no Brasil significa pressupor acontecimentos e ações a partir de laços já construídos e existentes entre estas instituições.

Ao entender que a Educação Física escolar objetiva estudar as práticas corporais, é que o esporte insere-se nos conteúdos dessa disciplina. Assim, a busca é pelo seu estudo em uma perspectiva ampla, crítica e profunda. E, ainda, a partir do momento que o país sediará megaeventos esportivos, ou seja, que fará parte concretamente e cotidianamente da vida dos brasileiros para além – mas também - de seus fatores simbólicos, gerando transformações urbanas, econômicas, culturais e sociais, acredito que

Esta se constitui, em minha opinião, a tarefa urgente e fundamental da Educação Física escolar: diante do fato de que os megaeventos esportivos estão mesmo acontecendo, os professores da área devem assumir esse tema em suas aulas, não no sentido de reproduzir o ufanismo acrítico propalado pela mídia, mas de estimular junto aos alunos um conhecimento crítico que leve à prática esportiva consciente e transformadora (DAOLIO, 2013, p.135).

Portanto, assim como Daolio (2013, p.135), acredito que “[...] é possível esperar que, a partir da mediação da Educação Física escolar, a compreensão e a relação dos alunos com os megaeventos esportivos será qualificada”. E é exatamente por acreditar nessa possibilidade educacional – apesar das diversas críticas que faço em relação à maneira como a escola está organizada na sociedade atual - e da Educação Física escolar -, que coloco aqui todo meu desejo e dedicação numa tentativa de escancarar os desafios, as dificuldades e as possibilidades que encaro (e imagino haver fatores comuns entre os professores de Educação Física das escolas públicas no Brasil) nas aulas, nesse processo de ensino-aprendizagem almejando a transformação.

É na compreensão de que é necessário colocar em discussão a questão do esporte como prática corporal histórica, dos investimentos em esporte de rendimento e espetáculo em detrimento do esporte de lazer e, mais que isso, da consolidação da Educação Física escolar como um espaço de aprendizado na instituição escolar, que o objetivo é promover o estudo crítico dos fenômenos socioculturais corporais. O objetivo é também desconstruir a ideia de busca de talentos esportivos, da disseminação da (questionável) moral olímpica, e da disciplina sendo responsável pelo desenvolvimento de legados dos megaeventos. Com essa visão norteadora é que a pesquisa se efetiva no chão da escola e nas linhas dessa dissertação.

“[...] a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte” (VAGO, 1996, p.10) já que tem funções sociais específicas de formação crítica das crianças e adolescentes. E é entendendo essa função da escola e da Educação Física como disciplina escolar que proponho o estudo profundo, amplo e crítico da Copa do Mundo na escola.

O objetivo desta dissertação, portanto, é compreender relações entre as instituições esportiva e escolar no momento de Copa do Mundo no Brasil presentes na escola pública municipal onde a pesquisa foi realizada, e analisar uma proposta de intervenção sobre este megaevento nas aulas de Educação Física escolar na mesma escola.

Para isso, busco refletir no percurso da pesquisa tendo como norte os questionamentos: como se dão as diversas relações entre as instituições esportiva e escolar no contexto da escola e nas aulas de Educação Física durante esse momento histórico do fenômeno Copa do Mundo no Brasil? Como foi possível contribuir, nas aulas de Educação Física, para a reflexão crítica de tal evento que aconteceu em nosso país?

Para situar a/o leitor/a da pesquisa, o 2º capítulo é destinado à apresentação do método. Nele, não só os caminhos que me levaram aos dados e que me deram possibilidades das análises que faço aqui são explicitados, mas também, a escola e a turma são apresentadas na intenção que a/o leitor/a se aproxime da pesquisa. Ali é possível entender como a pesquisa de intervenção foi realizada e como a vivência no campo, durante um semestre inteiro foram importantes na busca das possíveis relações e impactos entre escola e a Copa do Mundo no Brasil.

O capítulo 3 “A escola (a)pronta para receber a Copa do Mundo no Brasil” revela as primeiras possíveis relações entre as instituições esportiva e educacional que começaram a serem presenciadas na escola em 2014. Por isso, a discussão acerca da institucionalização na sociedade moderna com especial atenção à instituição esportiva foi fundamental para a compreensão de suas legitimações, as quais, em momento de Copa do Mundo estiveram presentes na escola e em diversos âmbitos da sociedade brasileira. O entendimento do esporte que é legitimado mas que também legitima diversas ações é fundamental em uma compreensão de diversas transformações e impactos sociais em momento de Copa do Mundo, ainda mais em um país no qual o futebol é símbolo de identificação nacional. Desta forma foi possível enxergar alguns impactos diretos na escola, em decorrência do megaevento, assim como diversos projetos que o tematizavam.

O 4º capítulo, intitulado: “A escola recebe a Copa do Mundo” traz a intervenção da pesquisa de campo desenvolvida neste mestrado, aquela que se refere à Educação Física

escolar mais especificamente. A proposta aqui apresentada (do planejamento à intervenção) trata da promoção do estudo da Copa do Mundo, com especial atenção à edição brasileira, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Campinas. Nele, desde as problematizações acerca do planejamento, até as avaliações e produções das/os alunas/os são expostos e analisados a fim de contribuir com discussões sobre a Educação Física escolar e outras que perpassam a educação pública brasileira.

Finalmente, o 5º capítulo “Tentativas de finalizar com considerações” expõe a difícil, mas permanente ação de avaliar as práticas pedagógicas na empreitada de finalização da pesquisa. Desde reflexões acerca da/o professor/a, conteúdos do planejamento, até as condições impostas pela realidade escolar e o processo de ensino-aprendizagem das/os alunas/os, até das relações vivenciadas entre as instituições esportiva e educacional no contexto da pesquisa. Neste capítulo, busco apontar considerações sobre todo o processo. Difícil tarefa também!

2 MÉTODO

A escolha metodológica compreende o caminho percorrido que delineou e buscou costurar os objetos estudados e o meu olhar sobre eles. Mas as escolhas do caminho, das amarras e do olhar são influenciadas por múltiplas dimensões que cercam a pesquisa e o sujeito que a pratica, a pesquisadora. O que compõe minha história orienta minhas atitudes assim como o que compõe a escola, a Educação Física e a Copa do Mundo influenciam as possibilidades de pesquisá-las.

A opção, portanto, por uma pesquisa sem muitos números ou gráficos revela curiosidades e questionamentos da pesquisadora e da professora, compreendidas aqui em um só sujeito, que busca na prática pedagógica olhar para suas/seus alunas/os de forma a entendê-las/los como parte do processo, como construtoras/es do conhecimento em práticas mais reflexivas e críticas.

O meu ser e estar no mundo e minhas condições, que inclui ser mulher, professora de Educação Física, trabalhadora da Prefeitura de Campinas, estudante da Unicamp, entre outros, delineiam minhas escolhas de caminhos a percorrer. Inclusive, para a realização da pesquisa é de total importância a reflexão sobre onde me encontro, quais caminhos percorri, quais influências sofri e sofro cotidianamente, mesmo que elas não estejam constantemente nítidas. Esse emaranhado de fatores que interagem constantemente com a pesquisa denota a não neutralidade de/nas ações neste universo.

As escolhas temáticas iniciais já são indícios dessa ausência de neutralidade, são elas: a escola, o esporte e a Copa do Mundo. Todos esses elementos se relacionam diretamente com a minha construção como sujeito (fazendo parte da minha vida pessoal, profissional, militante). Alguns desses elementos vistos isoladamente talvez não demonstrem nada sobre os percursos da pesquisa, porém, se colocados conjuntamente e em relação mostram muito sobre mim. E, se há relação com o indivíduo que mergulha em uma investigação, certamente há relação com a pesquisa. É a inquietude do sujeito, composta por diversos e múltiplos fatores relacionados que gera a pesquisa.

O percurso metodológico utilizado nessa dissertação compreende mergulho no campo da pesquisa de maneiras diversas. Muitas foram as ferramentas utilizadas para obtenção de informações e construção de dados, e foi a combinação e integração delas que possibilitou a vivência e a aproximação com os objetos e sujeitos da pesquisa.

A escolha primeira, portanto, se deu pela modalidade qualitativa, principalmente por acreditar que haveria necessidade de descrições e análises minuciosas, pouco objetivas e diretas acerca da realidade pesquisada e do próprio processo investigativo. Como alerta Joel Martins (1989, p.58)

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização.

Silvana Goellner et al (2010) afirmam a importância desse tipo de estudo na área da Educação Física pelo fato da pesquisa realizada dessa forma estabelecer relações de coautoria com as/os colaboradoras/es investigadas/os, sem colocar o objeto e os sujeitos em função da/do pesquisador/a.

A pesquisa dialoga com os impactos da Copa do Mundo no Brasil de 2014 no ambiente escolar das diversas formas que isso pôde ocorrer. Por estar presente neste universo durante todo o ano letivo e principalmente nos momentos que antecederam o evento, busquei enxergar e vivenciar os impactos da Copa do Mundo dentro do universo escolar, apresentando aqui a experiência de intervenção com um 9º ano do Ensino Fundamental cujo objetivo foi estudar este megaevento de forma crítica, profunda e diferenciada das possibilidades que a escola já ofertava.

A pesquisa aconteceu por meio da docência da disciplina Educação Física em uma escola da rede municipal de Campinas-SP em uma sala de 9º ano do ciclo IV do Ensino Fundamental. A escolha por esta série (9º ano) se deu por conta de nesse período escolar já ser possível trabalhar os conteúdos de forma mais aprofundada, com uma apropriação mais reflexiva-crítica sobre os assuntos estudados. Além disso, trata-se da sala mais numerosa do período da manhã da escola, com 28 alunas/os, o que a torna mais próxima da realidade das escolas públicas brasileiras que atualmente, em grande parte, tem número de alunos superior a 30 em cada sala.

A minha inserção na escola onde a pesquisa foi realizada e a escolha da escola, se deu por conta de eu ser professora de Educação Física efetiva nesse espaço. Ocupo esse cargo na rede municipal de Campinas-SP desde setembro de 2012 e, a partir do início do ano letivo de 2013 me efetivei ali, primeiramente dando aulas para as turmas de 1º a 4º anos e, no ano seguinte – quando a pesquisa foi realizada - para as/os alunas/os de 1º a 5º anos e de 7º a 9º anos, o que me fazia estar presente na escola por, no mínimo, 34 horas/aulas semanais. Além disso, eu era a professora de Educação Física responsável pela escola, ou seja, quando havia

alguma reunião da Secretaria de Educação sobre assuntos importantes da área, eu era a professora presente representando essa escola.

Para a realização da pesquisa foi necessária prévia autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obtenção da assinatura com consentimento das/os responsáveis de cada aluna/o, dos sujeitos entrevistados e da direção da escola. No Comitê de Ética, a pesquisa está registrada sob o número 25996114.9.0000.5404⁵.

A pesquisa de campo ocorreu desde o início do ano letivo de 2014, em fevereiro, e caminhou até que fosse possível perceber o fim das consequências da Copa do Mundo no Brasil neste espaço, em julho. Já a intervenção nas aulas de Educação Física do 9º ano aconteceu durante aproximadamente dois meses, sendo inicialmente previstas 26 aulas com a temática proposta. Durante o tempo da pesquisa, as três aulas por semana de Educação Física nesta turma, as reuniões pedagógicas, as conversas informais nos corredores da escola e outros acontecimentos neste espaço, fizeram parte e foram meio de obtenção de informações para a pesquisa.

Alguns instrumentos e técnicas foram utilizados, a fim de obter e organizar os dados importantes do estudo.

Um dos instrumentos que visa o registro e sistematização das informações, e que foi muito utilizado, foi o **diário de campo**. Trata-se de um registro diário das atividades, observações e reflexões sobre a prática e as relações observadas e vivenciadas no cotidiano escolar a partir das aulas, reuniões, conversas e outras possíveis fontes. Durante as aulas propostas o diário de campo estava sempre presente, sendo utilizado para descrever como aconteceram, quais mudanças no planejamento foram necessárias, quais elementos relevantes surgiram no processo, comentários das/os alunas/os. Além disso, foi utilizado em reuniões pedagógicas (que acontecem semanalmente e são chamadas de TDC⁶) que tiveram como tema ou assunto o 9º ano, além dos conselhos de ciclo⁷, conselho de escola⁸, reuniões com a direção (as quais foram necessárias no momento de tomada de decisão em relação aos projetos relacionados à Copa do Mundo) e em algumas conversas com a orientação pedagógica, professoras/es e direção.

⁵ Apresento em anexo o parecer do CEP e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizados na realização da pesquisa.

⁶ TDC: Trabalho Docente Coletivo.

⁷ Trata-se de reuniões nas quais há discussão sobre o rendimento escolar das/os alunas/os.

⁸ Trata-se de reuniões em que são abordados temas sobre a escola e são tomadas decisões em relação ao funcionamento, estrutura e organização da Unidade de Ensino. O conselho de escola é representativo, com atuação de professoras/es, direção, funcionárias/os e responsáveis pelas/os alunas/os.

Outro instrumento utilizado foi a **entrevista**. Alguns sujeitos considerados importantes para a pesquisa foram entrevistados com a finalidade de conhecer suas considerações acerca do tema tratado e estudado. Esses sujeitos foram duas professoras e a direção da escola. Esta última por estar diretamente envolvida com o funcionamento geral da unidade e as professoras por estarem desenvolvendo um projeto sobre a Copa do Mundo com as/os alunas/os, além de também darem aulas ao 9º ano. Esses sujeitos contribuíram de forma a trazer informações e dados sobre suas próprias ações e impressões no contexto escolar, o que enriquece a elaboração das reflexões acerca dos objetos relacionados na pesquisa. Nas entrevistas buscou-se saber quais foram as mudanças ocorridas na escola por conta da Copa do Mundo no Brasil em 2014 percebidas pelos sujeitos. Além disso, elas puderam dar suas opiniões e contribuições sobre o evento e sua relação com a escola.

Tratou-se de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. No momento de realização das mesmas um pequeno roteiro se fazia presente.⁹ A entrevista com a direção da escola foi realizada anteriormente à abertura do evento no Brasil, já as outras duas, com as professoras, ocorreram nos dois primeiros dias do evento. Todas aconteceram dentro da escola e foram agendadas individualmente.

Após as transcrições foram efetuadas correções gramaticais e ortográficas necessárias sem alterar o sentido das respostas. Os sujeitos entrevistados não foram nomeados para garantir-lhes anonimato ético da pesquisa, e são identificados como “direção da escola”, “professora 1” e “professora 2”.

No início da intervenção com a turma do 9º ano, em abril, anteriormente à qualquer aproximação do tema da Copa do Mundo no Brasil mediado por mim nas aulas de Educação Física, foi realizada uma **roda de conversa** com a participação de toda a turma. 21 alunos estavam presentes e participaram desse momento, o qual ocorreu na primeira aula da intervenção. Nesta roda, as questões centralizadoras do debate foram as mesmas respondidas por escrito pelos alunos, minutos antes, em aula. A intenção, portanto, era, por meio da coletivização das respostas individuais, gerar o debate mediado pelas questões: “O que você acha da Copa do Mundo no Brasil?” e “Qual é a relação da Copa do Mundo no Brasil com a sua vida? E com a escola?”. Foi realizada no pátio, com todas/os sentadas/os no chão. Esta roda de conversa teve seu áudio gravado e foi transcrita posteriormente. As correções gramaticais também foram executadas e o anonimato das/os alunas/os também foi preservado.

⁹ Nas entrevistas com as professoras os itens desse roteiro eram:

- O trabalho desenvolvido por elas tematizado na Copa do Mundo (Quais eram os objetivos, como foi, qual a avaliação);
- Percepção sobre impactos, implicações, mudanças ocasionadas pela Copa do Mundo no Brasil na escola.

Fontes documentais, como leis, resoluções, Diário Oficial, *e-mail* e comunicados formais da Prefeitura, também foram utilizados com a intenção de analisar e contextualizar as ações e propostas sobre o assunto.

Os materiais produzidos pelas/os alunas/os nas atividades desenvolvidas também foram analisados e utilizados na pesquisa. Em determinados momentos eles surgem com a intenção de discutir o próprio instrumento da aula (como é o caso do Jornal de Parede), e em outros aparecem para garantir o debate do conteúdo apresentado nesses materiais. O modo encontrado para sua reprodução foi a fotografia, estando a produção das/os alunas/os presente nesta dissertação da forma mais próxima à realidade. Sempre que utilizadas há legendas explicativas, que auxiliam no entendimento do texto das/os alunas/os.

A própria prática docente é vista, na pesquisa, como uma fonte de informações, já que a partir dela é que se estabelecem as relações e os acontecimentos para a reflexão da própria prática, o que dá origem ao estudo. Durante a pesquisa é elaborada a partir de reflexões e estudos, e reelaborada, replanejada, revista, repensada. No processo da pesquisa o olhar - antes, durante e depois - sobre a prática pedagógica é essencial e se torna a pesquisa em si. Por isso, o relato e as reflexões sobre a produção, reelaboração e avaliação da prática pedagógica estão presentes constantemente ao longo do texto.

Embora tenham sido previstas 26 aulas, a intervenção da pesquisa de campo ocorreu durante 21 aulas de Educação Física, as quais aconteciam às terças e quartas feiras, sendo uma aula dupla (duas aulas seguidas) na terça logo no início do período, e outra na quarta feira, antes do intervalo das/os alunas/os. Houve a preocupação em realizar essas aulas anteriormente ao período de férias discente, o qual compreendia a realização do evento no Brasil.

As categorias para análise e discussão emergiram do campo e foram elencadas de acordo com a preponderância e importância de seu debate e estudo para a compreensão do que aconteceu no campo, na pesquisa. Quando necessários nomes de alunas/os, esses foram substituídos por fictícios.

Durante a análise dos dados alguns fatos interessantes relacionados ao tema e acontecidos em outras aulas são descritos com finalidade ilustrativa e complementação das informações sobre o ocorrido no contexto escolar.

2.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde foi realizada a pesquisa é de administração municipal e se localiza em um bairro antigo e periférico da cidade, fazendo divisa com outra cidade. Trata-se de um bairro basicamente residencial, tendo apenas pequenos comércios (padaria, venda, mercadinho). Há um centro de saúde que atende à região e poucos espaços de lazer para a comunidade, sendo a rua o lugar de encontro e convívio das pessoas. É um bairro com nenhum prédio e muitas áreas verdes, principalmente nos arredores da linha do trem (em funcionamento, e passagem de muitas/os alunas/os, inclusive para irem à escola) e do córrego, os quais se localizam, aproximadamente, a 10 e 2 metros da escola, respectivamente.

É uma escola pequena que atende alunos de 1º a 9º anos, sendo de 1º a 5º (ciclo I e ciclo II) no período da tarde, e de 6º a 9º (ciclos III e IV) pela manhã. No período da noite funciona uma sala da FUMEC, destinada à alfabetização de jovens e adultos.

Nessa escola, a equipe gestora é composta por três pessoas: diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, todos efetivos da rede municipal. Na secretaria trabalham duas/dois funcionárias/os e há ainda um inspetor de alunos, todas/os efetivas/os. Na limpeza, vigilância e alimentação as/os funcionárias/os são terceirizados pela Prefeitura. São aproximadamente quatro funcionárias/os na cozinha e quatro na limpeza que trabalham atendendo os dois períodos de funcionamento, manhã e tarde, e, dois guardas que se revezam nos turnos da manhã, tarde e noite.

A estrutura física da escola é muito boa comparada com a realidade que se presencia e noticia das escolas públicas brasileiras. O prédio é térreo e todas as salas ficam em um corredor aberto, dando à escola um aspecto agradável e amplo, apesar de pequeno. Há seis salas de aulas – todas ocupadas no período da manhã e uma desocupada no período da tarde -, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, um pequeno parque, um refeitório, secretaria, sala da direção, sala dos professores, quadra coberta e um pequeno pátio também coberto.

A escola é aparentemente muito bem cuidada, limpa e organizada. E o relacionamento entre as pessoas que trabalham lá fornece um clima harmonioso, com diálogo e construção coletiva. Inclusive, a recepção para a realização da pesquisa foi extremamente positiva por parte da direção da escola.

2.2 APRESENTAÇÃO DA TURMA

A apresentação que faço dessa turma e desses alunos nada mais é do que a minha interpretação, experiência e impressão sobre este grupo de alunas/os que compuseram o 9º ano desta escola em 2014. Não se trata de uma descrição neutra e objetiva da turma envolvida na pesquisa. Ela é inteiramente fruto de um processo que compreendia minha relação com essa turma no ambiente escolar – fato que também compõe as determinações dessa relação -, mais ativa e intensamente nas três aulas de educação física da semana, mas não deixando de ser estabelecida também no cotidiano da escola, onde estive presente quatro dias por semana nos períodos da manhã e da tarde.

As relações entre as pessoas são estabelecidas a partir de diversas questões, subjetivas e objetivas, de cada uma das partes envolvidas, os sujeitos. O tempo, espaço e contextos diversos delineiam as relações entre as pessoas, o que gera impressões, expectativas e julgamentos entre elas, modificando também os sujeitos dessas relações. É importante, por isso, esclarecer que essa apresentação que faço diz respeito à minha relação com essas/es alunas/os nesse contexto escolar específico.

A turma era composta por 28 alunas/os matriculadas/os, sendo 16 meninas e 12 meninos. Dentre eles, dois não são frequentes – uma nunca apareceu e o outro, por questões de trabalho, abandonou os estudos esperando vaga no período da noite em outra escola. Três alunos são novos na escola, sendo que um deles veio do Paraná e outro, transferido de outra escola, teve que passar por aprovação da direção para que fosse aceito – seu histórico trazia atos violentos no seu percurso escolar.

A fim de buscar compreender as características da turma, principalmente no que diz respeito à organização e conhecimentos acerca dos fatores que envolvem a Educação Física, realizei uma avaliação diagnóstica – avaliação que a/o professor/a deve fazer da turma e entregar seu resultado para a Orientação Pedagógica junto ao Plano de Ensino anual da disciplina – no início do ano letivo, logo nas primeiras aulas de Educação Física de 2014 deste 9º ano.

A avaliação foi coletiva: as/os alunas/os deveriam escolher um jogo para ser praticado por todas/os da sala. Tanto na escolha, elaboração e prática da atividade eu seria apenas uma observadora, evitando qualquer comentário ou ajuda – a não ser que algum problema acontecesse. A partir da minha observação registrei o comportamento das/os alunas/os, os meios que encontravam para solucionar os problemas relacionados ao jogo (regras, descumprimento de regras, marcação de pontos). Dessa forma, foi possível perceber a relação das/os alunas/os com tais práticas corporais, assim como seus comportamentos,

atitudes, organização e cumprimento de regras, assimilação do jogo. A partir desta atividade, que teve a duração de uma aula dupla (duas aulas seguidas), foi possível conhecer melhor as/os alunas/os e principalmente suas relações com os elementos que englobam a Educação Física escolar.

Essa turma de 9º ano realizou uma ótima atividade. Assim que fiz a proposta, em sala de aula, os alunos decidiram que realizariam uma votação sobre qual jogo fariam. Tanto a votação quanto as decisões e organização relativas ao jogo seriam feitas ainda dentro da sala, cada uma/um no seu lugar, pois assim não teriam que reorganizar a sala depois.

Algumas/ns alunas/os aparentemente líderes, começaram falando, outras/os, ouviram e opinaram de forma organizada. Houve um momento em que todas/os podiam dar palpites sobre as atividades, assim foi possível elencar algumas propostas. Mas, após ninguém querer ir à lousa, as/os “líderes” resolveram escrever as alternativas no caderno para a realização da votação.

Várias atividades foram propostas por elas/es: queimada, rouba bandeira, base quatro, entre outras. E muitas delas, as quais algumas/ns alunas/os demonstravam não conhecer, eram detalhadamente explicadas, principalmente por aquelas/es que assumiram a liderança da atividade, para que todos conhecessem o jogo e pudessem votar. Após a votação, a brincadeira escolhida foi “Rouba Bandeira”. Com o consenso da sala, me pediram os materiais necessários e fomos à quadra para a realização do jogo. Todas/os participaram ativamente, e aparentemente, a diversão acontecia. Era possível notar algumas/ns alunas/os assumindo a posição de liderança, não apenas na organização do jogo – desde a votação até sua realização – mas no desenvolvimento, com falas engraçadas, e integrativas para as/os alunas/os fazendo com que todas/os permanecessem alegres e ativos no jogo. Conforme seu desenvolvimento, as/os alunas/os, nos times, criaram novas estratégias, bastante interessantes. E, todas/os participaram até o final da aula, quando eu pedi que fizessem uma roda de conversa referente a todo processo. Nesse momento, expus minhas observações, as quais elas/es levaram muito em conta, me ouvindo, e conversando sobre os pontos levantados.

O que foi possível perceber é que era uma turma que demonstrava muito respeito pela figura da professora e se mostrava muito interessada na realização das aulas, com envolvimento e dedicação. Além disso, a liderança, principalmente de um aluno da sala, foi essencial para o desenvolvimento da atividade, fazendo com que todas/os participassem, se envolvessem e se divertissem. Naquele momento acreditei ser possível o aprofundamento dos conteúdos de Educação Física, e do tema que pretendia estudar com elas/es – da Copa do

Mundo - já que a participação foi grande, complexa, reflexiva e produtiva, com muito envolvimento de todas/os.

3 A ESCOLA (A)PRONTA PARA RECEBER A COPA DO MUNDO NO BRASIL

O ano começou mostrando que não seria tranquilo “receber” a Copa do Mundo na escola, principalmente por conta da forma como a Secretaria de Educação de Campinas preparou o contexto para nós, suas/seus trabalhadoras/es. É importante ter clareza de que muitas ações da e na escola pública são frutos de decisões tomadas pela Secretaria de Educação do Município e outros órgãos superiores, chegando a ela apenas as ordens de cumprimento com pouca ou, como na maioria das vezes, nenhuma escolha ou discussão por parte dos professores. Além disso, as determinações advindas de locais que não a unidade escolar (Prefeitura, Secretarias) geralmente são desorganizadas e pouco explanadas, deixando a escola, as/os professoras/es e a gestão escolar sem muitas informações a respeito. Este cenário descrito era onde nos víamos imersos no início de 2014.

As primeiras reuniões na unidade escolar já traziam impressões sobre aquele ano: seria corrido, com férias antecipadas, férias prolongadas (dobradas) para os alunos, mas ainda sem calendário homologado¹⁰, ou seja, nada oficialmente declarado. Era necessário trabalhar e planejar as ações do ano letivo baseando-nos em especulações, quase fofocas, e nenhuma informação oficializada.

E assim começou 2014 na escola, com poucos dias de reunião – pela necessidade de se cumprir os 200 dias letivos por ano, o aumento de férias significava menos planejamento para o ano -, e já uma prévia do que a Copa do Mundo começava a causar na nossa rotina escolar. Desorganização, mistérios e dúvidas.

Para nós, professoras/es de Educação Física, os indícios da Copa do Mundo sendo “recebida” era ainda maior: fomos convocadas/os para uma reunião oficial da Prefeitura, na qual o tema da Copa do Mundo foi tratado com ênfase. Colocaram-nos fazendo parte da “festa”, mesmo sem nosso consentimento, e nossa opinião sobre a participação não parecia muito desejada. O fato de Campinas ser uma subsede da Copa do Mundo, hospedando duas seleções, contribuía para a necessidade/desejo de movimentações na cidade, por parte da Prefeitura, no sentido de fomentar, incentivar e festejar a Copa do Mundo. E um dos locais

¹⁰ O calendário escolar sempre tem sua homologação demorada, portanto, essa ação em 2014 não fugia dos padrões dos anos anteriores. Porém, neste ano a homologação e o lançamento do calendário, das datas de reuniões, recessos, férias, era muito esperada. As mudanças, em relação aos anos anteriores eram muito grandes. E por ser tão diferente, era necessário nosso conhecimento para o planejamento da unidade escolar. Em trecho de entrevista com a direção da escola em junho de 2014, é afirmado, com indignação: “[...] nós estamos encerrando o calendário escolar que é lá de fevereiro, e nós estamos alterando de novo”.

escolhidos para se cumprir essa necessidade e desejo eram as escolas. Nesta única reunião convocada pela Diretoria Pedagógica do município e que se fizeram presentes as/os professoras/es de Educação Física de todas as escolas da rede e alguns representantes da Prefeitura, nos fizeram saber que a Secretaria de Educação, com algumas parcerias, planejava alguns projetos sobre a Copa do Mundo para serem aplicados/efetivados nas escolas do município. O modo com que essas ações nos chegavam mostra a fragilidade da escola pública, local enfraquecido pela falta de diálogo evidente entre as unidades de ensino, os profissionais e com a própria gestão pública. O entusiasmo dos órgãos governamentais em se fazer efetivar determinadas políticas neste ambiente sem qualquer discussão com quem trabalha e constrói este espaço, mostra sua precariedade.

Em uma pesquisa realizada com professores de São Paulo, Elias Marques, Maria Pelicioni e Isabel Pereira (2007, p. 13) afirmam que:

o descaso dos gestores públicos com o professor, devido em parte ao despreparo administrativo junto às unidades escolares, como também ao desrespeito histórico do Estado em relação ao ensino básico, poderia ser entendido como um sinal da falta de prioridade despendida à educação pública, o que acentuava ainda mais a crise no sistema público de ensino.

O perigo é que essas ações que simplesmente chegam para serem cumpridas nas escolas podem ser aproveitadas pelos governos vigentes, como meios de propagação de ideologias dissonantes com o desenvolvimento dos objetivos escolares. Para Pérez-Gómez (1998, p.25) um objetivo básico da escola é

provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos e alunas assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela a escola.

Mas, quando se injetam políticas e ações entusiasmadas como essas, no momento de Copa do Mundo, sem diálogo com os construtores da escola, não há dúvidas de que os objetivos desta instituição não estão sendo levados em conta. O que parece é que a escola, muitas vezes, é tratada como um lugar onde ações podem ser implementadas de qualquer forma, onde qualquer coisa acontece e é bem vista.

A participação nos projetos apresentados às/aos professoras/es de Educação Física era quase que inevitável: uma pressão nos rondava, com aparentes ameaças que tentavam coagir o boicote (latente). E foi ao eco dessa pressão que muitos de nós retornamos para nossas escolas, enraivecidos.

No entanto, em meio a tantas inseguranças, desconfianças e incertezas, algo era certo: a pesquisa em desenvolvimento. Apesar do planejamento do projeto de pesquisa desta dissertação ter como indicativo iniciar o campo, ou seja, a intervenção pedagógica, em uma determinada data (início do mês de maio), totalizando aproximadamente um mês e meio de aulas referentes ao projeto sobre a Copa do Mundo, um adiantamento foi necessário devido à percepção de que a escola passava por diversos complicadores, o que abalava uma possível rotina tranquila e planejada de trabalhos. O início das férias se aproximando fazia com que novos arranjos fossem feitos na rotina. Passeios escolares foram antecipados, perceberam-se atrasos nos conteúdos de todas as disciplinas, feriado, problemas disciplinares incomuns e mais preocupantes que os normalmente vivenciados. Por conta desses vários contratemplos, era fundamental antecipar o início das atividades do estudo da Copa do Mundo, já que o desejo era a sua realização anteriormente ao início das férias e, portanto, do evento no país.

O início da intervenção planejada, portanto, teria antecipação para que fosse possível o desenvolvimento de todas as aulas previstas. Coincidentemente ou não, nesse momento específico, alguns fatos inesperados e nada corriqueiros agitavam e preocupavam muito a escola. Alguns desses fatos serão relatados e discutidos aqui, apresentando indícios da realidade da escola pública brasileira. Além disso, é importante o conhecimento das situações que, mesmo que em determinados momentos de forma sutil, fizeram parte do cotidiano da pesquisa e estiveram presentes em meus anseios, preocupações, planejamentos, avaliações.

A semana marcada para o começo da intervenção desta pesquisa foi em abril, e se iniciava com alguns problemas. Ao chegar à escola, na segunda-feira, não imaginei que tanta coisa poderia acontecer naquela semana. Primeiramente, a escola havia sido invadida, houve tentativa de arrombamento e diversos outros danos materiais (extintores gastos, depredações nos murais, portas, mesas e cadeiras danificadas, muita sujeira). Além disso, muita confusão durante o período de aula (que foi cancelada em seu início, e as/os alunas/os mandadas/os embora, por falta de estrutura física devido à depredação, e consequentemente indisciplina), inclusive com drogas e violência. A semana estava apenas começando.

Aquela posso dizer que foi a semana mais difícil que já vivenciei nesta escola. Foi longa, quase sem fim. E as noites mal dormidas, as olheiras escurecidas, a alimentação prejudicada e o estresse latente são testemunhas da semana desgastante que eu e todas/os daquela escola tivemos. O clima na sala das/os professoras/es era de cansaço, desespero, desistência. Esse era o estado de descontentamento vivenciado ali naquele momento, o qual aparentemente não tinha relação com a Copa do Mundo, mas que, de certa forma, se fazia presente também para o recebimento das ações sobre o assunto. A prioridade naquele

momento era consertar e arrumar o que estava fora do lugar, tanto nas estruturas físicas quanto nas simbólicas e subjetivas.

O meu desespero ficou ainda maior quando uma das aulas do 9º ano – a turma da realização da pesquisa de campo – foi um desastre. Alguns alunos que estavam envolvidos nas confusões de invasão e violência na escola eram desta sala, o que as/os deixava extremamente agitadas/os e agressivas/os, pela frequente visita (nada agradável para as/os alunas/os) da direção, além da distribuição de suspensões e as constantes narrativas sobre todos os ocorridos naquele início de semana atípico.

Por conta de tudo isso, foi praticamente impossível prosseguir a aula. Fui desrespeitada, muitas/os alunas/os se negaram a participar, outras/os mostravam extremo desinteresse. Nada era mais interessante e preocupante do que o que elas/es estavam vivendo. E por que seria? Tudo o que poderia me deixar insegura para iniciar a pesquisa na aula seguinte, aconteceu. Naquele momento já tinha dúvidas se realmente começaria a intervenção na próxima semana. Estava realmente triste com os ocorridos naquela aula. E minha tristeza e preocupação não eram relativas apenas à pesquisa. Mas estava em dúvida sobre como seriam minhas próximas idas àquela sala.

O que estava acontecendo eram problemas centralizados na violência, seja dentro da escola, como o desrespeito, ou fora dela, com o envolvimento da polícia na invasão e depredação do prédio e no tráfico de drogas por alguns alunos. Isso revela o grande emaranhado de preocupações e assuntos que servem de chão, sempre inconstante e maleável, e portanto, complexo, para tudo o que acontece no espaço escolar. É como pisar constantemente em uma cama elástica: além de inevitável o esquecimento de estar em cima de elásticos estiráveis, é influente qualquer outro movimento na mesma superfície.

A violência afeta a “vida da aula”, utilizando o termo de Pérez Gómez (1998), com o desrespeito a/ao professor/a e outras formas de indisciplina; mas traz à escola indícios da desigualdade social, e conhecimentos e experiências vivenciados pelos alunos. Cabe ao professor, portanto procurar e tentar evidenciar as resistências vistas como indisciplina, por mais difícil que seja encará-las. Só assim o caminho para a autonomia e humanização dos sujeitos pode ser trilhado. “O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19). Mas, como nos ensina este mesmo autor, caberia à escola reconstruir o conhecimento e experiência, neste caso, da violência, atenuando as desigualdades sociais a fim de gerar a reelaboração crítica e reflexiva.

Porém, a escola, com sua fragilidade atual atesta sua precariedade, principalmente quando este é o tema. Em pesquisa recente realizada pela fundação Lemann (2014) com professoras/es de escolas públicas de todo o Brasil foi apontado que os aspectos que mais as/os incomodam hoje em dia é a indisciplina e a falta de acompanhamento psicológico para as/os alunas/os que dele necessitam.

O estímulo e preocupação das/os minhas/meus colegas (outras/os professoras/es) me ajudaram muito no entendimento sobre o relacionamento com as/os alunas/os em relação à aula. O *se relacionar* da professora com a turma extrapola os limites das aulas, mas também, quando “bem sucedido” não significa que todas/os alunas/os se comprometerão inteiramente com todas as aulas sempre.

Inclusive nas aulas em que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor/a, e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos [...] (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.19)

É importante estar atento quanto às resistências e aulas “mal sucedidas” para ressignificações e reflexões acerca do que se passa naquele ambiente, com aquelas pessoas, com o conteúdo e as escolhas didáticas. Foi importante, neste momento, buscar compreender e enxergar o que se passava de fato naquele espaço, quais relações de poder estavam colocadas, quais espaços e tempos estavam em disputa, quem eram os atores e outras relações estabelecidas ali. Desta forma foi possível refletir mais calmamente e não desesperar.

Enfim o final de semana chegou para servir de descanso para todos aqueles problemas da escola em que eu me via imersa. E a segunda-feira veio mais rápido do que as decisões necessárias para aquele momento. Primeira atividade do dia – e da semana -: conselho de escola. Mais decisões importantes. Discussões tensas e complexas sobre o acontecido na semana anterior. Sentimento de impotência. Fraqueza evidente. Pouca coisa a se fazer. Muito a se (auto) castigar e punir. Durante a reunião, outra notícia: novamente, um aluno foi levado à delegacia pela polícia. Tráfico de drogas. Era a 2ª vez somente este ano. A maior certeza era que estávamos imersos em muitos problemas de origens (nem sempre) diferentes, mas que todos eles afetavam muito o ambiente escolar, as relações da escola, as aulas, e a intervenção começaria naquela semana.

Dia tenso. A dor de cabeça e a dor de estômago se revezavam em meio aos autojulgamentos e desesperos diversos. Mais tensão. Porém agora, necessidade de decisão: começar ou não a intervenção da pesquisa no dia seguinte. As dúvidas pairavam no ar e minha mente rodava em meio a tantas incógnitas, pensamentos, turbulências. Como os alunos

estariam frente às decisões (punitivas) do conselho? Como seriam as próximas aulas com aquela turma? Como estaria o clima na escola? Enfim, decidi que a intervenção prevista começaria no dia seguinte às sete da manhã, ou pelo menos, tentaria fazer com que isso acontecesse.

A minha preocupação (a da pesquisa) era primordialmente em relação à Copa do Mundo e seus impactos no contexto escolar, especificamente naquele contexto escolar. Nesse momento eu sabia que tanto os projetos anunciados pela Secretaria de Educação como a alteração do calendário já indiciavam que o megaevento em terras brasileiras impactava e influenciava a escola. Porém, o cotidiano em que nos víamos imersos naquele momento também influenciava as minhas pretendidas ações em relação à Copa do Mundo com as/os alunas/os. Dessa forma a combinação das influências e do contexto naquele momento é fundamental para o entendimento de determinadas escolhas, atitudes, frustrações e avaliações feitas. Visto todo esse “pano de fundo” para e durante o momento de realização da pesquisa de campo, minha preocupação era *como* ela aconteceria. Como seriam as aulas em questão durante esse momento tão ímpar e único, de pontos de vista tão distintos - a Copa do Mundo em território brasileiro e em Campinas, e os problemas e situações conflituosas em que a escola estava inserida?

3.1 A INSTITUIÇÃO ESPORTIVA E SUAS LEGITIMAÇÕES

A preocupação, portanto, repousava nas relações entre as instituições educacional e esportiva que naquele momento se faziam presentes. Mas, para entendê-las e refletir sobre as ações consequentes a essas relações, se faz necessário discutir o esporte, o futebol, a Copa do Mundo e a educação. O objetivo deste subitem é, a partir da leitura/caminho aqui desenvolvida, apresentar alguns reflexos da Copa do Mundo sobre a sociedade e como esse fenômeno reverbera na educação, buscando reflexões também sobre esporte e Educação Física escolar.

A institucionalização do esporte moderno é fundamental para o entendimento de alguns processos visualmente claros na sociedade, que se tornam explícitos em momentos históricos de imersão da população no universo esportivo, como em Copas do Mundo, e que são tidos como naturais, evidentes, inalteráveis. Esses processos, além de naturalizados, são pouco discutidos e percebidos como tal, porém, em momentos de megaevento se tornam diretamente relacionados e mais próximos da sociedade que o sedia. A imersão em um cenário como este acontecia durante o momento anterior ao início da Copa do Mundo na rede

pública municipal de Campinas, principalmente após a reunião com as/os professoras/es de Educação Física sobre os projetos tematizando o evento.

Esses processos podem ser entendidos como os mecanismos de manutenção das instituições – no caso a esportiva – que se relacionam direta e ativamente com a sociedade que recebe a Copa do Mundo. São as legitimações do esporte e no caso específico, do futebol, que atuam em função da ocorrência pacífica e querida de um de seus maiores eventos, a Copa do Mundo. Esses processos legitimadores, na sociedade que sedia esse evento, tem responsabilidade de agir junto aos indivíduos, pretendendo fazê-los apoiarem a presença tanto do esporte quanto do evento. A educação, objeto dessa pesquisa, é âmbito propício e muito utilizado para a atuação desses mecanismos legitimadores. As relações entre as instituições esportiva e educacional, de longa história, apresentam interessantes percursos durante esse momento de recepção, no Brasil, da Copa do Mundo.

De acordo com Berger e Luckmann (1974), as instituições surgem na sociedade como fruto da necessidade da ordenação social. A ordem institucional vem garantir a construção de um mundo social.

Podemos pensar que as instituições são o ‘esqueleto’ da sociedade e constituidoras do ‘esqueleto’ dos indivíduos. São uma espécie de repertório de possibilidades/necessidades de o indivíduo ser em uma determinada sociedade. Elas configuram aquilo que chamamos ‘mundo humano’, o qual ultrapassa (não necessariamente negando) a vida no plano da natureza, que nos iguala ao universo animal (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p.13).

É a partir da tipificação de ações, da atribuição de ações específicas para determinados atores também específicos que as atividades são institucionalizadas, visando expansão, economia de tempo e esforço, e tensão reduzida nas atividades da sociedade.

Uma instituição possui o efeito prático de servir como um propulsor de uma ação unilateral estabilizada, ou seja, a instituição ‘chama’ o homem para uma forma específica e não para quaisquer formas de ação. Isso não é diferente com a instituição esportiva: ela fornece uma forma de satisfazer necessidades ligadas ao movimento – sem considerar agora quais motivações estejam por trás dessa necessidade (BRACHT, 2005, p. 102).

O mundo institucional permite que a atividade humana seja objetivada, ou seja, que a subjetivação humana seja expressa, atendendo, na maioria das vezes sem deixar explícito, aos requisitos da realidade em que o ser humano é produtor de um mundo social. Sendo produtor, estabelece também com ele uma relação dialética composta de três momentos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Assim, ao mesmo tempo em que o mundo social é produto humano, os indivíduos produtores são também um produto social

do mundo produzido pelos próprios humanos. “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 87).

As instituições, fruto do mundo social e dos indivíduos, implicam em historicidade e controle. Para estudá-las se faz necessária sua compreensão histórica, já que foi produzida durante processos e momentos históricos específicos, os quais determinam sua ocorrência e dão significado a sua consolidação. E

As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 80).

A disseminação, e, portanto, sua aprendizagem ao longo do tempo, de uma instituição na sociedade implica certo endurecimento da sua objetividade, o que faz com que seja vista como “[...] real de maneira ainda mais maciça e não pode mais ser mudado com tanta facilidade” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 85). Desta forma, “todas as instituições aparecem da mesma maneira como dadas, inalteráveis e evidentes” (IDEM, p. 86).

Cabe lembrar que ‘as instituições nos ultrapassam’ como indivíduos isolados. Elas são produto de uma espécie de ‘contrato social’ que nos antecede (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p.13).

As instituições - e suas ferramentas legitimadoras – se tornam naturalizadas, e então com pouca possibilidade de questionamento e/ou (re)(des)construção. Isso se deve ao processo de reificação¹¹ da realidade social. Esse processo é o grau extremo na objetivação, presente na institucionalização.

A reificação implica que o homem é capaz de esquecer sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a dialética entre o homem, o produtor, e seus produtos é perdida de vista pela consciência (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 123).

A questão da reificação nos remete ao problema da adaptação do comportamento das pessoas às normas emanadas da instituição esportiva como algo ‘natural’, não passível de questionamento; à questão do poder coercitivo da instituição esportiva

¹¹ A reificação é um conceito marxista, desenvolvido posteriormente por Lukács a partir da teoria da racionalização de Weber e do fetichismo da mercadoria, de Marx. “É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista.” (BOTTOMORE, 1988, p. 314).

para determinar a forma de satisfação de determinadas necessidades. (BRACHT, 2005, p. 103).

É a institucionalização, e seu grau extremo de reificação, portanto, que tem a possibilidade de tornar o esporte como algo imutável, distante da relação humana, um não produto histórico-social, algo inquestionável.

O esporte surge no século XIX na Inglaterra em um contexto de urbanização e industrialização, e se torna uma instituição a partir da sistematização, do estabelecimento de regras fixas e da padronização de movimentos frequentemente executados pelos indivíduos, na época entendidos como jogos. A sociedade, naquele momento, passava por inúmeras transformações e assim, os jogos tradicionais praticados tanto pelas camadas populares quanto pela elite também foram transformados. Portanto, a instituição esportiva se desenvolve

tendo como pano de fundo o processo de modernização [...], processo que compreende industrialização, urbanização, tecnologização dos meios de transporte e comunicação, aumento do tempo livre, surgimento dos sistemas nacionais de ensino, etc (BRACHT, 2005, p.99).

“Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p.80). Dessa forma, a institucionalização do esporte carrega características específicas desse momento histórico ao qual pertenceu sua origem.

Sua institucionalização em escala internacional foi baseada na crença na educação do caráter e no controle do tempo livre das camadas populares, em especial do que se chamava classe operária, personagem que se consolidava e expandia na medida do crescimento das cidades (SOARES e VAZ, 2009, p. 482).

Faz-se necessário para o estudo e compreensão desta instituição, seu conhecimento, principalmente no que diz respeito ao momento histórico durante o qual foi institucionalizado, o cenário em que os jogos populares e da nobreza se encontravam ao serem esportivizados. “A modernidade gerou novos costumes e o esporte se tornou o resultado de um processo notável de secularização da atividade física” (SHIMMEL, 2013, p.7). Foi durante o surgimento da classe operária, portanto, no momento de industrialização da sociedade europeia – modernização e urbanização - que tais jogos se transformaram, em um processo de institucionalização, em esporte moderno. “No continente europeu a estrutura de classes da sociedade burguesa refletiu-se [...] mais claramente na institucionalização do esporte” (BRACHT, 2005, p. 106).

Seu controle social se exercia com o foco na classe operária. Controlar o tempo de não-trabalho¹² da classe que produzia os bens de consumo e enriquecia os donos das indústrias era importante, e o esporte surgiu atendendo também a essa necessidade.

Se, de acordo com alguns autores, na época em que o esporte estava no início de sua institucionalização era importante “educar” a classe proletária para o esporte com a finalidade de fornecer-lhes hábitos saudáveis de vida e uma ocupação “controlada” de seu tempo de não trabalho, ao longo do tempo isso se modificou - mesmo sem estar até hoje totalmente superado. Os controles sociais a partir da instituição esportiva foram se modificando e se transformando, sempre visando acompanhar as características do momento em que a sociedade se encontra.

As instituições devem pretender, e de fato pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular. A prioridade das definições institucionais das situações deve ser coerentemente preservada das tentações individuais de redefinição. As crianças devem ‘aprender a comportar-se’ e, uma vez que tenham aprendido, precisam ser ‘mantidas na linha’ (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 89).

Uma importante intenção das instituições é a autopreservação. A sua perduração ao longo de gerações é importante para a continuidade da realidade social. Mas, para isso, é necessário o ensinamento de seu funcionamento, e mais que isso, a atribuição de funções e a certeza de que “ações do tipo X serão executadas por atores do tipo X” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 75). Pérez Gómez (1998) nos diz que os grupos humanos efetivam mecanismos e sistemas externos de transmissão, para garantir a sobrevivência de suas conquistas históricas nas novas gerações. Mas, essa transmissão deve acontecer de forma a contemplar a preservação daquelas conquistas históricas específicas e isso acontece por meio das legitimações, de forma que “[...] o mundo institucional exige legitimação, isto é, modos pelos quais pode ser ‘explicado’ e ‘justificado’” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 87). A partir do momento que

as objetivações da ordem institucional (agora histórica) têm de ser transmitidas a uma nova geração [...] é preciso haver ‘explicações’ e justificações dos elementos salientes da tradição institucional (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 128).

Essas explicações e justificações são as legitimações. O conhecimento do significado das instituições é fundamental para a sua compreensão. Porém, no momento em

¹² A escolha pelo termo “tempo de não-trabalho” em oposição a utilização do termo tempo-livre se dá pois “a lógica do capital rege não apenas o tempo de trabalho, mas também o tempo de não-trabalho e que, dessa forma, não há nada *naturalmente livre* no tempo fora do trabalho” (PADILHA, 2004, p. 221).

que há necessidade das instituições serem passadas para as gerações futuras esse conhecimento se perde (já que as instituições são históricas e os indivíduos se encontram distantes historicamente de sua origem), sendo necessárias ferramentas que propaguem a história e o conhecimento histórico da instituição. Assim, é importante “interpretar para eles [as gerações futuras] este significado em várias fórmulas legitimadoras” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 88).

Mas, a legitimação produz novos significados, que integram os significados anteriores, causados pela institucionalização. Sua função “consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações de 'primeira ordem', que foram institucionalizadas” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 126). A impressão do conhecimento e dos significados da instituição na consciência dos indivíduos nada mais é que um processo educacional, que tem por finalidade a incorporação da instituição, tanto de seu funcionamento quanto da configuração dos indivíduos que a vivem em tipos específicos de pessoas.

Para Pérez Gómez (1998) esse processo de transmissão é educacional e denominado de socialização, trata-se da função da educação na sociedade. Os autores Berger e Luckmann (1974) afirmam que a socialização é a “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 174), tendo a função da interiorização da realidade, e a dividem em primária e secundária, sendo a escola localizada na segunda classificação. Pérez Gómez (1998) entende que esse processo, a socialização, ajusta os sujeitos à vida social, e é conservador e reproduz, pois “[...] contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade” (PÉREZ GÓMES, 1998, p.14).

Visto isso, nada melhor para o bom funcionamento de uma instituição e sua perduração na sociedade, do que atuar e colocar em prática suas fórmulas legitimadoras no terreno escolar, lugar de “desenvolvimento”¹³, e certeza de passagem, das gerações futuras. Ali é possível tornar a instituição esportiva apreendida e enaltecida pelas crianças e adolescentes fazendo-as disseminar o esporte pela sociedade de forma apaixonada. A interiorização, na escola, do modo de pensar e agir acontece de forma a transformar o controle, essencial nas instituições, externo em autocontrole (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Será por isso a escola um dos principais locais de efetivação de políticas de desenvolvimento de projetos sobre a Copa do Mundo nesta Prefeitura?

¹³ Utilizei as aspas na palavra desenvolvimento para deixar claro que hoje em dia, com a situação da escola pública brasileira, a impressão é de haver mais certeza de passagem das gerações pela escola do que de desenvolvimento dos sujeitos. Dois ótimos documentários tratam desse assunto de forma categórica e profunda. São eles: “Quando sinto que já sei” (2014) e “Escolarizando o mundo” (2013).

As legitimações, nesse espaço

[...] terão de ser consistentes e amplas no que se refere à ordem institucional, a fim de levarem a convicção à nova geração. A mesma história, por assim dizer, tem de ser contada a todas as crianças. Segue-se que a ordem institucional em expansão cria um correspondente manto de legitimações, que estende sobre si uma cobertura protetora de interpretações cognoscitivas e normativas. Estas legitimações são aprendidas pelas novas gerações durante o mesmo processo que as socializa na ordem institucional (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 88, 89).

São estas legitimações que atuam diretamente na vida das pessoas, muitas vezes sem que estas tenham clareza de sua ocorrência e poder, e se faz muito presente na escola e nas questões e políticas educacionais de diversas maneiras.

Na realidade onde a pesquisa foi realizada, em uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, as políticas concretas de incentivo e fomento do esporte na escola de educação básica¹⁴ são ausentes, o que prova que a instituição esportiva não adentra os muros escolares por meio de políticas públicas que a garanta de forma concreta na escola. Se desse modo fosse, arriscaria dizer que possibilidades de ressignificação da atividade esportiva seriam possíveis. Se a instituição esporte estivesse presente na escola de forma a alcançar “um subuniverso de significação relativamente autônomo [haveria] a capacidade de exercer uma ação de retorno sobre a coletividade que a produziu” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p.117), ou seja, ressignificar as ações institucionais, torná-las menos endurecidas, mais próprias daquele universo, com mais autonomia dos sujeitos que a reconstroem cotidianamente. Porém, o que se faz presente na escola são as fórmulas legitimadoras da instituição esportiva, disseminadas entre os alunos, nas práticas docentes e até nas políticas educacionais (e não em políticas de fato esportivas) que permeiam esse universo.

Em momentos de megaeventos isso se torna exaustivo e nítido principalmente com ações diretas nas escolas públicas do país que os sedia – como leis e diversos projetos. O esporte necessitou, ao longo do tempo e de sua consolidação na sociedade, de ferramentas legitimadoras para que conquistasse a importância que hoje assume. Mas as legitimações da instituição esportiva, apesar de serem vistas até hoje permeando diversas ações sociais, não são mais fundamentais para a perduração da importância do esporte, visto o alcance da sua consolidação atualmente. “[...] essa instituição parece prescindir da necessidade de legitimar-se socialmente; ela parece ter se tornado auto-evidente.” (BRACHT, 2005, p.103).

¹⁴ A realização do JEM (Jogos Escolares Municipais) é de responsabilidade de um grupo de professoras/es que organiza o evento e se queixam de pouca ajuda do Município e da Secretaria, portanto não enquadrei tal evento como política esportiva.

De acordo com Bracht (2005), é por conta principalmente do fator econômico que, hoje em dia, domina o esporte, que essa instituição abre mão dos discursos legitimadores.

A organização esportiva que dirige o esporte-espetáculo e que procura manter-se enquanto dirigente da instituição esportiva, somente mantém a questão da educação, da saúde e da confraternização no seu discurso, para suprir eventuais déficits de legitimidade social, no entanto, concretamente, trata-se de mero exercício de retórica: a lógica interna que dirige, que orienta as ações no interior do sistema esportivo de alto rendimento é impermeável aos argumentos educacionais, da saúde e da confraternização. (BRACHT, 2005, p. 110)

As organizações esportivas (FIFA, COI – Comitê Olímpico Internacional) realmente não se utilizam mais dos discursos da saúde ou da educação, entre outros, para legitimar a ocorrência e existência de suas práticas (Copa do Mundo, Jogos Olímpicos). Em seus próprios discursos é a questão econômica que assume relevância, sendo muito valorizada inclusive pelos países que sediam os megaeventos esportivos.

Porém, as legitimações da instituição esportiva ainda se encontram enraizadas tanto nos discursos da população consumidora e educada para tal, quanto em políticas relacionadas à educação e ao esporte. Por mais que elas não sejam necessárias e primordiais para o desenvolvimento e perpetuação das práticas esportivas institucionalizadas (principalmente aquelas ligadas às entidades oficiais), elas ainda são vistas legitimando a instituição esportiva (e suas derivadas ações) para a população por meio de diversas e distintas ações.

[...] é incontestável que ele possui legitimidade social, além de apoio e apelo político e econômico [...] O esporte conta com um discurso legitimador que circula na sociedade em geral e na escola em particular. Um discurso que argumenta: esporte é saúde, esporte é confraternização, esporte é educação (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p. 96).

Nesta pesquisa pude constatar a presença das ferramentas legitimadoras do esporte atuando direta e indiretamente no universo escolar. Essas atuações, fruto da necessidade de legitimação, se pode considerar que também já se tornaram ações reificadas e assim é possível dizer que no caso da instituição esportiva não só o processo de institucionalização do esporte torna-se reificado, tido como algo além e separado da produção humana, mas também sua legitimação (indispensável às instituições) tende à reificação. Os mecanismos de perpetuação da instituição esportiva se consolidam e passam a fazer parte da tessitura da vida social, com pouca interferência transformadora humana devido ao caráter reificado desse fenômeno social.

O processo legitimador da instituição esportiva ultrapassa seus limites funcionais, de perpetuar a instituição, e se sustenta em ações já conhecidas, reproduzidas, que repetem constantemente as máximas da legitimação do esporte, mesmo não sendo mais fundamentais. Essas ações “repetidas”, “esperadas”, “já conhecidas”, reificadas, são aceitas socialmente, quase que sem reflexão ou questionamento. E assim vão sendo reproduzidas constantemente, como algo natural, imutável. No momento de Copa do Mundo no Brasil, diversas ações desse tipo chegaram à escola, que aparentou inicialmente ser entendida como um ambiente propício para a disseminação de ações não questionadas, naturalizadas.

[...] com o desenvolvimento de teorias legitimadoras especializadas e sua transmissão por legitimadores aplicados inteiramente a esse mister, a legitimação começa a ir além da aplicação prática e a tornar-se ‘teoria pura’. Com este passo, a esfera das legitimações começa a atingir um grau de autonomia em relação às instituições legitimadas e finalmente podem gerar seus próprios procedimentos institucionais. (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 130).

Berger e Luckmann (1974), em seus estudos sobre as instituições consideram que há quatro níveis de legitimação, respectivamente: legitimação incipiente; formas rudimentares; teorias explícitas com corpo diferenciado de conhecimentos; universos simbólicos. Como já dito anteriormente, o esporte é uma instituição já consolidada e assim, certamente já alcançou os maiores níveis da legitimação.

O 3º e o 4º níveis de legitimação são claramente vistos na instituição esportiva. O esporte já possui um corpo diferenciado de conhecimento o que constitui o 3º nível da legitimação. As tecnologias aplicadas ao esporte buscando o desempenho, a busca pelo (sempre) maior rendimento, são exemplos disso.

“[...] a esfera simbólica relaciona com o nível mais amplo de legitimação” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 131), o 4º denominado pelos autores. O universo simbólico é nítido no esporte consolidado atualmente na sociedade e muito presente entre as crianças e adolescentes, por isso, muito presenciado nas escolas e aulas de Educação Física. O nacionalismo e a constante presença do futebol na vida e atividades das crianças (e o sonho de ser jogador de futebol) são alguns exemplos.

O universo simbólico é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais [...] as situações marginais da vida do indivíduo (marginais no sentido de não estarem incluídas na realidade da existência cotidiana na sociedade) são também abrangidas pelo universo simbólico. (BERGER e LUCKMANN, 1974, p. 132).

Um fato que ocorreu em uma aula de Educação Física de um grupo de 2º ano do Ensino Fundamental pode exemplificar bem o universo simbólico fazendo parte da vida das crianças. Nesta aula, os alunos tinham a possibilidade de escolher qual atividade fariam (em meu planejamento, a última aula do mês é destinada às práticas “livres”, quando as/os alunas/os podem utilizar os materiais de Educação Física e se organizarem nas práticas que desejam cumprindo determinados combinados coletivos). Um aluno se dirigiu até mim, chorando e reclamando que não era justo não o deixarem ser o Neymar na partida de futebol organizada por eles. Quando chamei todos para conversar e pedi que explicassem, uma grande confusão começou. Todos gostariam de ser o Neymar (ficticiamente, pois não havia camisas e coletes numerados e nada mais que pudesse identifica-los) e alguns reclamavam que um deles (o que tem mais habilidade no jogo de futebol) era sempre o Neymar e não abria mão disso. A discussão era intensa e se instalou uma luta para ver quem seria o Neymar, que se encerrou quando sugeri que todos fossem o Neymar, já que era o “faz de conta” que estava presente naquele jogo. Isso mostra o quanto o futebol faz parte do imaginário e cotidiano das crianças, o quão disseminado, presente e importante ele é para esse público que assiste, consome e pratica o futebol.

E desta forma vemos o esporte inserido na vida das pessoas, de forma já consolidada, já pertencente ao cotidiano das experiências sociais dos indivíduos. Aqui, me preocupo em discorrer e analisar formas de legitimações que (ainda) estão presentes na vida das pessoas, mais especificamente, as que se relacionam com a educação, o universo escolar e à Copa do Mundo.

3.2 AS LEGITIMAÇÕES EM MOMENTOS DE COPA DO MUNDO

Eu ouvi falar na televisão que eles estão tirando as pessoas que moram em casas por perto para deixar o estádio mais bonito em volta. Assim, casas velhas, eles estão tirando as pessoas para derrubar a casa para ficar mais bonito em volta do estádio. (trecho roda de conversa realizado com alunos do 9º A)

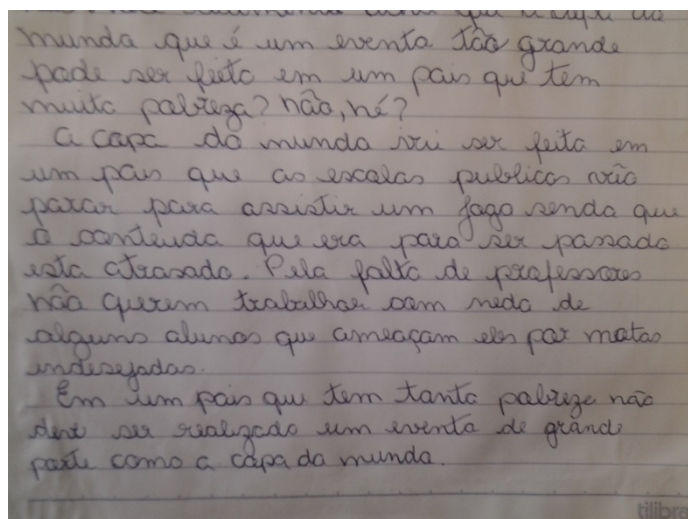


Figura 1 - Foto de trecho do Jornal de Parede: registro de opiniões dos alunos sobre a Copa do Mundo no Brasil.

“[...] A Copa do Mundo vai ser feita em um país que as escolas públicas vão parar para assistir um jogo sendo que o conteúdo que era para ser passado está atrasado. Pela falta de professores [que] não querem trabalhar com medo de alguns alunos que ameaçam eles por notas indesejadas. [...]”.

A foto destacada acima é de um registro feito em trios pelas/os alunas/os, em um momento avaliativo denominado “Jornal de Parede”. Esse trecho da avaliação foi sobre a roda de conversa realizada no início da intervenção/pesquisa (anteriormente às aulas planejadas no presente estudo). O tema debatido eram as opiniões das/os próprias/os alunas/os sobre a realização da Copa do Mundo no Brasil. Naquele momento de discussão, como explícito na foto, se fez presente a questão da alteração do calendário escolar em 2014 por exigência da FIFA, assim como os possíveis problemas e indignações que isso causava entre as/os alunas/os.

A fala reproduzida anteriormente é um trecho da roda de conversa realizada com as/os alunas/os no início da pesquisa. Nela, o aluno comenta sobre os processos de remoções que várias famílias brasileiras passaram durante a preparação para os megaeventos no Brasil.

Em ambos os casos relatados por alunas/os, é possível enxergar o poder do esporte no cotidiano das pessoas, e, portanto, também na escola. A permissão social que o esporte é capaz de gerar é uma consequência de seu empoderamento conquistado por meio dos discursos legitimadores e funções sociais a ele acoplados. Há algo como uma compreensão social sobre a presença quase que obrigatória dos esportes na vida das pessoas e no país. E a forma como essa presença deve se dar é pouco discutida, abrindo espaço para que seja feita de várias formas, algumas delas com possibilidades de ônus sociais, como nestes casos descritos: as remoções de famílias próximas aos estádios e a alteração dos calendários escolares.

A cristalização da imagem do Brasil como ‘o país do futebol’ e a experiência (e competência) adquirida para realizar megaeventos esportivos, notadamente mediante a realização do Pan-2007, constituem fortes argumentos dos principais atores governamentais envolvidos para justificar a realização da Copa do Mundo no país. (SÁNCHEZ; BIENENSTEIN e MASCARENHAS, G, 2011, p. 291).

Desta forma é possível ver e perceber a construção de legitimações da instituição esportiva para se sediar os megaeventos esportivos. Como a presença do esporte é tida como algo fundamental, principalmente do futebol no Brasil, ser sede de um megaevento esportivo é significado de consolidação deste fenômeno no território. Desta forma, se tem a impressão de que no local sede do evento propaga-se e vive-se de acordo com aquela moralidade difundida no e pelo esporte. Ou pior, que sediar estes eventos trará para o território os elementos morais e sociais divulgados pelo, e que legitimam, o esporte. Sobre a opinião pública e o recebimento da Copa do Mundo no Brasil, “Alguns dos lucros potenciais através dos legados são expostos e trabalhados para a mobilização da opinião pública em favor da realização dos eventos” (ALMEIDA; MEZZADRI e MARCHI JR., 2009, p.188).

Porém, além da exposição dos benefícios (potenciais) que um evento pode trazer ao país, o poder do esporte tem sua presença marcante na mobilização da opinião pública. Não é possível deixar de considerar que é para a promoção do esporte que tudo pode acontecer.

3.2.1 INVERSÃO E EXCEÇÃO A FAVOR DO ESPORTE

A tarifa do busão vai aumentar. (trecho roda de conversa com alunos do 9º A)

Estava uma merda¹⁵, aí chegou a Copa para arrancar dinheiro para terminar de construir os hospitais para construir a merda de estádio que estava ótimo, tranquilo, estava bom, uma beleza, para tirar da saúde. (trecho roda de conversa com alunos do 9º A)

Porque eles querem passar uma imagem que a gente não é. O Brasil não estava preparado para receber um evento tão grande assim. Já estava tudo uma bosta... (trecho roda de conversa com alunos do 9º A)

O que se deixou de fazer num país que tem tantas carências para ajudar a financiar um evento desses para não atender o que nós precisaríamos? (trecho da entrevista com direção da escola)

As falas acima refletem a opinião de sujeitos da escola em relação à Copa do Mundo no Brasil no que diz respeito, principalmente, às transformações sociais ocasionadas

¹⁵ A opção pela permanência do termo dito pelas/os alunas/os visa garantir a reprodução da intensidade em suas falas.

pelo evento e sua preparação no país. Mesmo sem garantia do veredicto dessas informações, ditas pelas pessoas em tom de opinião, é possível enxergá-las de forma a compreendê-las como preocupações, indignações e, sobretudo, como avessas às transformações sociais potencialmente prejudiciais à população excluída da festa da Copa do Mundo. Essa parcela de brasileiras/os, possivelmente auto identificada pelos sujeitos nas falas acima, é aquela convidada a “ajudar” (ou aceitar) nos preparativos, mas tendo sua participação restrita, longe, do lado de fora de onde a festa acontece.

Essas transformações, no caso brasileiro de sediar a Copa do Mundo 2014, são estruturais e organizacionais: reformas e construções de estádios nas 12 cidades-sedes, obras de infraestrutura nos diversos setores – rodoviário, metroviário, aeroportos, portos, setor hoteleiro, turismo -, desapropriações, remoções de famílias, investimento em segurança, isenção fiscal à promotora do evento (garantida pelas leis 12.350/2010 e 12.663/2012), mudança de prioridades nos investimentos necessários ao país, regulamentações sobre vendas de produtos e comercialização de imagem, entre outras. A questão preocupante é que

A constante afirmação, alardeada especialmente pela imprensa, de que haverá diversos ganhos para as cidades-sedes e seus cidadãos vem respaldando os onerosos projetos e as ações (articuladas) dos níveis de governo (SÁNCHEZ; BIENENSTEIN e MASCARENHAS, 2011, p.291).

A maioria das transformações é promovida pelo país sede atendendo às exigências da promotora do evento – a FIFA – a qual dita os padrões necessários para a realização do mesmo.

A fim de adaptar as cidades ao urbanismo do espetáculo, operações urbanas definem os espaços que merecem tratamento diferenciado – o entorno dos estádios, por exemplo -, e parcerias público-privadas garantem para o setor privado a segurança dos investimentos (incluindo empréstimos dos fundos públicos) e a exceção das leis, admitindo direito de operações que antes eram prerrogativas exclusivas do Estado (MARICATO, 2014, p.22).

Porém, há de se lembrar de que existe um fator importante nesse processo: o futebol. É em nome desse esporte tão famoso e querido que almejam e aceitam tantas transformações, sejam organizacionais ou estruturais. Este esporte é a ferramenta que legitima e causa a permissão social e política para a ocorrência de tantas transformações. Portanto, pode-se afirmar que essas transformações sociais são **legitimadas por meio do esporte**.

A partir dessa legitimação, da permissão social para se sediar uma Copa do Mundo, inúmeras transformações sociais são envolvidas, as quais, apesar das resistências (que nem sempre acontecem, mas que tentam desconstruir esses discursos) são também

legitimadas por fazerem parte deste grande processo. É como se, para um bem maior - a Copa do Mundo - fossem permitidas algumas transformações, nem sempre benéficas à população, do país que sedia o evento, mas as quais são necessárias para a ocorrência do mesmo¹⁶.

Eu só acho que nós teríamos que ter outras coisas antes de chegar a isso. Então, abriu-se mão de investimentos na educação e na saúde. (trecho entrevista direção da escola)

Tanto essa fala, da direção da escola, quanto as anteriormente descritas citam as transformações sociais decorrentes das obras para o recebimento da Copa do Mundo no Brasil e revelam uma possível inversão de prioridades no que diz respeito à real ou não necessidade do país, com tantas carências e demandas não supridas, despende esforços e recursos financeiros em um evento privado como a Copa do Mundo. Sobre essa inversão de prioridades, Arlei Sander Damo e Ruben George Oliven (2013, p.22 e 23) afirmam e provocam a reflexão:

[...] o que está em jogo, nesse debate, não são questões de economia monetária – o dinheiro que vai para a copa não salvaria a saúde e a educação -, mas de economia moral: é justo que o Estado seja parceiro de uma entidade privada, como a FIFA, que faz exigências e não oferece contrapartidas palpáveis? É correto que o dinheiro público seja investido em instalações (arenas) que se destinam a um público de alto poder aquisitivo? Dado que alguns desses investimentos são notoriamente controversos, a quem eles interessam efetivamente?

A problemática da inversão de prioridades no Brasil com o recebimento da Copa do Mundo, e especificamente em relação à educação neste contexto, como notado na fala da direção da escola, pôde ser contestada e analisada por Sampaio, Silva e Bahia (2012). Estes autores analisaram os investimentos realizados para o evento em detrimento dos necessários nas escolas públicas baianas, mais especificamente àqueles relacionados à Educação Física. Eles chegam a conclusão que o dinheiro público gasto nas obras do estádio Fonte Nova seria suficiente para a construção de 854 quadras cobertas equipadas com vestiários, o que supriria a demanda do estado da Bahia, que necessita de 615 quadras. Isso prova que apesar da consciência do não salvacionismo do dinheiro gasto com a Copa do Mundo, seria mais justo para com a população brasileira que paga seus impostos que ele fosse investido em estruturas destinadas a suprirem os direitos (em déficit) dos cidadãos, como a educação.

¹⁶ Em uma fala no evento “*Mega events and the city*” (Rio de Janeiro, 2014), Maria dos Camelôs comentou sobre uma expressão que, disse ela, tem ouvido muito desde que as transformações no país começaram por conta da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos “Não se faz omeletes sem quebrar os ovos”, perguntou ela o porquê são sempre os ovos dos pobres que tem que ser quebrados.

Sobre as remoções, relatadas em fala de aluno no item anterior, muitas foram as pessoas que moravam próximas às obras de estrutura para o evento (estádios e vias de acesso) e que foram forçadas a abandonarem suas moradias. Há uma estimativa publicada no “Dossiê Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Brasil” (ANCOP, 2014) de 250 mil pessoas removidas por conta dos impactos sociais causados pela Copa do Mundo e Jogos Olímpicos no Brasil. “Aos moldes dos Jogos Pan-americanos Rio de 2007, os projetos para os megaeventos indicam que uma eugeniação e higienização dos espaços” (AMARAL et al, 2014, p. 638).

O documentário “A caminho da Copa” mostra alguns desses processos: como ocorrem, quem são os prejudicados, como são as tentativas de resistências. Este documentário foi utilizado como recurso pedagógico na intervenção proposta pela pesquisa quando se pretendia discutir as transformações sociais e urbanas decorrentes da Copa do Mundo no país. A partir desse filme, uma/um aluna/o registrou em momento avaliativo, trazendo à tona a questão colocada por Amaral et al (2014) da eugeniação e higienização dos espaços:

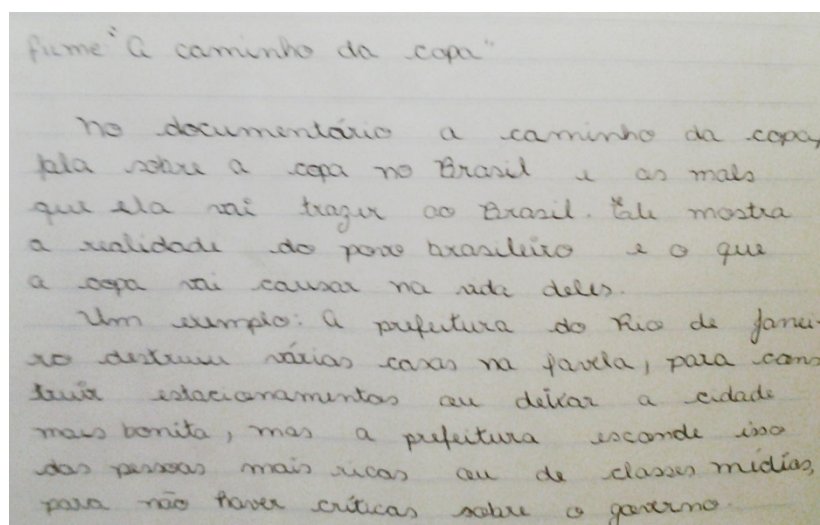


Figura 2 - Foto trecho Jornal de Parede: registro do documentário “A Caminho da Copa”

Filme ‘A Caminho da Copa’

O documentário a caminho da copa, fala sobre a copa no Brasil e os males que ela vai trazer ao Brasil.

Ele mostra a realidade do povo brasileiro e o que a Copa vai causar na vida deles.

Um exemplo: A Prefeitura do Rio de Janeiro destruiu várias casas na favela, para construir estacionamentos ou deixar a cidade mais bonita, mas a Prefeitura esconde isso das pessoas mais ricas ou de classes médias, para não haver críticas sobre o governo.

Outra questão colocada por uma aluna, transcrita no início do capítulo, foi a do transporte, grande preocupação nas cidades brasileiras. Sobre isso em relação à Copa do Mundo no Brasil, Carlos Vainer (2011) afirmou: “[...] os perdedores também já são conhecidos e permanecerão desprovidos de transporte naquelas áreas onde reside a imensa

maioria da população de nossas cidades” (p.15). A fala da aluna sobre o transporte parece ir ao encontro da afirmação acima, e quando a ouvi tive a sensação de que ela anunciava que quem sairia perdendo seria a população que precisa e depende de transporte público.

A questão do transporte ficou muito em evidência durante o momento de preparação para a Copa do Mundo 2014 já que “A maior parte do investimento público federal para a construção de um almejado ‘legado’ legitimador da Copa e das Olimpíadas se concentrou na mobilidade urbana” (MASCARENHAS, G., 2015, p.9). Mas, “a opção pelo modelo mais barato reflete um amesquinamento, em contradição com o elevadíssimo gasto em estádios” (MASCARENHAS, G., 2015, p.10). Ou seja, a fala da aluna, sobre o transporte, e o fato de se lembrar desse tema quando questionada sobre a Copa do Mundo e seus impactos na roda de conversa, previa ações prejudiciais para parcelas da população que dependem do transporte público como ela.¹⁷

As transformações sociais e urbanas, decorrentes da Copa do Mundo, são muitas vezes divulgadas como legados ao país sede, como é o caso da infraestrutura de transporte público. Porém, a própria fala da aluna, descrita acima, sugere a desconstrução desse discurso, nos incitando a questionar se se trata de legados ou investimentos/transformações que retornarão os gastos para o pagamento pela população. Ou ainda, se a população é realmente beneficiada com esses investimentos. “O suposto ‘legado’ que ficará no país como herança positiva tem mostrado muitos aspectos negativos nas experiências anteriores: obras monumentais sem utilidade, serviços que fogem à prioridade social, dívidas enormes” (MARICATO, 2014, p.23).

Por mais que os países-sedes tentem utilizar o discurso legitimador de possíveis legados visando melhorias urbanas e sociais de que o país carece de atenção, em “[...] uma busca constante por potencializar as possíveis consequências positivas dos megaeventos” (ALMEIDA; MEZZADRI e MARCHI JR., 2009, p.186), essa não pode ser uma prioridade oficialmente declarada às entidades (FIFA e COI) ao se disputar a sede de um evento como estes. As intenções políticas, dessa forma, não são explícitas e claras à população. Para as entidades esportivas o evento deve ser a prioridade, e isso deve estar claro quando na sua candidatura para país sede. Já para o povo o discurso legitimador é outro, seu inverso:

¹⁷ Além do grande investimento nas obras de mobilidade urbana e de seus grandes impactos nas cidades-sedes, no Brasil, um pouco antes do início da Copa das Confederações (evento teste para a Copa do Mundo) ocorreram as jornadas de junho. Esse momento político importante no Brasil, de grandes manifestações espalhadas por todo o país, teve início a partir de reivindicações a cerca das passagens de ônibus, que previam ser aumentadas em todo o território nacional. Portanto, o tema do transporte público era algo que estava muito presente no país.

[...] os megaeventos têm sido promovidos com inúmeras promessas não cumpridas de desenvolvimento e diminuição da pobreza na intenção de mobilizar a opinião pública. A dificuldade no cumprimento desses objetivos está na falta de planejamento antecipado e ausência de discussão no meio acadêmico local sobre as questões de legado efetivo (ALMEIDA; MEZZADRI e MARCHI JR., 2009, p.186).

Na negociação com as entidades máximas (FIFA e COI) para a realização dos megaeventos esportivos, fica claro que “mesmo para os países menos favorecidos, a realização do megaevento deve ser a prioridade e o desenvolvimento a consequência, não o inverso” (ALMEIDA; MEZZADRI e MARCHI JR., 2009, p.186).

Desde 1974, quando o brasileiro João Havelange assumiu a presidência da FIFA, tal entidade iniciou um processo de profunda reestruturação na economia do futebol mundial, implantando padrões gerenciais que culminaram no quadro atual: a competição movimenta cifras colossais, articula agentes econômicos poderosos no sentido da crescente mercantilização do evento e exerce a extraterritorialidade em coalizão com forças locais em detrimento das soberanias nacionais, produzindo novos marcos regulatórios. De quebra, exige dos países-sede um elevado investimento em estádios, sem qualquer compromisso com sua sustentabilidade futura. (MASCARENHAS, G. , 2015, p.8)

Para Vainer (2011, p.15) “O legado já sabemos de antemão: uma vez mais, a socialização dos custos e a privatização dos benefícios. E cidades ainda mais desiguais e injustas”. Por isso é questionável a existência de desenvolvimentos favoráveis (e legados) ao país sede, o qual abstém a participação popular, forja a prioridade do evento para legitimá-lo e, por fim, injeta mais dinheiro público do que o previsto¹⁸ com a finalidade de fazer acontecer a megapromessa com as entidades “superpoderosas”.

como se trata de megaeventos esportivos há uma comoção em torno disso, um apego emocional, que justifica um verdadeiro estado de exceção, uma situação em que as regras normais de como uma coisa deve ser feita não precisam ser cumpridas. Então, o Rio de Janeiro e outras cidades brasileiras no âmbito da Copa do Mundo estão utilizando isso para poder fazer essas transformações que em situações corriqueiras e normais ou demorariam ou teriam uma série de entraves do ponto de vista jurídico-administrativo, ou teriam uma série de resistências da população (ROLNIK, 2011, p.1).

Sobre o possível estado de exceção a que Raquel Rolnik se refere acima, Ermínia Maricato (2014, p. 22) explica: “O conceito de Estado de exceção de Agamben refere-se ao Estado que se utiliza de dispositivos legais como meio para exercer o poder de forma

¹⁸ Na semana de abertura da Copa do Mundo foi divulgado que o país chegaria a gastar R\$ 33 bilhões com a Copa do Mundo, financiando 85,5% das obras do evento que era denominado como a copa da iniciativa privada. Em 2007, foi noticiado pela FIFA que a Copa do Mundo de 2014 custaria R\$10bi. Sobre isso ver: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2013/06/1297264-gastos-publicos-com-a-copa-2014-sobem-e-chegam-a-r-28-bilhoes.shtml> e <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,ERT220450-16418,00.html>

ilimitada, negando a própria legalidade e o direito dos cidadãos”. Jorge Luiz Souto Maior (2014) acredita que na ordem vigente atual a exceção é um apêndice da própria regra, segundo ele:

O importante, para a preservação da ordem de exceção permanente, é que as contradições não sejam reveladas e a fórmula básica para o desenvolvimento de uma racionalidade reacionária é a de tratar os fenômenos sociais de forma pontual, como que descontextualizados da história, destacando apenas os aspectos que possam justificar o resultado que se pretenda para preservação do status quo (SOUTO MAIOR, 2014, p.34).

A aceitação da população a este evento é induzida pela legitimação presente no imaginário popular acerca do esporte e do futebol. Sem dúvidas, no caso do Brasil, o fato de ser o futebol o esporte deste megaevento – a Copa do Mundo -, faz com que isso fique ainda mais explícito e legitimado já que somos considerados o “país do futebol”. “a identificação do Brasil como ‘o país do futebol’ constitui uma das mais poderosas representações, tornada uma ideia-força que dá sustentação ao projeto da Copa de 2014.” (SÁNCHEZ; BIENENSTEIN e MASCARENHAS, G, 2011, p.291).

Nesta legitimação, a partir de uma mescla de identidade e permissão gerada por discursos legitimadores do esporte, é que se compreende a afirmação do autor Fernando Gonçalves Bitencourt (2009) de que a Copa do Mundo é importante para os brasileiros e não para o Brasil. É exatamente esse discurso que convence a população para a ocorrência da Copa do Mundo no Brasil: na ausência no debate acerca dos impactos para o país (em termos econômicos, sociais e culturais) e na exaltação do discurso legitimador nacionalista e identitário. O “processo de inflexão para a governança empreendedorista é impulsionado e legitimado pela realização dos megaeventos” (SANTOS JUNIOR, 2015, p.27). O que se vê são inúmeras transformações sociais e urbanas sendo **legitimadas por meio do esporte**.

3.2.2 ALTERAÇÃO DOS CALENDÁRIOS ESCOLARES

Lei Geral da Copa (12.663/2012), Art. 64:

Em 2014, os sistemas de ensino deverão ajustar os calendários escolares de forma que as férias escolares decorrentes do encerramento das atividades letivas do primeiro semestre do ano, nos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, abranjam todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol.

Como apresentado anteriormente em registro de alunas/os, a Lei Geral da Copa confirma o impacto e a atuação da Copa do Mundo na educação brasileira. A preocupação foi apresentada no registro de discussão sobre as influências possíveis e aproximações entre Copa do Mundo e Escola e introduz o assunto sobre algumas transformações que este evento ocasionou no contexto escolar, as quais estiveram presentes durante toda a pesquisa, sendo confirmadas por todos os sujeitos entrevistados. Temos aqui, portanto, um impacto da Copa do Mundo no Brasil na educação brasileira. E, pode-se dizer que tal impacto foi legitimado por meio do esporte. A alteração dos calendários escolares, apesar de não aparentar importância para a grande massa da população e tampouco serem divulgadas suas consequências concretas pela mídia, é um exemplo nítido de **legitimação por meio do esporte**. Para que o evento ocorresse no Brasil, era necessário que se aceitassem medidas como essa, que aconteceram sem muitas resistências. O poder do esporte, do evento e da entidade organizadora fez com que “até o calendário escolar foi alterado de forma a garantir que o período de férias escolares, das entidades públicas e particulares, coincida com o período da realização dos jogos da Copa do Mundo” (CASTRO et al, 2015, p. 432)

Permitiu-se que as mudanças no calendário escolar no ano de 2014 por conta da Copa do Mundo no Brasil ocorressem e de forma geral, visto as notícias na mídia e os comentários de pais e professores, pouco se estranhou, pelo contrário, a princípio incentivou-se, foram tidas como normais e justas. Esta mudança organizacional, apesar de aparentar ser um fato simples e contornável, gerou transformações no ano letivo, prejudiciais principalmente à classe trabalhadora das escolas.

O caso específico das escolas da Prefeitura Municipal de Campinas mostra a polêmica ocorrida consequente às previsões de alteração de calendário escolar de 2014. O governo, inicialmente em 2013, trabalhou na tentativa de mudança das férias escolares e também das/os professoras/es, porém, não teve sucesso já que há leis locais que protegem as férias dessas/es trabalhadoras/es em um período já determinado, não sendo permitida a mudança sem antecedência garantida. A solução encontrada pelo governo foi aumentar o recesso escolar das/os alunas/os, mas não das/os professoras/es. As/Os alunas/os, então, teriam suas aulas suspensas a partir do primeiro dia da Copa do Mundo e retornariam à escola após o último dia do evento. Já para as/os professoras/es, o recesso se daria de outra forma. Durante o evento, que dura aproximadamente 30 dias, 15 deles seriam de trabalho na escola sem alunas/os, e os outros 15 de recesso, como em todos os anos.

A polêmica gerada deve-se ao fato que de acordo com a LDB (9.394/1996), Art. 24, há obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos por ano em todas as escolas brasileiras:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

E isso caminhava em descompasso com a exigência da entidade máxima do futebol, transcrita acima, já que limitava as possibilidades de alterações nos calendários escolares. Por conta disso e frente a essas duas leis o CNE (Conselho Nacional de Educação) lançou um parecer em 19 de março de 2013:

- a) o art. 64 da Lei nº 12.663/2012 (Lei Geral da Copa) não se aplica em detrimento do art. 23, § 2º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), justamente porque não o revogou e nem é norma específica do processo educacional brasileiro;
- b) assim, os sistemas de ensino deverão estabelecer seus calendários escolares nos termos do que se encontra disposto no § 2º, do art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), ao tempo em que se recomendam eventuais ajustes nos calendários escolares em locais que sediarem jogos da Copa do Mundo de Futebol de 2014, em conformidade com a Lei nº 12.663/2012.

Esse impasse causado por duas leis distintas, que aparentemente deixava o quebra-cabeça quase que sem se encaixar, teve uma solução que não trouxe benefícios para a rede pública na Prefeitura Municipal citada. A adequação do calendário escolar foi feita com a diminuição dos dias não letivos do ano, já que não são permitidas alterações nos dias letivos. Aqueles dias são, por exemplo: reunião de pais, conselho de ciclo¹⁹, seminário de formação escolar, reuniões de planejamento e replanejamento etc. Ação esta tida como prejudicial para o funcionamento escolar e para as pessoas que ali trabalham.

A gente vai ter que trabalhar vários sábados letivos, para a gente ficou mais pesado, para os professores. (trecho entrevista professora 2)

A alteração do calendário escolar foi prejudicial às reuniões (planejamento, replanejamento, seminário de formação etc), que foram diminuídas, restando menos tempo para discussão de questões importantes da escola e da educação entre pares e com a gestão. A falta de espaço para essas discussões necessárias fez com que as mesmas ocorressem de forma extraoficial, nos corredores, após as aulas, precarizando ainda mais o trabalho e a educação já que foram feitas as pressas e fora do horário remunerado da/o trabalhador/a.

¹⁹ Trata-se de uma reunião que acontece quatro vezes por ano na escola. Uma a cada fim de trimestre, e uma no final do ano letivo. Elas tem a intenção de promover discussões entre as/os professoras/es e a gestão da escola sobre as/os alunas/os e seus níveis de aprendizagem.

Outros momentos prejudicados foram as reuniões de pais e responsáveis e os conselhos de ciclo, pois, de acordo com o calendário alterado, foram realizados em dias letivos, com alunos em aula. Isso fez com que a escola tivesse que fazer com que as/os professoras/es que dão aula às/aos alunas/os deixassem suas turmas para participar da reunião.

Mas por outro lado, que não foi culpa da copa do mundo, foi culpa de quem organizou esse calendário. O jogo vai ser às cinco da tarde. Por que que a escola não pode funcionar? 'Ah, tem o trânsito, tem isso, tem aquilo'. Mas daí eles fazem a gente trabalhar no dia da copa até meio dia e meio? Para quem está querendo mostrar alguma coisa, até agora eu não entendi. (trecho entrevista direção da escola)

A fala da direção, transcrita acima, mostra como as alterações foram realizadas sem atender as demandas e sem estabelecer diálogo com as unidades escolares. No dia 11 de junho, um dia antes da abertura da Copa do Mundo, e, portanto, do início das férias das/os alunas/os, foi divulgado no Diário Oficial²⁰ que seria considerado letivo o dia 12 de junho, primeiro dia da Copa do Mundo, fato que deixou todas/os sem entender o que estava acontecendo.

E daí passa um tempo, você se organiza, o professor se organiza, todo mundo se organiza e, aí, vem uma nova alteração de calendário onde muda um dia. (trecho da entrevista com direção da escola)

Se as férias foram deslocadas e aumentadas exatamente para suprir a demanda da Lei Geral da Copa que previa férias escolares durante o período de Copa do Mundo, por que e como haveria aula no dia da abertura, que também era dia de jogo do Brasil? O modo que garantia esse dia como letivo causava ainda mais indignação na escola, como pode ser visualizado na entrevista da direção acima: todas/os as/os alunas/os da escola independente do período, deveriam frequentar o período da manhã e a escola fecharia às 12h30min.

Isso mostra o descompasso que a escola pública vive em relação às decisões governamentais. Neste caso, as hipóteses lançadas pela escola e suas/seus trabalhadoras/es podem ser resumidas em: a Secretaria de Educação não sabe sobre o funcionamento escolar cotidiano, ou quer ser enganada, sugerindo algum tipo de acomodação da resolução. Afinal, como é possível um dia de aula com o dobro de alunos de um período? Se a escola funciona em dois períodos, há alunos que lotam cada um deles, e em espaços já definidos, sabendo da situação que a escola pública se encontra. Juntá-los significa dobrar o número de alunos reunidos em um período. Considerar isso um dia letivo, portanto, de aula, é um descaso com a

²⁰ Ver anexo 2.

escola pública. Na tentativa de driblar a burocracia, o trabalho e o processo ensino-aprendizagem são precarizados.

Três jogos. Para depois ter uma oitava de final. Quantos jogos? Um. Se passar, quartas de finais, semifinal. Dá sete jogos. É isso? [...] Mas, assim, mudou-se toda uma rotina de uma escola, onde esses meninos passam a ter um recesso de um mês, onde vários deles dependem até de uma alimentação escolar, que nós servimos no almoço, e que eles não vão ter durante um mês, em função de sete jogos. Nós poderíamos estar funcionando normalmente e, no dia do jogo, sai mais cedo, ou faz alguma coisa nesse sentido. Aí, quando esse prefeito é pressionado por alguns pais, em função, principalmente da educação infantil, ele muda o calendário e, daí, o nosso calendário²¹, ele muda um dia, que é o dia do jogo. Então, assim, tudo muito mal organizado, mal pensado. (trecho de entrevista com direção da escola)

Vitor Henrique Paro em 1992 deu indícios e apontava a precarização existente no ensino público do país. Ele afirma que essa situação em que se encontram as escolas

leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, principalmente as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição (p. 255)

A solução encontrada em relação aos calendários na realidade apontada demonstra a precariedade da Educação Pública e a pouca preocupação com a instituição escolar. O que foi possível de se visualizar foi a ausência de discussão sobre como foram feitas as adequações, e, ao mesmo tempo, certa aceitação das alterações pela grande população, visto a presença deste megaevento esportivo no país.

Fica evidente também que não há, efetivamente, na estrutura burocrática do setor educacional, o envolvimento desses docentes na construção de políticas públicas educacionais, que são geralmente calcadas no histórico autoritarismo do poder público. Desta forma, o professor não participa das tomadas de decisão, atuando na prática, como um mero executor. Essa postura imperativa dos gestores públicos não permitia nem mesmo a sensibilização desses profissionais diante das propostas apresentadas e, por isso, estas são parcialmente alcançadas ou fracassavam na sua totalidade. Cabe ao poder público estabelecer um diálogo verdadeiro com o professor, buscando soluções a partir do amplo entendimento sobre a escola pública (MARQUES; PELICIONI e PEREIRA, 2007, p. 19).

Esse explícito desinteresse do Estado com a escola – visualizado, entre outras ações, por meio da confusa adequação dos calendários ao longo do ano de 2014 – que concorreu – e perdeu – com a Copa do Mundo, pode ser entendido pela ordem de prioridades de ações das gestões governamentais.

²¹ O “nosso calendário” a que a direção da escola se refere diz respeito ao calendário das EMEF’s (Escola Municipal de Ensino Fundamental), o qual é diferente do calendário do Ensino Infantil (também municipal).

O interessante foi que para os sujeitos entrevistados, que trabalham na escola, a principal mudança/transformação ocorrida na escola por conta da Copa do Mundo foi a do calendário escolar, ou seja, há demasiada importância para o assunto em questão, já que modifica a escola em níveis estruturais e pedagógicos. E isso mostra certo descompasso com as ações da Secretaria e Prefeitura, que às pressas até modificaram um dos dias previstos como férias para as/os alunas/os. As/os três trabalhadoras/es da escola, entrevistadas/os disseram sobre a mudança do calendário que:

Se não tivessem mudado as férias, o tempo de recesso, as coisas se encaminhariam normalmente. (trecho entrevista professora 1)

Acho que a principal mudança, que pegou pra todo mundo, foi a mudança no calendário. [...] Mas acho que a mudança no calendário foi o que mais pegou a gente. A gente vai ter um segundo semestre muito longo, esse primeiro semestre foi curto, vai ter um mês de férias, é, os alunos. (trecho entrevista professora 2)

Poderiam deixar nosso aluno aqui tendo aula. A gente poderia... Inclusive, teve anos que nós assistimos ao jogo na escola. Ligava a televisão e assistia. O jogo era fora. Então, tudo funcionou normalmente, e a criança, o adolescente, comia na escola. Hoje eles vão ficar um mês comendo aonde? Nós temos alunos que dependem dessa alimentação. (trecho entrevista direção da escola)

Esta última opinião, da direção da escola, além de revelar o quanto a alteração dos calendários escolares foi prejudicial para a escola como um todo, revela uma visão assistencialista desta instituição. Tanto nessa passagem quanto na anteriormente transcrita também da direção, a preocupação com a alimentação dos alunos é evidenciada. Mesmo que não haja concordância – o que não é possível saber apenas por meio dessa entrevista, que não trata especificamente deste tema – com tal característica da escola sendo um instrumento assistencialista do Estado ao garantir alimentação diária a todas/os, nota-se uma constatação diagnóstica por parte da direção entrevistada. Ou seja, no cotidiano escolar em questão, é percebido e afirmado que há alunas/os que frequentam a escola sendo esse local a sua garantia de alimentação diária. E percebe-se certa preocupação com estas pessoas.

Embora esse não seja o foco do trabalho, vale destacar a posição sobre o assistencialismo de Marques, Pelicioni e Pereira (2007) que constataram, pela opinião da maioria das/os entrevistadas/os de sua pesquisa que

a escola pública de ensino fundamental descumpria o seu papel, sendo que uma das principais ideias associadas relacionava-se ao assistencialismo institucionalizado pelo poder público [...] esses docentes acreditavam que os gestores públicos desviavam, estrategicamente, a função educacional da escola, usando-a como um espaço de auto-promoção (2007, p. 12).

A entrevista com a direção da escola mostra o quanto a escola ainda carrega estigmas assistencialistas, o que distancia de entendê-la como direito da/o cidadã/ão e como espaço pedagógico, além de mostrar o quanto a escola pode ser desviada de sua função social.

As/os alunas/os também tiveram a percepção de que a alteração dos calendários escolares seria uma grande mudança na vida letiva em 2014. A maioria delas/es acredita que esse foi o maior impacto em suas vidas ocasionado pela Copa do Mundo. E isso pode ser visto primeiramente em uma fala da roda de conversa e também nas respostas das/dos alunas/os por escrito:

A única coisa boa para a gente é que a gente vai entrar de férias. (trecho da roda de conversa com as/os alunas/os)

“Por causa da Copa vamos ficar sem aula por mais tempo.”

“Ficamos sem aula durante um bom tempo.”

“O que vai mudar na escola é que vamos ficar um mês sem aula.”

“com a escola eu acho que tem relação porque vai ficar um mês em casa.”

(respostas por escrito das/os alunas/os)

Essas falas, quase que unânimes em seus conteúdos, mostram a visão das/os alunas/os considerando a alteração do calendário escolar de 2014 como a única mudança em suas vidas ocasionada pela Copa do Mundo no Brasil.

Além de sugerirem a discussão sobre a sensação de (não) pertencimento das/os alunas/os em relação à Copa do Mundo no Brasil, apontam considerações das/os mesmas/os sobre a alteração do calendário escolar de 2014. O fato de elas/es considerarem este fato como a única mudança em suas vidas ocasionada pela ocorrência de um evento desse porte no país, no estado e até, de certa forma, na cidade onde moram, mostra que o sentimento dessas pessoas é de não pertencimento com a Copa do Mundo no Brasil. E nesse sentido é possível entender o certo descaso com que tratam o evento sediado no país.

“Que no dia da Copa a gente não vai pra escola. E a escola de vez em quando libera a gente mais cedo então todo mundo fica feliz e alegre.”

“Ajuda um pouco, porque a escola vai dar um mês de férias.”

As/os alunas/os muitas vezes consideraram essa mudança de forma positiva para suas vidas, o que nos leva a pensar que há certo prazer quando não se tem a obrigação de ir à escola. E isso gera diversas reflexões, análises, hipóteses e discussões. No documentário “Quando sinto eu já sei” (2014) um dos entrevistados faz uma provocação, para refletirmos, sugerindo uma analogia da escola com o exército, denominando-a de “serviço obrigatório aos seis anos de idade”. Ele diz que seria interessante chegar ao ponto da escola ser desejada

também aos sábados, domingos e feriados. E que aí, teríamos a certeza de que a escola está sendo prazerosa para as/os que a frequentam. Porém, sabemos que frequentar tal instituição é uma atividade obrigatória para essas/es alunas/os e que principalmente por estar, em muitos casos, precarizada, não se trata de um ambiente desejado de se permanecer por muito tempo. Portanto, é possível entender quando há comemoração por parte das/os alunas/os com um aumento no tempo de férias. Além disso, estar em férias significa fazer coisas diferentes do que estão habituados a fazer, já que não teriam as obrigações escolares, fato que, possivelmente, as/os atrai.

Mas, foi possível visualizar também algumas/uns outras/os alunas/os considerando as desvantagens da mudança do calendário, como a opinião explicitada abaixo e outra, reproduzida por meio de fotografia no início do subcapítulo, sobre os conteúdos atrasados:

As escolas param por causa da Copa, e isso não é tão bom. (resposta por escrito de aluna)

Outra preocupação, causada pela alteração dos calendários escolares, foi em relação às possíveis perdas pedagógicas que isso poderia acarretar, e foi visualizada na fala da direção da escola e na entrevista com uma professora:

o aluno, perder trinta dias? Aquele menino que está no processo de alfabetização, vai ficar trinta dias em casa? Isso vai prejudicar muito, porque volta de novo como se estivesse começando o ano letivo de novo. Então, vai atrasar de alguma maneira o trabalho pedagógico do professor. Porque o menino, um mês em casa, ele volta com outras coisinhas na cabeça dele. Até ele sentar de novo, se acalmar, nós já estamos quase chegando no final do ano. (trecho entrevista direção escola)

Talvez os alunos percam algumas coisas também em termos de conteúdo, não sei. (trecho entrevista professora 2)

Porém, se por um lado vemos tudo isso acontecer de forma unilateralmente decidida pela gestão local, e, em nível maior, pela submissão à determinadas exigências para a realização da Copa do Mundo no Brasil, isso não quer dizer que algumas formas de resistências não foram vistas. Na escola, as reclamações e tentativas de discussão das/os professoras/es eram constantes. E até a direção da escola tentou agir em níveis maiores hierarquicamente, na Prefeitura:

Eu lembro, minha posição lá no NAED²², minha posição quando começou a se discutir calendário, eu disse: ‘Gente, pelo amor de Deus! Os alunos vão ficar um mês em casa em função de quatro ou cinco jogos?’ É louco isso. Então, eles: ‘não podem. Para! Você tem que ser do contra. Isso é uma lei federal que diz...’ Não. A lei federal nem diz isso, porque ela dá liberdade aos municípios de fazer ponto facultativo ou não.

Porém, o que se percebe é que não houve muitas saídas de ação que pudesse dar voz às resistências e desacordos. E que as pessoas, além de serem desencorajadas a reagir e coagidas a não resistirem (com medidas legais como avaliações de desempenho, faltas injustificadas, abonadas, entre outras), tendem, justamente por conta desses fatores, a não acumular aprendizado de resistência, apresentando dificuldades sobre como agir em situações de desejo de subversão. Por mais que as/os professoras/es e até a direção tentassem propor discussões e possibilidades de ação em relação à alteração do calendário escolar de 2014, não havia continuidade nas atitudes pretendidas.

Casos de **legitimação por meio do esporte**, como este, visualizado na alteração dos calendários escolares, mostra a permissão social para que o país sedie o evento e ainda possibilite tantas transformações necessárias para a sua ocorrência. Até criação de lei, como é o caso da Lei Geral da Copa, polêmica em relação aos calendários escolares ocorreu, legitimada pelo esporte.

O que se pode concluir é que a assinatura da Lei Geral da Copa, comprometendo o país a aceitar suas cláusulas foi feita sem que se consultassem e se estudassem as reais condições das escolas (no caso da alteração dos calendários) e assim as decisões foram tomadas buscando se adequar à realidade imposta. O fato é que essa adequação foi prejudicial ao funcionamento das instituições escolares (pelo menos a que me refiro) e foi feito sem qualquer conhecimento da realidade em questão.

A alteração dos calendários foi legitimada pela ocorrência do megaevento esportivo no país. A chancela futebolística deu conta de apaziguar os conflitos possíveis entre a comunidade e, no caso, a Prefeitura, quem tomou as decisões finais. A **legitimação por meio do esporte** é claramente exemplificada neste caso. Isso mostra como

Modificar leis, abrir exceções da natureza manifestada pelos nobres deputados apoiadores da FIFA expressas no relatório original e substitutivo da Lei Geral da Copa é minimamente desprezar o interesse da sociedade brasileira de preservar nossa soberania e perpetuar a ética na política (REIS, 2012, p. 95).

²² Núcleo de Ação Educativa Descentralizada. Na Prefeitura de Campinas há cinco NAED's, eles tem a intenção de gerir as escolas estando presentes de forma mais próximas do que a Secretaria de Educação, vista a numerosa quantidade de unidades educacionais nesse município.

Em relação a este assunto especificamente, pode-se se dizer que a Copa do Mundo impactou a educação brasileira, porém, de forma negativa. A pesquisa de campo na realidade escolar pôde mostrar que os impactos da Copa do Mundo, nesse caso, foram a favor de políticas que desconsideraram a escola em sua complexidade, como espaço composto por diversos indivíduos e que necessita de um amplo planejamento para buscar cumprir com qualidade sua função social. Espaço que além do convívio social, espera-se que tenha objetivos próprios, os quais superem os fatores utilizados como propaganda política ou assistencialismo. A Copa do Mundo, portanto, e as ações necessárias e impostas para que o evento acontecesse, prejudicou suas/seus trabalhadoras/es e gerou o incentivo de medidas desinteressantes à educação pública, as quais precarizam seu funcionamento, e a afirmam como lugar em que tudo pode acontecer, onde “dá-se um jeito” (a última mudança divulgada no D.O. do dia 11 de junho de 2014 mostra isso). A preocupação com sua função social, nesse caso, é deixada de lado.

Mas também, essa questão mostrou uma fragilidade no que diz respeito à imposição pela FIFA e aceite do governo federal em se alterar os calendários de toda rede nacional de ensino. Mesmo com a assinatura e comprometimento com a cláusula específica da lei, ela não foi exatamente acatada. O dia da abertura do evento ter sido considerado letivo demonstra essa fragilidade na tentativa de imposição da entidade no país sede.

Desta maneira é possível entender a **legitimação por meio do esporte**. Trata-se de uma legitimação de vários fenômenos e ações “permitidas” pelo poder que o esporte alcança, estando este acoplado à moralidade e funções sociais que o legitimam. É a permissão de fatos e fatores justificados pela existência do esporte como um de seus elementos. E, é claro, não só do esporte, mas dos elementos que estão o legitimando. E aqui, tanto a **legitimação do esporte** quanto a **legitimação por meio do esporte** se relacionam diretamente.

É nesta categoria de entendimento que se pode situar algumas ações consequentes ao recebimento da Copa do Mundo. Há algo como uma “chancela futebolística” que permite e que faz desejar a ocorrência deste evento a todo e qualquer custo. Essa chancela é assinada mediante o convencimento de que aqueles valores morais atribuídos ao esporte (os discursos legitimadores do esporte) são os ideais para a sociedade em questão. O fenômeno esportivo e sua instituição atuam com suas ferramentas legitimadoras e legitimam, permitem a ocorrência do evento.

A **legitimação por meio do esporte** complementa e é complementada pela **legitimação do esporte**. A consolidação desta instituição na sociedade contemporânea,

arraigada a valores e funções sociais permite, absorve e (se) empodera. O esporte carregado de tantas funções sociais se torna poderoso e abre caminhos na sociedade. Esses caminhos são percorridos no mesmo sentido da construção dos valores doados, embutidos e utilizados para a legitimação do esporte – afasta das drogas, tira das ruas, disciplinariza, moraliza, é saúde, entre outros. Da mesma forma que determinados conceitos e valores são utilizados para legitimar o esporte, este, é utilizado para legitimar outras práticas, conceitos e valores, como os vistos na ocorrência da Copa do Mundo no Brasil. Mas, para ficar claro e completar o raciocínio sobre a **legitimação por meio do esporte**, é importante o entendimento da **legitimação do esporte**.

3.3 LEGITIMAÇÕES DO ESPORTE

Como já visto anteriormente, o esporte é uma instituição, e como toda instituição necessita de legitimações para que seja afirmado e perpetuado visando sua consolidação na sociedade. O futebol – e os esportes de forma geral – no Brasil e no mundo, desde sua origem na Inglaterra, sempre esteve arraigado a funções sociais. E isso é possível de ser visualizado até hoje. Expressões como: disciplina, moral, higiene, saúde, obediência, docilização, combate às drogas e ao racismo²³, são diretamente ou indiretamente ligadas ao esporte. Esses discursos podem ser entendidos como **legitimações do esporte** na sociedade.

Difundindo suas legitimações e as funções sociais que assume é possível consolidá-lo na sociedade, trazendo tudo o que está acoplado no presente momento a este fenômeno – desde a modernização, no final do século XIX e início do XX, até as características do capitalismo que encontramos hoje em dia no esporte.

Diz-se tudo de bom sobre ele. Afasta das drogas, é eficaz no processo de ressocialização, é prática democrática, proporciona saúde, combate a violência, reintegra deficientes físicos, e tal e coisa. Não é de hoje que se idealiza esta prática social. [...] Os tão louvados Jogos Olímpicos são um belo exemplo. Romantizados, são sempre apreciados por seus valores positivos. Não se percebe, entre outros, seu caráter altamente discriminatório (MARINHO, 2010, p.19).

O próprio processo de se constituir organizações esportivas unificadas (como o COI), em nível mundial, aconteceu sob “[...] uma legitimação que postulava o esporte como espaço de jogo livre, descomprometido, um mundo à parte e próprio” (BRACHT, 2005,

²³ A Copa do Mundo de 2014 carregou o tema social “Por um mundo sem armas, sem drogas, sem violência e sem racismo”, divulgado na Lei Geral da Copa.

p.108), espaço político neutro, já que, há pouco, Hitler o havia instrumentalizado durante os Jogos Olímpicos de Berlim.

Segundo Bracht (2005), historicamente esses discursos legitimadores do esporte se concentram em eixos: “a educação, a saúde e a confraternização (entre os povos, entre os grupos sociais, entre as raças) e a paz mundial” (p.109). Ao utilizar desses discursos, atualmente considerados adequados pela sociedade, legitima-se a prática e o uso do esporte, pois se entende que ele carrega essas mensagens, as quais são desejadas para a manutenção e/ou construção dessa sociedade almejada. Este mesmo autor, citando Winkler et.al (1985) afirma que

O esporte é visto como essencial e necessário instrumento de representação nacional, para a manutenção e fomento da saúde da população e, também, para a reabilitação, e finalmente, para a melhoria da qualidade de vida da população em geral (BRACHT, 2005, p. 83).

De acordo com Kunz (1994), o esporte é uma agência ideológica que além de ideologia, gera dominação e cria nos indivíduos interesses e necessidades. Dessa forma, ele funciona como instrumento legitimado pelas ações requeridas e desejadas de um sistema maior, a sociedade atual – e o Estado -, com seus valores e normas. Segundo Bracht (2005) o esporte é um forte aliado dos governos federais já que oferece prestígio e reconhecimento internacional com repercussões internas legitimadoras e retorno econômico, de forte poder.

Na busca de sua legitimação, a relação com os valores morais apontados é forte e mesmo histórica. Já no final do século XIX quando se institucionalizou o COI, Pierre de Coubertin promovia os bons valores e a moralidade como guia para a realização dos Jogos Olímpicos, como instrumento e ferramenta do e para o esporte moderno. Na sociedade brasileira do período, a prática do esporte era extremamente bem vista pelos patrões, que por exemplo, em uma possível contratação de funcionário consideravam que “A preferência, então, é escandalosa, sendo um jogador e outro não.” (SANTOS, 2009, p. 196).

E nesse momento era o futebol o esporte de grande sucesso, a novidade no Brasil, encarado como uma possibilidade de modernização vinda da Inglaterra. Nesse sentido, Santos (2009, p.196) ainda nos mostra que “Ser um jogador de futebol era carregar valores simbólicos e reais que definiam seu lugar na sociedade”.

Mesmo sabendo que o momento a que Santos (2009) se referiu era aquele no qual apenas a alta sociedade, as camadas dirigentes, era possibilitada de praticar o então chamado *football*, é certo que os valores morais atribuídos e acoplados ao esporte também foram se transformando à medida que o esporte (o futebol) assim o fez.

Até hoje o esporte é visto como um “fator positivo de sociabilidade, de saúde e de proteção a desvios de conduta, como a drogadição [...]” (SANTIN, 2009, p.334). Fato que não se trata, em si, de uma verdade incontestável²⁴. Porém, tal imagem e discurso “do esporte” estão tão colados à sua efetivação que são poucos os que conseguem distanciá-los ou compreender estas distâncias reais e isso se deve ao seu processo reificado de institucionalização.

O entendimento do esporte enquanto fenômeno social não pode considerá-lo como parte de uma realidade, desvinculada do todo social. Não podemos colocá-lo ‘entre parênteses’, esquecendo as condições e produção de sua existência (MARINHO, 2010, p.22).

Assim, as ferramentas que legitimam o esporte determinam a forma como ele se insere e se consolida. Para tal, utiliza-se de valores morais e de necessidades atuais da sociedade (a busca pela dita saúde, o combate às drogas, o esvaziamento das ruas) para sua sustentação. Os seres humanos, quando ativos e praticantes do esporte, atualmente, “[...] são corpos puros e distantes das drogas, eróticos, viris, heteronormativos [...]” (VAZ e BASSANI, 2013, p.92).

A realização da Copa do Mundo no Brasil traz elementos da **legitimação do esporte** – principalmente do futebol - na escola, pelo contexto social de uma sociedade que assiste e recebe o megaevento esportivo. O sucesso e a popularização do futebol é presente também, e principalmente, entre as crianças e adolescentes em idade escolar, o que faz com que carreguem e construam dentro desse ambiente as (re) significações do esporte. Tanto nas ações referentes à Copa do Mundo quanto nas do próprio esporte na escola, estão presentes seus discursos legitimadores.

3.4 PROMOVENDO O ESPORTE LEGITIMADO E LEGITIMADOR: A LEGITIMAÇÃO PARA O ESPORTE

Mas, esse ciclo não tem seus limites na legitimação do fenômeno esportivo (**legitimação do esporte**) e nas permissões sociais que este causa (**legitimação por meio do esporte**), ele é retroalimentado, legitimando também para a sua própria prática. Mas, como ocorre essa retroalimentação? Como utilizar suas ferramentas legitimadoras para se promover?

²⁴ Vide por exemplos os casos de *dopping* e lesões no esporte de alto rendimento.

Investir e divulgar projetos sociais ligados ao megaevento esportivo pode ser uma resposta às perguntas acima. Assim como desenvolver programas com objetivos de promoção da própria instituição esportiva. Ao fazê-lo, consolida-se, mais uma vez, o esporte como prática legitimada, e ainda com possibilidade de propagandeá-lo e à entidade promotora do evento. Dessa forma, a legitimação do esporte, a legitimação por meio do esporte e a legitimação para o esporte funcionam como um ciclo.

A **legitimação para o esporte** é possível de ser visualizada quando algumas ferramentas e ações legitimadoras também promovem o esporte que está se legitimando. Ao promovê-lo, possibilita-se e incentiva-se sua prática, conferindo-lhe prestígio. Isso acontece em ações sociais ou projetos. Não é a toa que “Em tempos de megaeventos esportivos, a circulação de projetos para a Educação Física aumenta sua velocidade e amplitude no âmbito das mídias” (BETTI, 2009, p. 19).

3.4.1 Projeto FIFA 11 PELA SAÚDE

“fornecer o ensino de educação em saúde com base em um cenário de futebol para crianças” (FIFA, 2014, p. 2). Esse é o objetivo do programa “FIFA 11 pela saúde”, que foi efetivado no Brasil em 2014 em algumas escolas públicas das cidades sede da Copa do Mundo. Em seu material de implantação, o Manual do Treinador, a entidade divulga que esse programa foi criado para a edição da Copa do Mundo da África do Sul (2010) e que mostrou resultados positivos por todo aquele continente. Portanto, seria também desenvolvido no Brasil, em 2014.

Em uma breve pesquisa pela internet é possível constatar que poucos *sites* divulgam notícias sobre tal projeto, o que pode levar a concluir que aparentemente ele não teve muita repercussão midiática em 2014, ou seja, não foi muito conhecido por parte do grande público. Mas, apesar disso, gerou certa polêmica, ocasionada principalmente pelos conteúdo do material trazido pela FIFA.

O projeto, vindo a ser implementado pela FIFA em território brasileiro pelo fato de ter gerado, de acordo com a própria entidade, resultados satisfatórios no continente africano (no qual também tem a maioria dos países em desenvolvimento, assim como o Brasil), carregou toda sua estrutura, sem adequações à realidade local.

Primeiramente, seu nome “Material do Treinador”, que busca fazer alusão ao futebol, coloca as/os educadoras/es, aplicadores do projeto, em uma posição que não corresponde ao debate que atualmente a educação brasileira busca alcançar, o qual

compreende as/os professoras/es como construtoras/es, e mediadoras/es do processo ensino-aprendizagem, e as/os alunas/os como indivíduos em formação, com papel crítico e reflexivo exaltado e não sendo treinadas/os a condicionamentos impostos. Ao contrário disso, no material em questão, todo o processo de intervenção dos “educadoras/es / treinadoras/es” que trabalharam na implementação do programa era planejado, cronometrado e previsto:

O que faz um bom treinador ‘FIFA 11 pela saúde’?

1. Estar preparado. [...]
2. Ser animado. [...]
3. Ser um elefante.²⁵ [...]
4. Ser neutro. [...]
5. Ser visto. [...]
6. Ser ouvido. [...]
7. Ser honesto. [...]
8. Estar ao mesmo nível das crianças. [...]
9. Ser sensível ao gênero. [...]
10. Ser positivo. [...]
11. Ser um modelo. [...]

Revisão: Jogue Futebol – 5 min

Elogiar os Colegas – 2 min

Aquecimento – 10 min

Habilidades do Futebol – 25 min

Como ensinou Paulo Freire (2002) em seu livro “Pedagogia da autonomia”, é necessário “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Neste sentido, a/o professor/a não pode ser mero transferidor de conhecimentos já construídos e planejados, como necessita o projeto em questão. Ao contrário disso, deve “ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 47). E assim, seria incoerente o planejamento de quantos minutos exatamente a/o educador/a precisa para revisar conteúdos, conduzir o aquecimento, desenvolver habilidades das/os alunas/os e, principalmente, promover a ação de elogios entre as/os educandas/os.

Outra questão importante foram as informações trazidas no Manual do Treinador, que foram “passadas” aos alunos sem alterações ou adaptações posteriores à última implementação (na África). Algumas dessas informações eram de cunho conservador e moralista. De acordo com Cátia Guimarães em notícia divulgada pelo Portal Fio Cruz (2014)

²⁵ Este item, para evitar o estranhamento da/do leitora/leitor, se refere, segundo o Manual do Treinador, ao animal por ele ter orelhas grandes e boca pequena, sugerindo ao “treinador” que escute bastante e fale pouco.

o programa apresenta conteúdos de saúde e abordagens educacionais que, segundo diversos especialistas, vão na contramão das políticas e das demandas da sociedade civil organizada no Brasil.

De acordo com a notícia

A mensagem mais polêmica – embora não seja a única – é a que, junto com o uso de camisinha, indica a abstinência sexual e a fidelidade como formas de prevenção ao HIV/Aids.

Apesar de o Ministério da Saúde lançar nota esclarecendo que tais conteúdos tiveram sua retirada solicitada para a FIFA, no material em questão constam as informações polêmicas:

Você pode proteger-se do HIV abstendo-se de sexo tanto quanto possível; Ser fiel a um(a) parceiro(a) não infectado(a); ou usar um preservativo corretamente todas as vezes que tiver relações sexuais (FIFA, 2014, p. 24).

Quando a FIFA lança esses projetos, mostra sua responsabilidade social nos países sede, e quando se trata de países subdesenvolvidos, a intenção do alcance da divulgação dos programas é ainda maior, já que a divulgação de notícias como essa soaria com forte apelo para os espectadores. O Projeto “FIFA 11 pela saúde”, de acordo com a entidade, tem o objetivo de deixar um legado médico para o país sede, mas aborda os temas relacionados à saúde de forma moralista e conservadora, o que é um retrocesso para a educação brasileira que traz um debate mais avançado acerca dessa temática. Como afirma Marinho (2010, p. 24 e 25) “[...] o esporte ainda está longe de atender às demandas do coletivo”.

3.4.2 Projeto da PMC: O BRASIL ABRAÇA A COPA

As crianças de 1º ao 5º Anos, deverão ornamentar as classes e as escolas sob a orientação dos Professores. As cores serão as da bandeira do Brasil, de Portugal e da Nigéria e o tema da ornamentação será “O Brasil Abraça a Copa”. Haverá um concurso e a melhor escola ganhará uma bola “oficial” da Copa e um *home theater*.

Essa era a descrição do projeto “O Brasil Abraça a Copa” em documento oficial enviado por *e-mail* às escolas, pela SME²⁶, após a reunião com as/os professoras/es de Educação Física.

²⁶ Secretaria Municipal de Educação.

Naquela reunião, de público restrito e questionável (Por que a escolha das/dos professoras/es dessa disciplina?), recebemos a informação sobre os projetos, inclusive deste, e já nos inquietamos com o direcionamento da informação e com o próprio projeto. Qual sua finalidade? Por que nós seríamos os avisados?

Ensino fundamental I, primeiro ao quinto, enfeitaria a escola e concorreria com o Brasil Abraça a Copa, nós participamos de alguma maneira. Não foi um empenho total dos professores, mas a professora do quinto ano, a do primeiro ano, elas fizeram murais. A professora de artes fez um mural dos países que estão sendo sediados aqui em Campinas. (trecho entrevista com direção da escola)

Não tenho informações sobre como isso foi passado pela direção às professoras que trabalhavam nessas turmas, mas foi visível, nos corredores da escola e em algumas salas de aula, que o projeto estava em desenvolvimento. Bandeiras do Brasil, de Portugal e da Nigéria e adereços coloridos com as cores destas nações se faziam presentes. De acordo com uma das professoras entrevistadas, a escola estava “enfeitada”, e inclusive, para ela, essa foi uma das principais mudanças ocasionadas pela Copa do Mundo naquele ambiente. Havia um empenho, mesmo que considerado pequeno pela direção e orientação pedagógica, de algumas professoras, para enfeitar a escola.

D: As crianças do primeiro ao quinto, de ornamentar, aconteceu. Que veio a equipe. Foram dois supervisores do NAED sul e um coordenador pedagógico. Eles passaram, olharam a escola e, depois, pediram para que eu enviasse as fotos. Mas, o que eu critico? Já tinha saído no jornal, quando eles vieram aqui, saiu no dia anterior que a escola _____²⁷ tinha ganhado o primeiro lugar.

R: Nossa! Não sabia.

D: Saiu divulgado. Saiu mostrando as fotos, tudo. Aí, quando eles chegam aqui... "Nossa que estranho, não vieram aqui. Tem alguma coisa errada." Nesse mesmo dia à tarde, veio a equipe. Daí eles: "Mas o que está acontecendo?" Aí elas explicaram que é por NAED. Que, daí, escolhem um e que depois iriam para fazer o da rede. Então, eu acredito que o _____ deve ter ganhado da sudoeste, do NAED sudoeste. Mas toda a divulgação sai como se eles tivessem ganhado o primeiro lugar.

R: No município?

D: Isso. Então as coisas, atualmente, na nossa rede, estão tudo muito enrolado. Muito enrolado!

Esse projeto foi marcado por um grande problema. Se o objetivo era ter uma escola vencedora entre todas do município, a qual ganharia os prêmios divulgados, essa informação nunca foi oficialmente declarada para as unidades de ensino. Houve, inclusive, como visualizado no trecho da entrevista, certo desentendimento em relação à avaliação da Prefeitura sobre as escolas enfeitadas.

²⁷ Nome da escola retirado para preservação de anonimato da pesquisa.

Uma das professoras entrevistadas disse que ficou sabendo que em outras escolas supervisores de ensino foram observar o que estava sendo feito em relação ao projeto em questão. Porém, não houve informação oficial da Prefeitura sobre as etapas de avaliação do projeto. Isso mostra a extrema desorganização da rede de ensino, como disse a direção da escola na entrevista transcrita acima.

A partir dessas ações da Prefeitura surgem questionamentos sobre o projeto. Mostra que possivelmente o objetivo dos gestores que o planejaram era fazer com que as escolas fossem enfeitadas. O próprio nome do projeto pode levar a entender a necessidade de mostrar que a cidade “abraça” a Copa do Mundo no Brasil e em Campinas. E por isso as bandeiras da Nigéria e de Portugal, além da do Brasil. Mas, na rede municipal de Campinas, há muitas escolas em diversos bairros e com realidades bastante distintas, além do enorme número de pessoas compondo estes espaços. E a crítica vai ao sentido de não ter sido proposta a discussão, nas escolas, sobre se “abraçaríamos” ou não a Copa. A Secretaria de Educação imaginava que todas essas pessoas teriam a mesma opinião em relação ao evento no Brasil, e ainda, que gostariam de se manifestar da mesma forma – com bandeiras e enfeites nas cores das pátrias?

O pedido de implementação do projeto pressupõe o “abraço” à Copa do Mundo pelas escolas, como se fosse óbvia essa atitude de todas as unidades de ensino. Como se todas as pessoas pensassem e agissem semelhantemente nesse momento “festivo” no país, durante um evento que simbolicamente, com o uso o patriotismo, busca “unir” seus compatriotas. Ou então, por ser essa a atitude que a Prefeitura e a Secretaria de Educação gostariam que tivéssemos: “abraçando” o evento. Notada as ações neste momento, a ausência do debate crítico e democrático já pode ser entendida como comum e óbvia, principalmente se tratando de futebol e Copa do Mundo. “Temos um ‘encontro marcado’ e a cada quatro anos não é incomum vermos nossas escolas decoradas com bandeirolas e enfeites nas cores verde e amarelo durante a realização da Copa do Mundo” (VAZ e BASSANI, 2013, p. 90).

A superficialidade do trato com a temática também foi algo presente nesse projeto. A sugestão, por meio do objetivo do projeto, não implicava tratar do tema de forma a contemplar o estudo e a reflexão sobre os países homenageados. Portanto, as/os alunas/os deveriam enfeitar a escola, colorir bandeiras, pendurar adereços com as cores respectivas dos países, mas sem necessariamente conhecer e refletir sobre sua história, local, sociedade.

O porquê desse desejo da Prefeitura e da Secretaria não foi explicitado, e isso talvez se deva ao motivo da obviedade de sua aparência. Mas a fala acima, da diretora, que diz ter saído no jornal a escola enfeitada vencedora pode ser um indício, visto o poder que a

mídia exerce atualmente, na nossa “sociedade do espetáculo”. Para que o projeto fosse realmente colocado em prática pelas escolas, um concurso foi elaborado e prêmios oferecidos. Mas, o desrespeito com as escolas participantes foi tanto, que nem a divulgação das etapas do concurso e de seu ganhador foi realizada. Ou seja, a Prefeitura conseguiu fazer com que as escolas ficassem enfeitadas para receber e “abraçar” a Copa do Mundo, mas não cumpriu com sua parte no processo.

3.4.3 Projeto da PMC: ETNIAS

Os alunos passarão o dia no Solar das Andorinhas²⁸ com orientações da equipe do Solar sobre “ETNIAS”, onde terão uma aula teatral *dando ênfase à história da colonização do Brasil pelos portugueses e à chegada dos italianos, após a abolição da escravidão (texto “Projeto Etnias”)*. Ônibus, lanches e almoço em parceria SME e Solar. O agendamento da data será feito pela equipe de eventos do Gabinete da SME que entrará em contato com a U.E²⁹.

Assim foi descrito e informado o projeto “Etnias”, da SME, destinado aos 6º e 7º anos (ciclo III) do Ensino Fundamental, no mesmo *e-mail* enviado às escolas. Sobre esse projeto, a direção da escola disse com ênfase o quão interessante ele poderia ser:

você vê aquele projeto de sexto ou sétimo, que seria um projeto no Solar das Andorinhas. Seria maravilhoso o trabalho proposto das etnias que eles iriam fazer. Acho que teatro. Iriam mostrar a colonização do Brasil. Então, pedagogicamente, maravilhoso!

O que é possível de perceber, e que na época que lançado causou grandes rumores pelos corredores das escolas, é que se trata de um projeto caro para a Prefeitura. Como o Solar das Andorinhas é um hotel fazenda privado e seria, certamente, de grande custo promover um evento para tantas/os as/os alunas/os naquele espaço. A atividade que seria desenvolvida e sua estrutura, como lanche, almoço e ônibus, para todas as escolas com 6º e 7º anos somariam um custo considerável para o município. E essas questões sobre “quem pagaria a conta” pairavam no ar, sendo respondidas assim que um *e-mail* com o cancelamento do projeto chegou à escola. No trecho a seguir a direção da escola mostra sua indignação com a consequência desse projeto, quando cancelado sem motivos explícitos:

Aí, o sexto e o sétimo, não acontece, a etnias, e daí, eles substituem pelo Museu do Futebol. Só que Museu do Futebol também não é uma coisa que eles conseguiram. É

²⁸ O Solar das Andorinhas é um hotel fazenda localizado no município de Campinas. Suas instalações ainda mantêm várias estruturas da época escravagista. O local era uma fazenda de fabricação de açúcar.

²⁹ Unidade de Ensino.

uma coisa que já está lá em São Paulo, disponível para todas as escolas. Porque, durante o mês, "x" números podem ir lá. Duzentos, duzentos alunos no mês. Então, há três anos, a nossa escola leva como projeto, dentro do projeto pedagógico, os alunos do nono para São Paulo, como formatura, despedida da escola. [...] Então, isso já era uma coisa prevista para nós. Eles não estão trazendo nada de interessante. Eu acho que em relação ao projeto, seria legal terminar como culminância ir lá no museu. Não que, também... Porque copa... Gente, aí, eles mandam em cima da hora. São Paulo, gente de todas as regiões vão querer vir. Você acha que a gente ia conseguir a vaga lá?

O cancelamento do projeto foi feito por *e-mail* às escolas, dizendo sobre sua inviabilidade e sugerindo que as escolas entrassem em contato com o Museu do Futebol, em São Paulo, para agendamento de visita dos alunos de 6º e 7º anos.

Eles fizeram uma proposta super bacana, dispendiosa financeiramente, porque manter o Solar das Andorinhas, pagar oficineiros, não é barato. 'Então vamos liberar, mandar como museu do futebol'. E ninguém estava conseguindo. Tentaram aqui também, em cima dessa proposta. Não conseguiu agendar porque não tinha mais. Então, é uma coisa que caiu no vazio. É só para dizer que substituímos.(trecho entrevista direção da escola)

A tentativa de agendamento de visita ao Museu do Futebol já tinha sido realizada por mim logo quando o ano letivo teve início, em fevereiro. Minha intenção era levar o 9º ano ao Museu do Futebol como parte do desenvolvimento do estudo da Copa do Mundo (estudo de campo, intervenção proposta, dessa dissertação). Além disso, a escola já tem a previsão dessa atividade anualmente, pelo 9º ano como "viagem de formatura". Em geral, essa viagem sempre ocorreu no final do ano. Mas, em 2014, para que se integrasse às aulas de Educação Física, tentei sua antecipação, já em fevereiro, mas sem sucesso por motivo de lotação do espaço.

Logo quando o e-mail da SME chegou, substituindo o projeto ETNIAS pela ida ao Museu do Futebol, eu e a equipe gestora tentamos contato novamente para visita, agora, dos 6º e 7º anos. Mas, como já esperado, novamente não tivemos sucesso no agendamento pelo mesmo motivo dado em fevereiro. Dessa forma, o 6º e 7º anos ficaram sem nenhum projeto em relação à Copa do Mundo advindo da Prefeitura.

3.4.4 Projeto da PMC: MINHA NIGÉRIA BRASILEIRA

O projeto que contemplaria os 8º e 9º anos da rede de ensino de Campinas-SP se chamava “Minha Nigéria Brasileira” e “Releitura de máscaras africanas em papel machê”. O projeto foi descrito pela SME da seguinte forma:

As U.E.'s receberão a Equipe de Artistas do Solar das Andorinhas, que trabalhará o tema ‘Minha Nigéria Brasileira’. Os alunos participarão de Oficinas com o objetivo de sensibilizá-los sobre a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, desconstruindo o imaginário sobre a História da África, em especial da Nigéria – país que mantém estreitos laços comerciais com o Brasil, alimentando e evidenciando a autoestima desses alunos, na perspectiva de uma ‘AMOSTRA CULTURAL’, e confecção de uma ‘CARTILHA’ no decorrer da Copa Mundial de Futebol, onde serão expostos e distribuídos os resultados obtidos através da interação educação, arte e conhecimento (texto ‘MINHA NIGÉRIA BRASILEIRA E RELEITURA DE MÁSCARAS AFRICANAS EM PAPEL MACHÊ’). Todo o material usado na confecção das máscaras será fornecido pela SME. O agendamento da data será feito pela equipe de eventos do Gabinete da SME que entrará em contato com a U.E.. O material produzido deverá ser guardado pois será utilizado em uma exposição no aniversário de Campinas cujo tema será a Copa (local a definir).

Ainda, de acordo com materiais disponibilizados pela SME sobre os projetos, as ações seriam divididas em duas frentes: A- Aula dramatizada de História – minha Nigéria brasileira; e B- Oficinas de Releitura de máscaras africanas. Segundo a direção da escola:

era outra proposta muito legal. A professora de artes se empolgou toda. Fazer as máscaras. Pensou que maravilha? Também não aconteceu. A proposta, em si, era boa, só que ela ficou no papel.

A fala da direção da escola mostra o quanto ela achou interessante o projeto, mas também já antecede a informação da não realização do mesmo. Uma hipótese é que ele provavelmente também fosse muito custoso financeiramente para a Prefeitura, já que seria realizado no mesmo hotel fazenda descrito anteriormente. Mas, sobre os reais motivos não há qualquer informação.

Em relação aos conteúdos desses dois projetos (“Etnias” e “Minha Nigéria brasileira”), pouco se pode dizer sobre. Primeiramente não houve informações suficientes a seu respeito que pudessem ser analisadas. Além disso, promoveriam um trabalho e colocariam em evidência um tema importante, que é garantido pela lei federal 10.639³⁰, mas pouco

³⁰ A Lei 10.639 acrescenta à atual LDB (1996) que

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

presente na escola. Por outro lado, é possível assim presenciar os terrenos incertos que estão calcados esse ensino da história africana no cotidiano escolar com a não ocorrência de ambos os projetos.

À escola não chegou sequer a informação de seu cancelamento, porém não houve muita surpresa por parte das/os professoras/es e da gestão escolar, apesar da direção da escola se mostrar indignada quando questionada sobre o assunto. O que se percebe é que possivelmente já se espera esse tipo de atitude da SME. As possibilidades de ações de resistência a esse tipo de funcionamento da Prefeitura é que talvez não sejam muito conhecidas ou praticadas. As pessoas que souberam do projeto e de sua não efetivação não demonstraram indignação ao ocorrido e não propuseram nenhuma ação em relação a isso.

3.4.5 Projeto da PMC: GANDULA

O quarto e último projeto da SME para a Copa do Mundo em 2014 era destinado aos alunos dos 9º anos das escolas da rede municipal de ensino. Sobre ele não há qualquer documento ou informação oficial, porém seus objetivos e funcionamento foram informados na reunião com as/os professoras/es de Educação Física no início do ano letivo, cabendo a elas/es repassá-lo para a escola.

O objetivo deste projeto era tornar alguns alunos (meninos) de 9º ano, gandulas dos jogos-treinos das seleções de Portugal e da Nigéria, que estavam hospedadas na cidade. A escolha dos alunos seria por meio de um concurso de gibis. As turmas de 9º anos do município deveriam produzir gibis com a temática da Copa do Mundo e/ou do Brasil, Nigéria ou Portugal. Uma equipe de artistas plásticos seria responsável por selecionar os melhores trabalhos. E, a escola vencedora, então, selecionaria alguns meninos que produziram os gibis vencedores para serem os gandulas.

Mas, assim, começou de um jeito. Uma proposta pedagógica chamando os professores de educação física para fazer um gibi, sendo que houve questionamento dos próprios professores de educação física, porque um gibi seria uma coisa que abraçaria muito mais disciplinas. Seria geografia, pegaria a professora de artes, pegaria a de português. Não. Eles vêm e fazem a cobrança em cima direto do professor de educação física. Aí, pior ainda. não acontece.

A seleção, a competição e a confecção dos gibis não ocorreram e a escola sequer foi informada que o projeto não se daria mais dessa forma. Porém, quando fui informada

[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' “.

sobre o projeto, na reunião, logo solicitei uma conversa com a gestão da escola, a qual é composta por diretor/a, vice-diretor/a e orientador/a pedagógico/a. Nessa reunião expliquei o funcionamento do projeto e disse não concordar com a ideia dos alunos serem gandulas das seleções durante o período da Copa do Mundo. A meu ver, expliquei à elas/es, isso poderia ser entendido como um voluntariado para uma entidade que aparentemente apresenta condições financeiras suficientes para pagar pelo trabalho de gandulas, trabalhadoras/es. Essa situação proposta supriria necessidades da entidade – a qual necessita de gandulas em seus jogos e treinos – utilizando o poder do futebol – e a paixão que mobiliza – para angariar trabalho de adolescentes de 14 e 15 anos.

Além disso, a discriminação de gênero no projeto, o qual impossibilitava as meninas de participarem, também me fazia contrária à realização do mesmo. Enquanto nas minhas aulas há uma busca em promover a participação igualitária entre os gêneros, desconstruindo que há práticas destinadas somente a meninos e outras a meninas, o projeto reforça o estigma do universo futebolístico como local predominantemente de meninos. “A vinculação exclusiva do futebol à figura masculina reforça-se [...] no ambiente familiar e escolar” (MOURA, 2005, p. 140). Assim, minha opinião sobre o projeto foi exposta às/aos gestoras/es, as/os quais concordaram com a não participação da escola nesse projeto.

Não sei se as escolas, de repente... Como nós, fizemos uma reunião e decidimos não participar dessa maneira.[...] Ou, de repente, viu que ninguém ia. (trecho entrevista direção da escola)

Em uma tarde de uma quarta feira, por meio de um telefonema para a escola, foi informada a necessidade da sugestão imediata de um aluno menino do 9º ano para participar de um sorteio entre todas as escolas da Prefeitura, visando selecionar os gandulas das seleções hospedadas na cidade. Como a discussão sobre o projeto já havia ocorrido, não enviamos nenhum nome para o sorteio.

Então, eles, do Gandula, o que aconteceu no final? Bem aquilo que você falou. Tira o livrinho, o gibi, e faz um sorteio. Então, de última hora, liga: "Olha, manda o nome do aluno que nós vamos fazer um sorteio." Se fizeram, se não fizeram, como aconteceu, nunca ficou claro. Nós acabamos também não mandando nome porque nós já tínhamos tomado uma decisão de que nós não iríamos participar do Gandula, porque as coisas não estavam às claras. (trecho entrevista direção da escola)

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEGITIMAÇÕES DO, POR MEIO DO E PARA O ESPORTE.

É possível considerar que as legitimações do, por meio do e para o esporte estão constantemente imbricadas, de forma que fazem parte da instituição esportiva e sua consolidação na sociedade. Os discursos que legitimam o esporte (**legitimação do esporte**) fortalecem esta instituição para que, por meio dela, determinadas ações sejam permitidas, legitimadas (**legitimação por meio do esporte**). E, ainda, é possível de se observar alguns fatos ou ações (ferramentas) que colaboram e afirmam a importância da perpetuação da instituição esportiva, promovendo-a (**legitimação para o esporte**). É como um ciclo que se retroalimenta. A seguir, uma tentativa de expô-lo, e entendê-lo:

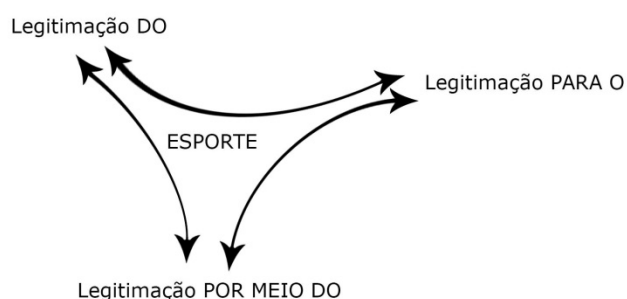


Figura 3 – Esquema legitimação do, por meio do e para o esporte

A alteração dos calendários escolares assim como as transformações sociais são fatos que decorreram da Copa do Mundo no Brasil e foram legitimados por meio do esporte. Mas, o esporte só consegue ter o poder de legitimar tais ações por conta de sua própria legitimação a qual traz discursos que acoplam ao esporte a saúde, a educação, o combate ao racismo, entre outros. Já outras ações, podem ser entendidas como legitimações para o esporte pois, além de legitimar o esporte, promovem o futebol e o evento, utilizando-se da própria prática esportiva ou de formas de contemplações ao evento e ao esporte.

Alguns exemplos de ações e ferramentas legitimadoras **para o esporte** são os projetos que surgem exatamente com a intenção de legitimar a ocorrência do evento no Brasil (mostrando como ele trouxe boas ações para este território), promover o esporte futebol (e tudo o que ele representa sendo esporte moderno capitalista e gerido pela FIFA) e algumas vezes até suprir demandas que o evento traz ao país. Desta forma é que o ciclo se completa, reafirmando e retroalimentando a instituição esportiva.

Esses programas (que funcionam como uma **legitimação para o esporte**) são lançados e carregam a intenção de mostrar a importância da ocorrência da Copa do Mundo, e

ainda, acoplar, mais uma vez, valores morais e funções sociais ao esporte. Trazem em sua organização elementos que comprovam os valores legitimados do esporte, demonstrando explicitamente por meio desses discursos a importância do megaevento no país como promotor desses valores e funções sociais.

Esses projetos, ferramentas legitimadoras para o esporte, podem ser divididos em três categorias. Primeiramente aqueles que são idealizados, promovidos e implementados pela própria entidade promotora da Copa do Mundo, a FIFA. Estes, são desenvolvidos em larga escala, com possibilidade de implementação em diversos países sedes. Chegam prontos aos destinos, com pouca ou nenhuma reavaliação e revisão. Foi o caso do “FIFA 11 pela saúde”.

Há também os projetos que são frutos de parcerias entre a entidade promotora FIFA e o Ministério da Educação e Ministério do Esporte. Esses muitas vezes são desenvolvidos por ONG’s e contam com o apoio do poder público para sua efetivação.

O terceiro tipo de projeto são aqueles desenvolvidos em nível menor de abrangência territorial, mas não por isso são menos importantes. Trata-se dos projetos desenvolvidos por Prefeituras, escolas e Secretarias, ou seja, ações políticas locais, com destino na escola pública. Como já dito anteriormente, a escola pode ser um ótimo lugar para o desenvolvimento de ações legitimadoras já que essas ferramentas são mecanismos que visam a perpetuação da instituição nas novas gerações sendo, portanto, um processo educacional. Tratando-se de esporte, essas ações são ainda mais bem vistas. Esses projetos, desenvolvidos localmente, muitas vezes não contam com o conhecimento da FIFA. É o caso dos projetos “O Brasil abraça a Copa”, “ETNIAS”, “Minhas Nigéria brasileira” e “Gandula”.

O que é importante de salientar é que nos três “tipos” de programas é possível perceber a promoção, divulgação e até enaltecimento do megaevento Copa do Mundo, o que prova o caráter de **legitimação para o esporte** nesses projetos.

A elaboração desses programas/projetos nem sempre é amplamente divulgada, sua efetivação nem sempre notada e seus resultados pouco comprovados. Nenhum dos projetos propostos pela Prefeitura teve qualquer demanda de avaliação pela escola. Após o encerramento do evento, as aulas reiniciaram e nada mais, oficialmente, se falou sobre Copa do Mundo.

Na execução desses projetos, além de se propagandear a entidade responsável e o próprio megaevento, mostrando o quanto o esporte pode tudo³¹, há outras possibilidades de

³¹ Referência ao livro de autoria de Vitor Marinho “O esporte pode tudo”, embasado por uma crítica muito pertinente e muito presente sobre o quanto o esporte participa da produção de consenso (em torno das ideias

intenções. É sabido que os impostos ligados à ocorrência do evento podem ser driblados pela entidade por meio de isenções fiscais concedidas pelo governo federal quando há projetos sociais destinados à população³².

A forma como os projetos são organizados e executados podem também mascarar o fato de algumas camadas sociais não serem contempladas pelo evento, disseminando a opinião pública de que algo está sendo feito naqueles locais – mais pobres, mais afastados dos grandes centros urbanos, pouco assistidos pelo Estado – relacionados à Copa do Mundo e promovidos por ela.

Como dito anteriormente, alguns programas são criados oficialmente com a intenção de cumprir determinadas demandas do país sede. De acordo com o *site* da FIFA, sua intenção em relação à organização desses programas é “construir um futuro melhor”³³ (FIFA, 2014, *tradução da autora*). Isso possibilita observar certa contradição intrínseca ao próprio megaevento e à entidade. Se a FIFA divulga que seus objetivos principais são comerciais, financeiros e lucrativos, principalmente por estar ligada a tantas marcas e empresas, seus patrocinadores, por que então se preocupa e sustenta o programa *Social Responsibility*³⁴? É, portanto, a fim de alcançar o objetivo divulgado no *site*, que a entidade lança programas sociais nos países sedes. Esses projetos são construídos pela organização do evento de forma unilateral, a FIFA traz ao país o projeto já estruturado e definido, o que mostra despreocupação e certa generalização desconhecida da realidade local.

Os projetos da Secretaria Municipal de Educação foram divididos pelos ciclos escolares, de forma que atendesse todo o Ensino Fundamental. Como foi visto, os ciclos I e II (1º a 5º anos) participariam do “O Brasil abraça a Copa”. O ciclo III (6º e 7º anos), do “Etnias”. O ciclo IV (8º e 9º anos) do “Minha Nigéria brasileira”. E, o 9º ano participaria ainda de outro projeto, sem denominação oficial, mas que chamei aqui de “gandula”.

Quando nós recebemos um e-mail onde colocava que iria acontecer esses quatro projetos, eu li. Achei maravilhoso! Que se realmente acontecesse dessa forma, seria muito bom. (trecho entrevista direção da escola)

Pedagogicamente, culturalmente, eles ganhariam muito, os alunos. Seriam aulas em locais diferentes. Coisas que, às vezes, a gente, na escola, não daria conta de fazer.

dominantes) da sociedade capitalista, e lhe é atribuído um poder de atender às demandas do coletivo como saúde, educação, emprego etc.

³² A Lei nº 12.350, de 20 de dezembro de 2010 dispõe sobre as isenções fiscais concedidas à FIFA para a realização da Copa das Confederações e Copa do Mundo. Em seu parágrafo 5º diz que é possível fazer importação de bens com isenção fiscal se estes forem doados para programas sociais relacionados ao esporte.

³³ “[...] to build a better future”

³⁴ No site da FIFA há uma parte destinada aos projetos sociais por ela desenvolvidos. No site, essa parte chama-se: *Social Responsibility*, que significa Responsabilidade Social (tradução livre da autora).

Lá, teriam pessoas muito mais habilitadas para trabalhar. Dez! (trecho entrevista direção da escola)

A principal questão sobre os projetos da SME e da Prefeitura aparentemente foi que nenhum deles ocorreu como previsto. A partir da fala da direção da escola é possível perceber que eles teriam sido bem recebidos de forma geral pela escola. Acredito que principalmente por alguns deles possibilitarem trabalhos que a escola carece - como aqueles que contemplam a lei 10.639 – combinado com a necessidade da escola de trabalhos interessantes e com essa temática é que a efetivação seria bem quista. Mas, como pôde ser visto, eles não tiveram sua implementação da forma planejada. Dos quatro projetos, todos descritos aqui, nenhum deles foi desenvolvido da maneira esperada.

As coisas não ficam claras, nem para o professor, muito menos, para nós. Parece que, assim: "A diretora também não sabe?" Não! Eu sou uma diretora que fica muito atenta aos e-mails, às colocações, então, realmente, está tudo muito perdido em relação a isso. (trecho entrevista direção da escola)

Além disso, uma grande polêmica em torno dos projetos é no que diz respeito à falta de debate com as/os professoras/es acerca da realização dos mesmos. Houve apenas informações fornecidas e nenhuma possibilidade dada pela Prefeitura de discussão anterior aos planejamentos. Era nítido, na reunião com os pares e na própria escola, que as pessoas que trabalham no dia-a-dia da educação tinham muito a falar sobre aquelas decisões.

A falta de diálogo, de debate entre os educadores, a ausência de espaços de construção coletiva e o não reconhecimento do professor como pensador fundamental no processo de criação/aplicação de projetos, faz com que haja descompasso entre o que as Secretarias desejam realizar e o que a escola está pensando como instituição educacional. O que é possível de se observar é que são implementados à revelia das/os trabalhadoras/es daquele espaço, ausentando, do corpo do projeto, o debate que aquela instituição onde serão desenvolvidos os programas, já acumula. E aí se compreende a falta de oportunidade da escola efetivar projetos interessantes, que coadunariam com o projeto político pedagógico da escola e com suas reais necessidades, diagnosticadas pelas/os que compõem cotidianamente este espaço.

Um nítido exemplo é o projeto dos gandulas, no qual o que seria feito ali pode ser entendido como trabalho de voluntariado para a Copa do Mundo e, portanto, para a FIFA, por meio de um facilitador que seria a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Acredito que esse tipo de debate deveria ser promovido pela SME de forma que decisões como esta, que envolvem “parcerias” entre entidades privadas e instituições públicas, como as escolas,

sejam coletivamente debatidas gerando discussões. Cabe aos órgãos governamentais tornarem essa busca pelo voluntariado tão disfarçada e pouco clara e debatida? Isso se aplica a todos os outros projetos, os quais poderiam ter sido planejados de forma a atender e suprir necessidades da escola e da prática pedagógica que as pessoas deste espaço estabelecessem como importantes.

Em alguns casos percebe-se até certo entusiasmo na participação dos projetos por parte de algumas/ns professoras/es e gestão. E esse entusiasmo pode ser por distintas e múltiplas razões, entre elas, algumas possibilidades: mostram como algumas/ns trabalhadoras/es são cooptados pelos discursos e simbologias arraigados aos projetos, e ao esporte; apresenta aquelas/es que concordam com a estrutura, objetivos e implementação dos mesmos; ou demonstra o interesse de algumas/ns em fazer algo diferente na escola, mas, sabendo da falta de recursos e possibilidades para tal, vislumbra-se nesses projetos o trabalho diferenciado e desejado.

Sobre as/os alunas/os, o que aconteceu foi que em nenhum momento a escola informou-lhes sobre a existência desses projetos, ação planejada da direção da escola. Essa decisão foi tomada, de acordo com a gestão, para que não causasse ansiedade nas/nos alunas/os e para que elas/es não esperassem algo que talvez não acontecesse. Isso mostra como as/os trabalhadoras/es da escola tem conhecimento da fragilidade das ações que se destinam a ela. A intenção da direção da escola teve sucesso já que se as/os alunas/os não soubessem da existência dos projetos, não se frustrariam com sua ausência. E foi exatamente o que aconteceu.

Na tentativa de concluir a discussão a respeito dos projetos sobre a Copa do Mundo da SME do município de Campinas-SP, localizo-os como ferramentas de **legitimação para o esporte**, mas consciente que seja possível visualizar elementos legitimadores **do** esporte e **por meio** dele. A promoção para se festejar e receber a Copa do Mundo no Brasil, em Campinas e na escola foi o que ficou claro na análise desses projetos.

Ainda que, eles serviram, aqui, para demonstração de problemas que a educação pública brasileira enfrenta atualmente. A precariedade da educação pôde ser visualizada na falta de diálogo entre gestoras/es e professoras/es, na impossibilidade ou desinteresse (falta de prioridade, talvez) na realização de projetos para a educação, no assistencialismo presente e na ausência de discussões importantes para ações pedagógicas, como sobre as relações de trabalho e de gênero.

Esses projetos foram inicialmente informados para as/os professoras/es de Educação Física. Apesar de alguns deles (a maioria) tratarem de conteúdos mais semelhantes

a outras áreas, a justificativa dada foi a de que o tema principal era a Copa do Mundo e por isso tais professoras/es eram as/os informadas/os oficialmente. Em seguida foram as/os diretoras/es que tiveram as informações sobre os projetos. E as/os outras/os professoras/es, até aqueles de áreas mais similares aos projetos, nunca foram informadas/os oficialmente pela Prefeitura, cabendo às “conversas de corredor” informá-las/los

Olha, eu fiquei sabendo por que o professor de Educação Física disse (Risos). Eu fiquei sabendo por que, inclusive, algumas escolas receberam supervisores para observar se a escola estava ou não decorada. (trecho de entrevista com professora 1)

O grande problema dessa falta de comunicação da Prefeitura com as/os professoras/es se refere à não nitidez a respeito de ações que tem a escola como palco. A ausência da discussão sobre os projetos entre a direção da escola e todas/os as/os educadoras/es também é um problema. Mas, acredito que o mais grave é a falta de diálogo com as/os que atuam na escola anteriormente ao lançamento dos projetos. Como já dito, eles foram informados às/aos professoras/es quando já estavam prontos e planejados, mostrando como realmente essas pessoas, que constroem cotidianamente a escola, ficaram de fora das decisões referentes às ações que ocorreriam neste espaço, e como os projetos são realizados sem levar em conta cada realidade escolar, dinâmicas de trabalhos e opinião das/os professoras/es.

A escola, recebendo a Copa do Mundo com tantos projetos, demonstra a íntima relação entre as instituições educacional e esportiva, a qual data do surgimento do esporte moderno. Este fenômeno teve seus primeiros passos, efetivando sua existência como instituição, no cenário escolar das *Public Schools* na Inglaterra do século XIX e até hoje mostra, como pôde ser visto aqui, seus laços inseparáveis. De acordo com Pérez Gómez (1998) os processos de socialização que ocorrem na escola são também consequências das práticas sociais, das relações sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional.

Esse processo que ocorre na escola, a socialização, e, portanto, interiorização e aprendizagem das instituições é o que confere e afirma os laços entre as instituições educacional e esportiva. Ele acontece, e pode ser visualizado nesses momentos de Copa do Mundo e com esses projetos, segundo Berger e Luckmann (1974), de forma a garantir a conservação da realidade de modo rotineiro ao invés de crítico. Ao contrário desta, a conservação rotineira mantém a realidade interiorizada na vida cotidiana, tornando os elementos da instituição corporificados em rotinas.

A efetivação do esporte no terreno educacional da escola também é vista quando as ferramentas legitimadoras da instituição esportiva escolhem este local como palco. A escola legitima a prática esportiva em seu interior.

A utilização pelo Estado do jargão ‘o esporte educa’ (ou ‘esporte é saúde’) tinha (e ainda tem) o objetivo de insinuar e disseminar a visão de que o esporte tem tudo a ver com a educação e que, por ‘natureza’, haveria uma afinidade entre ambos. (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 133).

O que é possível de entender é que o esporte é bem visto dentro do universo escolar, principalmente por estar acoplado a tantas ferramentas legitimadoras desde seu início. Essa possível afinidade entre a escola e o esporte gera situações favoráveis à política esportiva, e, portanto, ao sistema esportivo atual, principalmente visando sua perpetuação³⁵. Ela pode ter a intenção de transformar a Educação Física escolar na base da pirâmide esportiva, na tentativa de encontrar talentos esportivos que representem a nação no esporte de alto rendimento.

Encontrar talentos, a prática do exercício físico (esportivo) para a qualidade de vida, afastar das drogas e das ruas, são alguns dos discursos **legitimadores do esporte** que vemos no contexto escolar. É possível visualizar o quanto a Educação Física e os projetos de esporte são tratados dentro da escola corriqueiramente como prática de exercício físico e sempre sendo ligado a conceitos morais e de saúde adequados e propícios à sua época. E ainda, o quanto a Educação Física é entendida como prática de esporte pura e simplesmente. Além disso, o fato das/os professoras/es informadas/os serem as/os de Educação Física, com a justificativa da temática ser a Copa do Mundo mostra como esta disciplina é acoplada à instituição esportiva e seus discursos (legitimadores).

Tornar o esporte conteúdo hegemônico dessa disciplina é, dessa forma, legitimar a Educação Física escolar por meio do esporte. Ao mesmo tempo em que a instituição esportiva é também legitimada no contexto escolar (**legitimação do esporte**), abrindo extenso e amplo caminho para o esporte na escola, pode-se perceber que por meio dessa prática, legitimam-se tantas outras no ambiente escolar, como a Educação Física escolar e os projetos da Copa do Mundo (**legitimação por meio do esporte**).

Mas, de acordo com Berger e Luckmann (1974) a conservação da realidade pode se dar de forma crítica e isto significa manter a realidade das instituições em situações de crise, possibilidade de transformação da realidade subjetiva. Por mais enlaçadas que as

³⁵ O aumento e incentivo dos campeonatos escolares mostram essa tendência esportivizada da Educação Física escolar, repetindo o movimento que ocorreu a partir da década de 1940. Estando o Brasil na década dos megaeventos esportivos (por sediar a Copa do Mundo e as Olimpíadas), isso fica mais em evidência.

instituições esportiva e educacional estejam, o estão de certa forma fragilmente - pois inconstante, incerto, nem sempre interessante, como pôde ser visto nos projetos analisados, nas alterações de calendário e na ausência de sentimento de pertencimento das/os alunas/os. Trata-se de um aparelho poderoso, dotado de recursos e símbolos, mas há tentativa de desmistificação deste universo, de forma a torná-lo crítico e transformador. “[...] a pesquisa empírica da relação das instituições com os universos simbólicos legitimadores intensificará grandemente a compreensão sociológica da sociedade contemporânea” (BERGER e LUCKMANN, 1974, p.245).

E foi com isso que a pesquisa de campo de intervenção se preocupou, sabendo que a contradição está permanentemente presente em ambas as instituições e que o terreno é incerto, que fisga e coopta. A fim de mergulhar em meio às amarras institucionais e buscar possibilitar às/aos alunas/os entendimento e reflexão sobre a instituição esportiva, presente cotidianamente na escola há séculos, é que a intervenção foi realizada nas aulas de Educação Física escolar do 9º ano.

4. A ESCOLA RECEBE A COPA DO MUNDO

Futebol? Futebol não se aprende na escola
 No país do futebol o sol nasce para todos
 mas só brilha para poucos
 e brilhou pela janela do barraco da favela
 onde morava esse garoto chamado Brazuca
 Que não tinha nem comida na panela
 mas fazia embaixadinha na canela
 e deixava a galera maluca
 E o Brazuca cresceu, despertando o interesse em
 empresários e a inveja nos otários
 Inclusive em seu irmão que tem um poster do Romário no armário
 Mas joga bola mal pra caralho
 O nome dele é Zé Batalha
 E desde pequeno ele trabalha pra ganhar uma migalha
 que alimenta sua mãe e o seu irmão mais novo
 Nenhum dos dois estudou porque não existe educação pro
 povo no país do futebol
 Futebol não se aprende na escola
 É por isso que Brazuca é bom de bola
 (Brazuca – Gabriel o Pensador)

As primeiras impressões sobre a presença da edição brasileira da Copa do Mundo na escola ocorreu no início do ano de 2014, nas reuniões pedagógicas em que se anunciavam as alterações dos calendários como já descrito anteriormente. Por conta dessa rápida aproximação (não imaginava, na época, que seriam tão explícitos e rapidamente percebidos os impactos) do evento e do tema na vida escolar naquele ano, apresentei essa pesquisa em um dos primeiros TDC's. Na reunião estavam as/os professoras/es do período da manhã, que lecionavam de 6º a 9º anos³⁶, a direção da escola e a Orientadora Pedagógica.

Iniciei a apresentação dizendo que naquele ano, 2014, realizaria minha pesquisa de campo do mestrado naquela escola e que esta seria desenvolvida com a turma do 9º ano. A princípio me questionaram o porquê da escolha dessa turma – dúvida já explicitada pela direção da escola quando autorizou a pesquisa naquele espaço. Expliquei que a escolha se dava por conta do número de alunos na turma (mais próximo da realidade conhecida da educação pública brasileira), pelo fato de haver somente uma sala de 9º ano (o 7º ano e o 8º anos eram compostos por duas salas cada um, o que me faria ter que escolher seguindo algum critério, e justamente por isso contavam com número reduzido de alunas/os) e pela idade

³⁶ Todas/os as/os professoras/es devem fazer uma reunião dessas (TDC) por semana na sua escola sede (geralmente aquela na qual tem mais aulas). Cada escola tem dois horários de TDC visando a contemplação e presença das/os professoras/es dos dois períodos. Pelo fato de eu ser professora dos dois períodos (manhã e tarde), era necessário que eu escolhesse um período para frequentar essas reuniões. Em 2014, por conta da pesquisa, escolhi fazer a reunião de TDC na segunda-feira a tarde, juntamente com as/os professoras/es que lecionavam para as turmas de 6º a 9º anos, na parte da manhã.

das/dos alunas/os, o que possibilitaria um debate mais aprofundado e crítico sobre o tema. Mas, esclareci, não conhecia as/os alunas/os e então os fatores eram mais objetivos. O questionamento delas/es não era à toa.

Uma das professoras, a de Educação Especial, falou sobre uma música do Gabriel, o Pensador a qual tematiza o Brasil e o futebol, problematizando as condições reais do então conhecido “país do futebol”. Ela sugeriu que essa música seria interessante de ser trabalhada nesse momento de Copa do Mundo no Brasil e que esse era um desejo dela. Outra professora provocou questionamento dizendo que se nos colocamos contrárias ao evento no país, possibilitar tantos estudos e tematizar debates e aulas, na escola, com essa temática, poderia significar um empoderamento, excesso de voz e visibilidade ao evento, se configurando assim uma contradição das/os docentes.

A apresentação e (mesmo que pouca) conversa sobre o tema foi muito interessante, principalmente porque possibilitou ouvir algumas opiniões da equipe escolar e perceber determinados posicionamentos. Não era unânime a concordância com o conteúdo da pesquisa naquele território, mas isso se dava por diversos motivos, um deles já exposto acima. Ainda assim, foi importante para a pesquisa a sua apresentação, provocando discussões e reflexões entre os docentes.

A partir desse dia, da apresentação da pesquisa para a escola, minha preocupação passou a ser, basicamente, o planejamento do que seria desenvolvido no conjunto de aulas de Educação Física que tematizariam a Copa do Mundo. Minha atenção se voltava também para todas as ações relacionadas ao evento que adentravam a escola, o que compreendia também parte da pesquisa de campo. Porém, a intervenção nas aulas causava em mim uma maior ansiedade, talvez pelo fato do planejamento e execução serem de minha total responsabilidade, ou pelo fato de que o ato de lecionar já me causar certa ansiedade, visto as inúmeras variáveis e imprevisibilidades que acontecem no cotidiano da prática pedagógica. Conscientemente aquele planejamento, provavelmente por ser parte da pesquisa de intervenção, me causava mais ansiedade que os outros, mais preocupação, mais atenção, mais rigorosas avaliações de minha parte, pensando na qualidade do trabalho. Mas, entendo que todo esse processo também faz parte da pesquisa e que problematizar o cotidiano pedagógico, do planejamento à intervenção, é fundamental em um estudo que pretende refletir sobre a escola, principalmente quando em uma pesquisa de campo em que a pesquisadora é também a professora.

4.1 A PROPOSTA E O PLANEJAMENTO

A pesquisa de intervenção compreendeu tematizar o megaevento Copa do Mundo (com ênfase na edição brasileira de 2014) como um conteúdo de um conjunto de aulas de Educação Física do 9º ano do Ensino Fundamental (ciclo IV). Para o desenvolvimento desse estudo me desafiei na construção de um planejamento prévio o qual buscasse estabelecer o que seria realizado aula-a-aula com a finalidade de alcançar o objetivo conhecido. Essa necessidade partia da experiência cotidiana docente, na qual exercito constantemente a tarefa de planejar todas as aulas. Além disso, julgava importante para a pesquisa, relatar qual era esse planejamento, de onde partiu, quais premissas o orientaram, quais preocupações estiveram presentes, quais os desafios estavam colocados, embora sempre reconhecendo o caráter dinâmico e flexível do planejamento.

A partir de muitas indagações a respeito da melhor forma de fazê-lo é que traço aqui caminhos para o percurso seguido nesse estudo, que me ajudaram a refletir sobre o tema da Copa do Mundo no contexto da Educação Física escolar, já que acredito ser essa disciplina um espaço importante e potencial para o estudo desse megaevento esportivo.

A perspectiva de Educação Física que orienta minhas aulas, e que, portanto, será possível de ser vista nessa dissertação é aquela que entende que seu objetivo, na escola, é de

Buscar 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).

Ainda, aquela que entende que

Tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Ao tratar nessa disciplina a Copa do Mundo como conteúdo a ser estudado, o que se leva em conta é o fato deste megaevento ser um acontecimento da instituição esportiva, sendo até uma de suas maiores expressões. Portanto, tratar da Copa do Mundo nas aulas de

Educação Física compreende estudar o esporte, ou seja, entendê-lo como prática corporal e, assim, objeto de estudo da disciplina.

Sendo o esporte um dos conteúdos da Educação Física, nesta disciplina esse fenômeno social institucionalizado deve ter seu estudo aprofundado. Outras disciplinas também têm possibilidades de estudá-lo, porém, não tratá-lo na Educação Física significa negligenciá-lo. Há de se considerar, portanto, suas repercussões sociais, institucionais e escolares.

A escola e o esporte mostram seus laços históricos. Carmen Lucia Soares (1996), em seu quadro intitulado “Movimento do pensamento da Educação Física escolar: a Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo” expõe que a Educação Física escolar passa por um movimento esportivo a partir da década de 40 do século passado, quando nas escolas o esporte se afirma e se torna hegemônico como conteúdo de ensino. Até hoje podemos notar a hegemonia do esporte nessas aulas, principalmente após o golpe de 64, quando se começou a incentivar a prática esportiva, com razões políticas de disciplinamento (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005).

Hoje em dia, as legitimações da instituição esportiva, que acoplam o esporte a inúmeros fatores desde a saída das ruas até a paz (como já visto no capítulo anterior), contribuem para que haja “um enorme reforço para que ele seja, frequentemente, o elemento central das aulas e o conteúdo principal das práticas na Educação Física” (TORRI; ALBINO e VAZ, 2007, p. 502). Segundo estes mesmos autores, o esporte é “elemento educador e civilizador do corpo nos ambientes educacionais” (p. 502).

Segundo Assis de Oliveira (2001, p.82) há alguns aspectos relacionados com o desenvolvimento do esporte moderno, estes são possíveis de serem vistos no universo escolar desde o início de sua efetivação até hoje. Entre eles:

a uniformização de regras, necessidade de regulamentação para além do nível local, gerada pelo estabelecimento das ‘trocas’ esportivas entre instituições escolares, regiões, clubes, etc; a eficiência do esporte no direcionamento da violência, funcionando como um meio extremamente econômico para a mobilização, a ocupação e o controle dos adolescentes; a universalização da instituição esportiva, por meio dos jogos olímpicos, veiculando a idéia do esporte como promotor do internacionalismo e da paz; a idéia da igualdade de chances de vitória na rivalidade entre indivíduos, princípio fundamental do liberalismo.

Jocimar Daolio e Emerson Velozo (2008) complementam que nas atividades esportivas, sejam elas na escola ou em espaços de lazer – e nas aulas de Educação Física –, é possível visualizar códigos e valores do esporte de rendimento, como a busca pelo primeiro lugar, a ansiedade da vitória e a rígida reprodução de regras e técnicas.

“[...] a EF entra na escola com o claro propósito de preparação do corpo e/ou, por meio do corpo, do caráter. Ainda tem mantido um sentido periférico e autônomo com respeito aos projetos escolares, atendendo, geralmente, a interesses de outras instituições” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). Essa relação entre a instituição escolar e a instituição esportiva provoca na escola alguns equívocos de ações pedagógicas, como por exemplo, quando a educação “serve” às expectativas da instituição esportiva em detrimento de suas próprias.

O esporte pode ser entendido, também, na escola, como base da pirâmide esportiva, contribuindo com o modo como está organizado o sistema esportivo atual e, transformando, assim, a Educação Física escolar em um “celeiro” de atletas, atribuindo a ela o papel de “caçar” talentos esportivos para o esporte de alto rendimento, como aconteceu, segundo Bracht e Almeida (2013) nos anos 1970. Essa imagem e função da Educação Física ainda é muito presente no ideário e imaginário das/os que compõem a escola. Constantemente, quando na tentativa de defender as aulas de Educação Física³⁷ e mostrar sua importância, é possível ouvir argumentos parecidos vindos das equipes escolares. Bracht e Almeida (2013) atentam para o risco que vivemos hoje em dia, com os megaeventos esportivos, da “transformação da Educação Física escolar em treino desportivo, reeditando, assim, a malfadada ‘forma escolar’ do esporte” (p.140).

Como afirma Betti (2009, p.21), “[...] a escola brasileira não possui tradição histórica, nem recursos humanos ou infraestrutura para ser pensada como centro ou base da formação de atletas, como tanto desejam alguns políticos”.

Nestes casos, é possível observar como a disciplina Educação Física é legitimada pelo esporte. A justificativa para sua existência na escola, muitas vezes, se dá pela necessidade de atividades esportivas às/aos alunas/os.

[...] a Educação Física responde e sempre respondeu às necessidades e interesses de cada tempo/espço histórico. [...] Em tempos de guerra, a Educação Física serviu à preparação militar; em tempos de nacionalismo exacerbado, serviu à formação de valores cívicos; quando o esporte assumiu posto central na cultura corporal de movimento, esportivizou-se (BETTI, 2009, p.18).

A Educação Física escolar é legitimada por meio do esporte, o qual confere notoriedade e justificativa para sua presença na escola e no dia-a-dia das/os jovens.

³⁷ Muitas vezes me vejo na situação de defesa deste componente curricular na escola. Desde que comecei a ser professora me deparei com situações que me obrigam a posicionar-me. Na maioria das vezes essas situações são semelhantes. Trata-se de dispensa de alunas/os da Educação Física para fazer prova ou reforço, castigos de outras/os professoras/es para que eu não leve as/os alunas/os para a quadra, recusa na ajuda pedagógica, entre outras.

Portanto, a preocupação em estudar o esporte na escola vai ao sentido de compreendê-lo criticamente e em busca da reinvenção dessa prática corporal, sabendo da possibilidade de transformação de sua lógica regente atual. Porém, é necessário cautela com esta prática que já é consolidada na sociedade, como nos atenta os autores abaixo:

ao vincular a Educação Física escolar ao sistema esportivo, a referência tende a ser não o esporte realizado como atividade promotora de saúde ou da sociabilidade ou, mesmo, como ocupação saudável do tempo livre, e sim aquele que é mais visível socialmente: o esporte de alto rendimento (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p.136).

Não se trata de compreender o objetivo central do estudo do esporte na Educação Física escolar como unicamente a promoção da saúde ou a ocupação do tempo de não trabalho. Porém, é necessário apontá-lo em oposição aos valores olímpicos, os quais fomentam o esporte de alto rendimento e o sistema esportivo atual e é entendido numa “perspectiva liberal funcionalista, [...] como elemento de compensação dos efeitos colaterais da globalização e econômica” (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p.133).

O problema da utilização do modelo do Esporte de Rendimento nas aulas de Educação Física é que esse modelo parece negar princípios fundamentais da instituição escolar, dentre eles o mais importante é a garantia das mesmas oportunidades de conhecimento a todos os alunos (DAOLIO, 2013, p.130).

Orientar o planejamento da Educação Física escolar nessa perspectiva,

no modelo do esporte de alto rendimento, opõe-se à consolidação dos valores ético-políticos perseguidos pela instituição escolar, desprezando todos os demais conteúdos da cultura corporal e acúmulo mais recente das formulações didático-metodológicas para o trato pedagógico do esporte (MASCARENHAS, F., 2012, p.59).

Todos esses laços entre a Educação Física e o esporte, como os já apontados no capítulo anterior, mostram como essas instituições estão próximas uma da outra. Isso reafirma a necessidade da Educação Física de estudar o esporte como um de seus conteúdos, compreendendo-o, criticando-o, ressignificando-o. Mas, estudá-lo é ir além desses laços estáticos que atribuem tarefas à Educação Física para que se relacione com o esporte. Mais que isso, estudá-lo é compreendê-lo criticamente, buscando sua transformação.

Um trato diferenciado e crítico do esporte não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma ‘transformação’ que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 128).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor,

O primeiro passo é resgatar uma compreensão de que o esporte é produto de homens e mulheres, ou seja, sua realidade e suas possibilidades estão inseridas na aventura humana, diferentemente de um entendimento que o coloca como algo natural e, contraditoriamente, estranho ao homem. É preciso, pois, superar a reificação. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Ao explicar o que é a reificação, conceito trabalhado no capítulo anterior, o autor acima sugere possibilidades do trato com o esporte na escola. Segundo ele, o início de uma transformação do esporte se dá pela crítica. E esta vai ao sentido de aproximar o entendimento sobre o esporte, estudando-o com profundidade na escola. Só quando há opção pelo trabalho aprofundado e crítico, em detrimento de vivências simplistas sectárias, é que há possibilidades do estudo do fenômeno esportivo estar completo e presente na escola.

Como já dito anteriormente (no capítulo 3), o esporte foi institucionalizado e uma das características desse processo e de sua consolidação é a reificação, ou seja, afastar a reflexão humana da noção de pertencimento e construção da prática institucionalizada. Portanto, para o estudo do esporte na escola se efetivar, e promover ressignificações e transformações, é necessário superar a ideia do esporte reificado. Assim, além de proporcionar o entendimento do fenômeno e instituição esportiva, faz-se possível a retomada da construção de um fenômeno social pelo ser humano.

A preocupação nessa pesquisa, e considero estendida na minha prática pedagógica cotidiana no chão da escola, é no trabalho com o esporte nas aulas de Educação Física evitando a reprodução simplista de suas características no alto rendimento, fatores que contribuem para a perpetuação do sistema esportivo como é hoje: excludente, eliminatório, capitalista, consumista e pouco solidário.

O Coletivo de Autores (1992) quando trata do ensino do esporte afirma que ele “deve ser analisado nos seus variados aspectos para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ escola e não como esporte ‘na’ escola” (p.70).

Realmente é essencial o trabalho nas aulas em direção a um esporte ‘da’ escola, visando à efetivação de práticas esportivas daquela realidade concreta da escola e a não reprodução, aceitação e disseminação dos significados e valores que o esporte moderno em uma sociedade capitalista assume e na qual se legitima. Porém, para que haja essa construção acredito ser necessário o trabalho de desconstrução e de reflexão crítica de um fenômeno sociocultural que se faz tão presente na vida das/os alunas/os: o esporte da forma que está

organizado e legitimado atualmente nessa sociedade. Isso para que seja possível uma reconstrução do esporte de forma que possibilite a existência do esporte “da” escola.

Trata-se de ir ao sentido oposto ao da reificação, etapa extrema da institucionalização, e atribuir-lhe possibilidades de transformação e recriação, retomando seu caráter de construção humana.

Predomina um entendimento de que o esporte sempre foi assim, é assim e assim será para todo o sempre, perdendo, portanto, a sua dimensão humana, ou seja, o esporte tal como está é tão natural, tão humano, que se tornou estranho ao próprio homem. Daí que um dos grandes desafios [...] é resgatar a sua condição de produção humana, passível de mudanças e transformações (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.93).

Enfatizo que considero importante o estudo do esporte tal como ele se encontra em nossa sociedade, com suas características, valores, códigos, funções, simbologias. E que esse estudo vá ao sentido de buscar a compreensão ampla do fenômeno, a fim de compreender o sistema esportivo e suas lógicas, história, raízes, consequências, refletindo criticamente acerca dele, buscando suas contradições e relações nessa sociedade moderna e capitalista.

No estudo do esporte ‘na’ e ‘da’ escola acredito ser fundamental a compreensão e a conscientização da prática esportiva que acontece neste espaço. A problematização das ausências estruturais no ambiente público escolar (e do por que elas acontecem) e a busca de decisões e escolhas conscientes das/os alunas/os no que diz respeito às apropriações, subversões e resistências da prática esportiva na escola são essenciais para que a escola caminhe em direção a uma prática esportiva da escola.

A construção de um esporte ‘da’ escola passa necessariamente pela desconstrução do esporte referência neste ambiente, que é o de rendimento. Essa desconstrução é possibilitada pelo estudo e compreensão crítica do fenômeno em questão e do sistema esportivo que temos hoje em dia nas aulas de Educação Física. No planejamento aqui apresentado, esse é um dos objetivos centrais, tornar possível o estudo amplo e crítico, a ponto de buscar-se a reconstrução do esporte no sentido de uma prática esportiva ‘da’ escola.

Tarcísio Mauro Vago (1996) afirma que é frutífero para a Educação Física construir uma tensão permanente entre o “esporte da escola” e o “esporte na escola”. “Uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte)” (p.10).

Considero que essa “tensão permanente” passe pelo estudo efetivo, reflexivo e crítico do esporte, como instituição, no ambiente escolar.

Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71).

E, reconhecendo as possibilidades do trato com esse conteúdo na escola, ela

pode, por exemplo, problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico (VAGO, 1996, p.12).

A proposta foi de um ensino/estudo profundo, amplo e crítico da Copa do Mundo no Brasil nas aulas de Educação Física. Profundo pois se preocupa em sair da superficialidade que os meios de comunicação de massa tratam o fenômeno esporte e o megaevento esportivo. Amplo porque busca as diversas facetas do fenômeno e evento em questão e não somente as dimensões técnicas e táticas do esporte, como comumente é tratado esse conteúdo na Educação Física escolar. E, crítico porque se compromete em buscar e estudar as contradições inerentes ao esporte e ao megaevento em questão, buscando relacionar, também, com sua ocorrência em território brasileiro.

Com esse objetivo, planejei as aulas para a turma do 9º ano da escola escolhida no presente estudo, buscando partir do contexto concreto no qual me insiro já que “os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.87). Como esse contexto dinâmico se modifica constantemente no cotidiano complexo da escola, foi necessário rever o planejamento tão constantemente quanto notava novas demandas, necessidades e interesses das/os alunas/os, ou quando as resistências e as dificuldades modificavam minhas condições docentes e de ensino/aprendizagem. Isso se explicita no item em que a intervenção (as aulas que ocorreram) é descrita.

Na prática de pensar e esboçar um planejamento para as aulas, duas preocupações foram levadas em conta. A primeira delas dizia respeito a uma característica da Educação Física: seu caráter de aula prática. E a segunda era em relação ao histórico de aulas de Educação Física daquela turma.

O cuidado com a característica prática da disciplina, ao pensar as aulas, tinha duas origens diferentes. Primeiramente, acredito que as aulas de Educação Física não necessitam ser em sua totalidade na quadra e sempre com atividades práticas, pois todos os espaços da escola, assim como a quadra, são pedagógicos e devem se destinar ao processo ensino-aprendizagem com o objetivo do estudo, da pesquisa, da prática dos objetos de estudo de

todos os componentes curriculares. Com isso desejo dizer e defender que todas as disciplinas escolares podem se ocupar de diferentes espaços da escola (para além da sala de aula) com o objetivo de estudar seus objetos. Assim como a Educação Física pode, no seu cotidiano de estudos e aulas, utilizar a sala de vídeo, a informática ou mesmo a sala de aulas para suas atividades. E com isso, não estou tirando o caráter prático da Educação Física escolar.

Por ser o movimento um dos objetos de estudo deste “nosso” componente curricular, as aulas práticas costumam ser mais frequentes do que em outras disciplinas, além disso, são essenciais no processo de ensino-aprendizagem do tema megaevento na Educação Física. As vivências práticas são de extrema importância nas aulas de Educação Física e foram consideradas no planejamento em questão.

Alexandre Vaz e Jaison José Bassani (2013) discorrem sobre a dificuldade do equilíbrio das aulas de Educação Física escolar, as quais procurando evitar e “apagar” as heranças totalmente práticas – e tecnicistas - da sua história, aquelas que sequer traziam qualquer reflexão acerca do conteúdo estudado, se perderam e se amedrontaram diante do ensino prático e das técnicas gestuais, passando a enfatizar demasiadamente a teoria, deixando de lado o caráter prático da área e a importância da vivência das práticas corporais.

Em nome do combate ao selecionamento na Educação Física escolar – movimento que deve ser feito -, nega-se a possibilidade de aprender práticas esportivas de forma mais complexa (VAZ e BASSANI, 2013, p.89).

A vivência corpórea das diversas práticas presentes na nossa sociedade é extremamente importante para uma “in-corporação” do conteúdo estudado e essa é uma das especificidades da disciplina Educação Física na escola. O ensino da Educação Física crítica passa pelo desafio de promover a

“incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo (BRACHT, 1996, p.27).

Desta forma, as aulas práticas, na quadra são fundamentais nesse processo de ensino da Educação Física, de vivência e de aprendizado das práticas corporais. Porém, o ponto ao qual desejo chegar é que não podemos (a disciplina de Educação Física) ser responsabilizados pelo único momento que os alunos saem de dentro da sala de aula, do enfileiramento, da estaticidade. E isso simplesmente por dois motivos: o primeiro é que acredito que em alguns momentos outros espaços escolares e/ou outras ferramentas educacionais são necessárias e mais adequadas para se cumprir o objetivo principal de uma

aula de Educação Física, e aí “[...] diferentes espaços podem ser utilizados: a quadra ou o campo para o jogo, a sala de aula para a reflexão pedagógica sobre ele [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41); e o segundo é que penso que as outras disciplinas também poderiam se apropriar do espaço da quadra (e de outros espaços da escola) e investir em aulas menos estáticas, enfileiradas. Essa deve ser uma preocupação da escola como um todo, de todas as disciplinas e do projeto político pedagógico da instituição.

A segunda preocupação que fez parte das reflexões para a montagem do planejamento foi em relação à característica e histórico da turma. Essa caracterização e histórico prévios traziam a informação de que essas/es alunas/os, no ano anterior à pesquisa, tiveram aulas de Educação Física apenas no 2º semestre, por falta de professor/a (a Prefeitura demorou a efetivar outra/o profissional após a aposentadoria do antigo docente). Além disso, anteriormente, estas aulas eram “esportivizadas”, organizadas e divididas de acordo com os esportes e as aulas práticas eram aparentemente exclusivas.³⁸ Isso causava entre as/os alunas/os, desde o começo do ano, certo estranhamento com as minhas aulas, seus formatos e os conteúdos propostos por mim.

Esse histórico das aulas de Educação Física que faz parte do percurso escolar daquelas/es alunas/os caracterizou as preferências esportivas da turma e da escola de uma forma mais ampla. As meninas, então, eram adeptas ao handebol e os meninos ao futebol. E, da mesma forma que a preferência acontecia nessa ordem, o oposto lhes causava repulsa. Percebi aí que teria grande dificuldade, principalmente com as meninas, ao tratar do tema futebol. E então, em meu planejamento, a partir desse diagnóstico, achei relevante trazer a tona o conteúdo esportivo handebol de alguma forma. As estratégias pensadas se configuravam em fazer relações entre esses esportes sempre que possível, usá-lo como exemplo e até sugerir aulas práticas que envolvesse o Handebol. Isso porque “é importante que os conteúdos [...] sejam selecionados considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 67).

Partir do concreto, das condições e do histórico daqueles alunos, era fundamental para começar a pensar no planejamento e sistematização das aulas. O conhecimento prévio, trazido por aqueles alunos não poderia ser ignorado. Além disso, suscitar o que para eles era

³⁸ Segundo a direção da escola o antigo professor de Educação Física considerava o JEM (Jogos Escolares Municipais) como o objetivo da disciplina, promovendo em suas aulas treinos das modalidades a serem competidas. A divisão das meninas no Handebol e dos meninos no Futebol era referente às inscrições nesse campeonato. Assim como Millen Neto, Ferreira e Soares (2011, p.417) constataram em sua pesquisa, há determinadas “‘vozes’ que legitimam a educação física na escola [...] a formação esportiva difundida pelo ‘veículo’ da competição escolar parece ser a mais audível na constituição do currículo da educação física”.

conhecido e prazeroso poderia, a meu ver, fazer com que despertasse certo prazer e motivação para tratar o conteúdo almejado, além de possibilitar melhor compreensão.

Assim, o planejamento, a partir dessas preocupações e com estes objetivos, foi pensado em duas “frentes” para se estudar a Copa do Mundo: compreender a lógica do **megaevento** – e assim do sistema esportivo que temos hoje em dia – com suas características, funções sociais e econômicas, legitimações sociais, aparatos midiáticos e ideológicos; e também estudar o **futebol**, na sua forma mais ampla, desde sua história, suas técnicas e táticas, até sua estrutura, dimensão simbólica e identitária.

Predispor os discentes para esses megaeventos significa ampliar os seus conhecimentos sobre o fenômeno esportivo, e isso envolve tanto o aprendizado dos esportes no sentido de sua prática, suas regras, suas características e lógicas internas, como a compreensão do significado cultural, político e econômico do esporte de uma maneira geral e dos megaeventos em particular (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 139).

Na “frente” do estudo do esporte Futebol, levei em consideração o que o Coletivo de Autores, em 1992, propôs como fundamental. A análise dos seguintes aspectos desse esporte:

- o futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- o futebol enquanto espetáculo esportivo;
- o futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- o futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- o futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.72).

Já para o estudo do evento Copa do Mundo, é nítido que vários aspectos do próprio futebol como esporte moderno se relacionam, assemelham-se e fazem parte das características do megaevento, como por exemplo, o grande sucesso do esporte que dá suporte e gera a enorme assistência e popularidade ao evento.

Essas duas frentes foram planejadas de forma a se espiralarem, estando sempre presentes durante a proposta e muitas vezes até mesmo misturadas. A preocupação era de, como Souza Júnior e Darido (2010) afirmam, ir além do costumeiro jogar, e no que se trata do futebol, “ir além do fazer (técnicas e táticas), mas abordar a sua presença na cultura, as suas transformações ao longo da história, a dificuldade da expansão do futebol feminino (causas e efeitos), [...] entre outras possibilidades” (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2010, p. 923). E, refletindo sobre como promover um estudo do futebol e da Copa do Mundo nesta perspectiva, elenquei alguns temas considerados importantes para esse conteúdo.

Cabe, portanto, questionarmos quais seriam os aspectos referentes ao futebol que mereceriam receber um tratamento didático-pedagógico no sentido de contribuir para a proposta de formação de alunos críticos e autônomos na tarefa de ler e interpretar o mundo à sua volta (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2010, p. 924).

Os temas foram escolhidos e organizados primeiramente a partir de uma reflexão sobre o fenômeno esportivo futebol e seu evento mais famoso, a Copa do Mundo, e também considerando que são numerosas as publicações e estudos que relacionam a temática. Trata-se de: **gênero e futebol, jogos de pedipulação, história do esporte e do futebol, tática e técnica do futebol (na Educação Física escolar), nacionalismo e o futebol, mídia e esporte e, Copa do Mundo e as transformações sociais.**

No que se refere à organização da proposta, o Coletivo de Autores em 1992 elencou alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento e, entre eles, o da “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade” (p.32), explica assim o confronto ao etapismo “[...] tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos ‘pré-requisitos’ do conhecimento. [...] no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de ‘complexidade aparente’” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P.32). Segundo essas autoras e autores (1992), isso dificulta a visão de totalidade por parte da/o aluna/o, desenvolvendo nela/e uma visão fragmentada da realidade, enquanto que “os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da *simultaneidade*, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (p.32). Em seguida, elencam como outro princípio curricular a “espiralidade da incorporação das referências do pensamento” (p.33), que “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

Portanto, essa escolha de organização dos conteúdos que compõem a proposta – a Copa do Mundo e o Futebol – foi assumida, pois o conhecimento não é algo linear, e as reflexões são possíveis de serem realizadas, “indo e vindo”, de forma a costurar os conteúdos e reorganizá-los de acordo com seus fatores comuns, características semelhantes, diferenciações entre si, temas concomitantes. No próprio evento é possível visualizar como estes elementos estão imbricados. Portanto, perceber e vivenciar essas complexidades de inserção de um campo no outro, principalmente no que diz respeito ao esporte moderno e um de seus eventos mais famosos, é essencial para seu estudo.

O esquema a seguir tem a intenção de desenhar o movimento possível e desejado do estudo desses conteúdos. Os grandes temas a serem estudados formam o espiral que alinhava, sem rupturas, mas, associando, fazendo parte, as duas “frentes” megaevento Copa do Mundo e futebol.

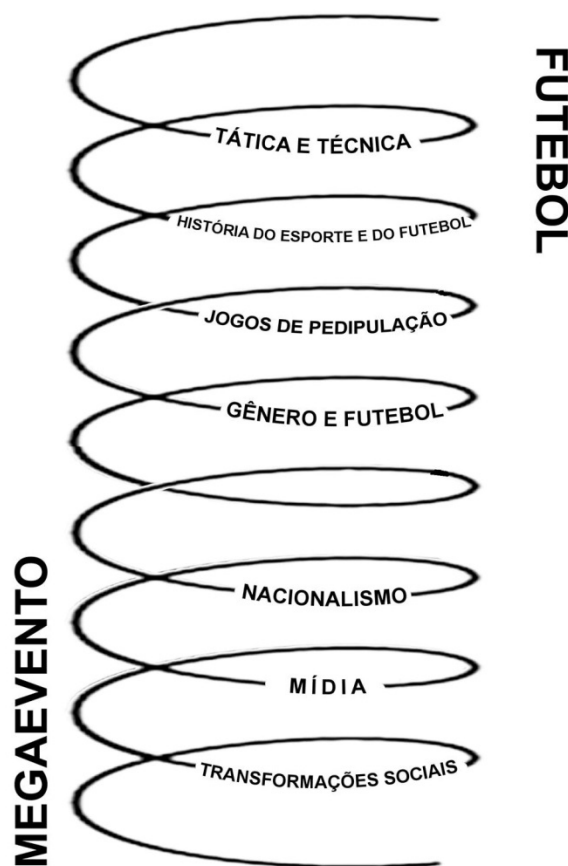


Figura 4 – Esquema conteúdos propostos em espiralidade

Durante as aulas, a intenção era que os debates se intercassem, se conectassem, se espiralassem, mostrando relação direta entre os fenômenos, fato que leva à compreensão mais aprofundada sobre a Copa do Mundo.

O objetivo foi relacionar e distribuir os grandes temas considerados importantes no estudo proposto, contribuindo, desta forma, com a discussão e aprendizado ao longo das aulas da intervenção. A seguir, cada um deles mostrando sua função nesse estudo:

Tática e técnica do futebol (na Educação Física escolar): considerando que o estudo do esporte na escola e nas aulas de Educação Física significa apreendê-lo em sua forma mais completa possível,

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

Vaz e Bassani (2013) afirmam como um efeito não desejável da crítica ao esporte “o difuso tratamento que recebe a questão da técnica” (p.89). Para estes autores, uma prática corporal não é possível sem a técnica, que é a mediação entre sujeito e objeto. Assim, compreender o esporte, estudá-lo e refletir criticamente sobre ele passa, necessariamente, pelos aspectos técnicos e táticos do fenômeno.

[...] a correta prioridade ao significado e à alteração de sentido individual e coletivo numa perspectiva crítica de ensino dos esportes não pode deixar de fora a abordagem da técnica, como também das regras e das táticas. [...] Uma coisa é certa: esses conhecimentos não podem ser sonegados aos alunos (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 126).

Para Daolio e Velozo (2008), a técnica padronizada dos esportes que se faz presente hoje em dia é aquela que atende às demandas do esporte de alto rendimento e que foi construída e criada em um cenário específico, o qual foi universalizado pela modernidade. Assim, esse padrão de movimento, denominado de técnica esportiva, é utilizado como meio de aprendizagem esportiva. E assim, “Este parece ser o sentido que a técnica adquiriu na área de Educação Física e Esporte, com implicações diretas para seu ensino: reduzido, fragmentado, mecanizado e racionalizado” (DAOLIO e VELOZO, 2008, p. 12).

Porém, negar a existência do que hoje é denominado de técnica não cumpre o papel da escola e da Educação Física com objetivos reflexivos e críticos. Além disso, há a necessidade do trabalho no que diz respeito à técnica nas práticas corporais, como a mediação entre sujeito e objeto.

Já a tática, é visada como em sua dimensão da “busca de estratégias, da inteligência tática” (DAOLIO e VELOZO, 2008, p. 15). Ao trabalha-la a criatividade e a habilidade na solução dos problemas impostos pelos próprios jogos estão enfatizadas.

“[...] não se deve insistir apenas na repetição de certos gestos esportivos tidos como os mais eficientes, pois isso desconsidera que o esporte se constitui e se expressa por um conjunto de significados que transcende a dimensão mecânica do gesto” (DAOLIO e VELOZO, 2008, p. 15).

Gênero e futebol: A discussão sobre gênero e futebol é importante já que a escola é um local onde se disseminam, praticam e (re)(des)constroem modelos, padrões e comportamentos, os quais, geralmente, são marcados pelos estereótipos de gênero. Além disso, pode-se afirmar que é histórica a predominância do gênero masculino nas práticas

esportivas, principalmente o futebol. “Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem dessa ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo.” (MOURA, 2005, p.132).

As mulheres, inicialmente não eram permitidas a praticarem esportes e isso estava relacionado ao papel da mulher na sociedade, que era de gerar os futuros cidadãos/produtores/consumidores, em oposição a um possível sucesso em uma prática que não fosse essa e também às questões fisiológicas (GOELLNER, 2005). No Brasil, o futebol, desde que instalado nessas terras, foi consolidado como atividade masculina, sendo até hoje discriminatório para as mulheres e meninas. “O futebol esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores” (SOUSA e ALTMANN, 1999, p.58).

Na escola não é diferente, os empecilhos e preconceitos também estão presentes e os estereótipos explícitos. E na Educação Física isso pode tornar-se mais evidente, visto o caráter genereficado e genereficador do esporte (SOUSA e ALTMANN, 1999).

A intenção, portanto, é problematizar e desconstruir ideias conservadoras, discriminatórias e violentas quanto à participação das meninas no futebol, buscando práticas solidárias e a participação de todas/os. Além disso, se faz importante, no estudo do futebol e da Copa do Mundo compreender questões que salientam e afirmam este esporte com seu predomínio masculino. Um fator a se problematizar com esse objetivo é a Copa do Mundo de Futebol masculino que é reconhecida e denominada simplesmente como Copa do Mundo (demonstrando obviedade no termo). Outro é a invisibilidade da Copa do Mundo de Futebol Feminino.

Esse tema, portanto, traz à tona a intenção de se fazer presente essas discussões e problematizações acerca do gênero e do futebol e também possibilitar práticas que questionem a estereotipagem, visem à solidariedade e diversão comum a todas/os e desconstruam os costumes históricos dessas/es alunas/os de uma Educação Física que separa meninos de meninas. Há “possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não-hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a escola pode contribuir” (SOUSA e ALTMANN, 1999, p.64).

Jogos de pedipulação: A intenção do trabalho com jogos de pedipulação tem raízes diversas nessa proposta. Faz-se importante a vivência da bola nos pés, principalmente para aquelas/es que não praticam o hegemônico “futebol de alguns meninos” (constante nessa escola), proporcionando, assim, a experiência ampliada nas aulas cujo objetivo é o

conhecimento das práticas corporais. Além disso, há de se considerar o quão importante é, estudando ampla, histórica, social e culturalmente a instituição esportiva e o futebol, “ter a bola nos pés”, ou seja, a experimentação prática e corporal do próprio fenômeno que se estuda. Dessa forma, incorpora-se o conteúdo que tem o corpo como foco, possibilitando maior reflexão e estudo mais completo.

Ao trazer esses jogos à tona, não só a vivência, importante, da bola nos pés é experimentada e focada, mas também a estrutura dos jogos que se pratica nesse tema se aproximam e se distanciam da dinâmica do futebol. Jogos coletivos, dinâmicas de defesa e ataque, disputa de bola, estratégias de equipes, delimitações de espaço, são alguns fatores possibilitados por essa temática e que são importantes no estudo do futebol.

Se o futebol um dia foi jogo/brincadeira, e alguns jogos/brincadeiras de bola com os pés lembram o futebol, logo, querer analisar tal simbiose e complexidade se justifica pela cabal inferência de encontrar um no outro, ao mesmo tempo em que se possa distingui-los. [...] o futebol existe nos outros jogos/brincadeiras com bola e outros jogos/brincadeiras existem no futebol, porém cada qual mantém a sua autonomia, e irredutibilidade, ao mesmo tempo em que estabelecem vínculos de dependência mútua (SCAGLIA, 2003, p. 71, 72).

Dessa forma, o objetivo desse tema é trazer à tona jogos que possibilitem a vivência com os pés na bola, além disso, que trabalhem as dinâmicas dos jogos, promovendo reflexão sobre as aproximações e distanciamentos do esporte futebol e, sobretudo, problematizem os limites e abrangências do esporte e do jogo como fenômenos culturais e sociais.

O trabalho com o jogo, no estudo do esporte fornece os subsídios de compreensão do processo dessa transformação social. Por isso, um amplo estudo do esporte na escola “deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas, até aqueles institucionalizados por regras específicas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71).

No mais, os jogos nesse programa também buscam a integração e socialização, para que seja coletivo, contemplando todas/os as/os alunas/os da sala, o estudo proposto. Por isso, nesse momento também se busca “[...] resgatar os valores que verdadeiramente socializam, privilegiam o coletivo sobre o individual, garantem a solidariedade e o respeito humano e levam à compreensão de que o jogo se faz com o outro e não contra o outro” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 28).

História do esporte e do futebol: A intenção em se trabalhar esse tema nas aulas é fazer com que as/os alunas/os compreendam de forma mais completa os fenômenos que estão estudando. E essa compreensão passa, necessariamente, pelo conhecimento histórico da instituição esportiva, assim como dos processos que levaram à realização de Copas do Mundo

de futebol. Como já dito anteriormente, é importante e fundamental no processo de tomada de consciência do fator humano e histórico da instituição (e do evento), demonstrando e afirmando, portanto, o potencial e o papel do sujeito (modificável) na (re)(des)construção desses fenômenos.

Esse tema,

pretende apresentar um pouco da evolução histórica do futebol, apontando fatos que comprovam a forma como um conjunto de jogos com os pés e até com as mãos, espalhados pelo mundo convergiram para a institucionalização do esporte futebol que conhecemos hoje (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2010, p. 925)

O conhecimento histórico pelas/os alunas/os possibilita um trato mais completo com o conteúdo, principalmente naquele que busca a reflexão crítica. É importante o conhecimento dos fatores que envolveram e influenciaram o surgimento do futebol, sua institucionalização, as utilizações de suas legitimações ao longo do tempo, a perpetuação deste esporte em terras brasileiras, a prática constante nas escolas, entre outros. Além disso, conhecer a história desse esporte no Brasil, onde sua prática era restrita à elite (excluindo principalmente os negros) e posteriormente foi apropriada pela população de baixa renda que enxergava nela possibilidades de ascensão social e econômica, é muito importante para as/os alunas/os e contribui para a formação cidadã e para o empoderamento e conscientização social.

Como já dito anteriormente, para a superação do esporte institucionalizado reificado, ou seja, aquele que distancia sua construção da realidade e da ação humana, é necessário seu entendimento como prática social e, portanto, modificável. O início dessa conscientização pelos sujeitos, possíveis transformadores, como as/os alunas/os na escola, se dá pelo conhecimento do fator histórico, e humano, da instituição. Dessa forma, a partir desse elemento, é que se constrói as possibilidades de ação humana e (re)(des)construção do esporte, no caso, na escola. Assim, se dá a oportunidade para que esses sujeitos sejam além de atores sociais capazes de transformar as práticas humanas e sociais, espectadores e receptores críticos das práticas oriundas dessas instituições.

Nacionalismo e o futebol: Este tema é muito importante no estudo do futebol, e deste esporte no Brasil. Nessas terras, além de ser presente como fator identitário na formação da sociedade brasileira, este esporte comove multidões até hoje e é utilizado pelo Estado para atrair e legitimar ações no país, sejam elas de cunho político (como durante o governo militar) ou de cunho social e econômico (como as transformações urbanas para sediar a Copa do Mundo de 2014). “Digamos que questões sobre a identidade nacional são tematizadas na

linguagem do futebol, especialmente no momento de realização de grandes eventos” (SOARES, A., 1994, p. 94).

A consolidação do esporte, e da Educação Física (que historicamente foi legitimada pela instituição esportiva), no Brasil foi crescente nos idos do regime militar ditador. Naquele momento, foi possível ver a “euforia incentivada para com a seleção brasileira de futebol em 1970, ao mesmo tempo em que, nos porões da ditadura, crescia a violência contra os opositores ao regime, com prisões, tortura e morte” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 15 e 16). Euforia esta causada pelo nacionalismo presente no futebol e no modo de entender a seleção brasileira como a própria nação.

Damo (2012) entende que não só o futebol, mas a Copa do Mundo carrega valores nacionalistas. E, por isso, o estudo desse tema se faz tão importante na proposta.

Justamente por envolver representações nacionalistas, a copa possui um forte componente político, mas este é mais relacionado aos afetos do que à diplomacia convencional. [...] a copa mobiliza sentimentos nacionais (DAMO, 2012, p.44).

Mídia e esporte: O tema mídia é considerado muito importante para o estudo do esporte moderno no Brasil “país em que a televisão tem um papel absurdamente grande na síntese da cultura de crianças, jovens e adultos” (VAZ e BASSANI, 2013, p.90) e, principalmente por conta da alta espetacularização deste fenômeno, o que é também característica da sociedade atual já que “o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade” (DEBORD, 2013, p.14). O esporte de rendimento, nitidamente visualizado na Copa do Mundo, é o esporte espetáculo, e é esse que é tido como modelo para as mais diversas práticas, seja no campo do lazer ou da escola. Em relação à Copa do Mundo, é importante a informação de que “a FIFA também concentra sua principal receita na venda dos direitos de transmissão e de marketing” (OLIVEIRA, 2014, p.29), o que mostra como a mídia é importante na ocorrência dos megaeventos.

O estudo da mídia, nesse caso, portanto, vai em direção de utilizá-la como aliada, sendo instrumento do que se pretende ensinar, mas também cumprindo a tarefa da reflexão crítica, visando sua desconstrução e buscando a compreensão do que a alimenta, quem são os atores que a compõem e quais demandas ela tenta suprir.

os megaeventos esportivos [...] são, comercialmente, de grande interesse, e [...] o esporte [...] só apresenta o sentido que tem hoje por causa de sua importância econômica e política como espetáculo de consumo. [...] a imprensa, não apenas noticia o esporte, mas o cria como fenômeno e espetáculo (VAZ e BASSANI, 2013, p.91).

É extremamente importante o estudo de um dos elementos que não apenas faz parte, mas que produz e tem papel tão relevante quanto a mídia no esporte moderno atual. Em relação ao esporte, a mídia tem grande função. Segundo Bracht (2005), a construção dos ídolos esportivos subverte o mundo racional e toca em elementos míticos. É um mundo ao mesmo tempo real e irreal. Portanto, estudar a mídia é utilizá-la como ferramenta educacional, demarcando seus limites e possibilidades, e também como objeto de aprendizagem, tendo-a como foco de estudo, desvendando seus interesses, suas vozes, seus financiamentos. Ao promover tal estudo as/os alunas/os

saberão discernir o que é útil e o que deve ser criticado nas informações esportivas oriundas da mídia, saberão reivindicar mais espaços, profissionais, materiais e oportunidades de prática esportiva (DAOLIO, 2013, p.132).

Copa do Mundo e as transformações sociais: Para sediar a Copa do Mundo, foram necessárias diversas mudanças no Brasil. Desde construções e reformas dos estádios, até grandes obras de mobilidade urbana, e modificações em leis do país se somaram formando um cenário de muitas transformações, as quais afetaram e impactaram diretamente os brasileiros.

O debate que se propõe a partir desse tema tem relação com a escolha do Brasil para sediar a Copa do Mundo de 2014. Desde o que significa hoje em dia sediar um evento desse porte, fato que tem se modificado do tempo em que o Brasil se candidatou pela primeira vez até os dias de hoje³⁹, até as questões políticas internas que o Brasil passava ao desejar ser sede desse evento tão grandioso, são parte da discussão. Além disso, as expectativas da entidade promotora e organizadora do evento, a FIFA, e suas consequências, a partir da escolha do país sede e as mudanças no país (também com a Lei Geral da Copa) são temas suscitadores do conteúdo.

O debate se amplia ao se tratar a Copa das Confederações, sediada no Brasil em 2013, e a intenção é o esclarecimento do que é esse campeonato – o enfrentamento de oito países: seis vencedores continentais, o campeão mundial e o anfitrião -, quais seus objetivos – “testar as estruturas e a organização para a Copa do Mundo, além de divulgar e promover o evento-mor da FIFA” (PRODÓCIMO; ROBLE e SIGNORELLI MIGUEL, no prelo). Além disso, se pretende buscar quais e como foram as relações desse evento com o país e a

³⁹ A Suécia recentemente desistiu de se candidatar como sede dos Jogos Olímpicos de Inverno de 2022. A desistência foi por conta dos altos gastos e da preferência pelo investimento nas prioridades da cidade de Estocolmo. Além disso, o país não quis aceitar que um eventual prejuízo fosse coberto com o dinheiro dos contribuintes. (Ver: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/01/140118_estocolmo_desiste_candidatura_olimpiada_inverno_cv)

população no ano que precedeu a Copa do Mundo no Brasil. O que ficou, simbólica e concretamente, do evento no país? Do que lembramos após sua ocorrência?

É importante o trabalho com esse tema, também, para que as resistências ao evento sejam conhecidas pelas/os alunas/os. Foram diversos os grupos que se mobilizaram acerca dos impactos que a Copa do Mundo causou no país. Ainda, foi grande a luta das/os afetadas/os por esses impactos. Dar visibilidade a esse tipo de resistência que aconteceu no país ao invés de silenciá-los é importante para o desenvolvimento da noção de totalidade no estudo do evento.

4.1.1 O PLANO DE AULAS

A partir do entendimento da importância de cada grande tema e do estudo amplo sobre a Copa do Mundo é que se pensou e planejou o conjunto de 26 aulas mais um estudo do meio. Como já dito, esse planejamento foi feito em meados de fevereiro e março, a partir da realidade vivenciada naquele momento e foi desenvolvido a partir de abril.

O planejamento efetuado para tal estudo e aqui apresentado durante seu desenvolvimento gerou reflexões, foi avaliado e reavaliado, e alguns aspectos revistos. Essa é a função do planejamento. Sua realização prévia possibilita o revisitar constante e as reflexões avaliativas, culminando no replanejamento. Alguns pontos puderam ser analisados e alterados durante a realização das aulas, outros foram avaliados após algumas reflexões e nas análises das aulas realizadas.

A intenção de registrar as aulas como planejadas inicialmente tem também a tarefa de mostrar como o ato de planejar e avaliar constantemente é importante na prática docente. Essa empreitada foi carregada de desafios, dificuldades e muita vontade de minha parte. Mas é nítido que as condições docentes cotidianas destinam muito pouco ou quase nenhum tempo para essa tarefa tão importante que é planejar.

Entendendo a importância e necessidade do planejamento para o exercício docente é possível perceber a riqueza desta tarefa. Uma atividade que faz da reflexão o seu dia-a-dia deve ser contemplada e valorizada, pois reconhece o ser humano e a construção constante do conhecimento. Nela, pensar, refletir, tentar, debater são verbos mais presentes do que infinitivos.

Portanto, o objetivo aqui não é uma exposição de uma proposta rígida para o estudo da Copa do Mundo na escola, mas sim caminhos, ideias que possibilitaram a abertura da reflexão acerca deste tema. Como disse Paulo Freire (1996, p.49), “Nada do que

experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Além disso, cada contexto é uma realidade diversa e apresenta necessidades e possibilidades concretas para o estudo, para as aulas.

O planejamento que aqui segue carrega intrinsecamente características e possibilidades do contexto onde leciono, assim como algumas preocupações as quais já abordei no desenvolvimento do texto. Ele contém a história dos sujeitos envolvidos na ação (a minha história, a minha história nessa escola, a minha história com essas/es alunas/os, a história das/os alunas/os, a história da escola, a história da relação das/os alunas/os com a escola e da relação entre os alunos)⁴⁰ e por isso é inapropriado encará-lo como um guia. Sua modificação e readequação são necessárias até mesmo para seu desenvolvimento no próprio local para onde foi planejado. Dessa forma, sua transposição pura e simples é inadequada por não levar em conta as preocupações que tive aqui.

Apesar das aulas estarem numeradas, a intenção não é mostrar ordenamento linear do conhecimento. Como já dito anteriormente, as aulas, os conteúdos e os grandes temas (apresentados acima) são trabalhados de forma espiralada, não obedecendo a critérios de relevância e nem a pré-requisitos para aprendizagem.

As aulas são apresentadas a seguir:

AULAS 1 E 2:

Levantamento do saber prévio das/os alunas/os em relação aos temas da Copa do Mundo e do futebol organizando seus conhecimentos de diferentes formas: escrita, fala e prática corporal.

Proposta de atividades:

- Perguntas por escrito aos alunos sobre a Copa do Mundo: “O que você acha da Copa do Mundo no Brasil?”;
- Discussão sobre as respostas
- Grande jogo de “futebol” com todas/os juntas/os.

AULA 3:

Prática corporal entre pares e discussão sobre gênero e futebol.

Proposta de atividades:

⁴⁰ Não pretendo dizer que fiz um estudo histórico acerca desses elementos, e nem que um sujeito, no caso eu, lecionando para esses alunos e nessa escola, consiga determinar qual é a história de outros sujeitos. O que enfatizo é que o fator histórico está presente, quer queira quer não, e ele interfere sempre nas relações que se estabelecem. Algumas interferências são percebidas por mim, o que me geraram preocupação e cuidados ao definir o planejamento e as aulas.

- Jogo de futebol meninas
- Jogo de futebol meninos

AULAS 4, 5 E 6:

Aumentar as possibilidades de vivências com bolas e os pés (pedipulação) e de jogos simples (sem regras complexas e nem dinâmicas semelhantes ao futebol).

Proposta de atividades:

- estafetas com os pés
- técnica dos chutes
- técnica de defesa
- chutes a gol
- Jogo base quatro chutando

AULA 7 E 8:

História do futebol.

Proposta de atividade:

- Aula expositiva sobre a história do futebol e discussões sobre os conteúdos temáticos.

AULA 9 e 10:

Jogos com vivência de pedipulação e maior complexidade de regras.

Propostas de atividades:

- jogo Bolas ao gol
- Futeduplas

AULA 11:

Tática e Técnica no futebol.

Propostas de atividades:

- Vídeos com situações de jogo
- Adaptações do jogo para a escola e prática

AULA 12 E 13:

Temas da história do futebol brasileiro.

Proposta de atividade:

- filme: “Boleiros”
- debate sobre o filme

AULA 14:

Avaliação do processo ensino-aprendizagem e registro dos conteúdos apreendidos.

Proposta de atividade:

- Jornal de Parede – 1º momento

AULA 15:

A escolha do Brasil como sede da Copa do Mundo 2014. A Copa das Confederações 2013 no Brasil.

Proposta de atividade:

- Roda de conversa

AULA 16 E 17:

O futebol no Brasil, a ditadura militar e o nacionalismo/patriotismo por meio do esporte.

Proposta de atividade:

- Filme: “O ano em que meus pais saíram de férias”
- Debate sobre o filme.

AULA 18:

Mini-jogos com pedipulação e vivências dinâmicas próximas ao esporte futebol.

Proposta de atividade:

- Mini-futebol
- Jogo metade mão - metade pé

AULA 19:

A mídia, o esporte, o futebol e a Copa do Mundo.

Proposta de atividade:

- músicas: “Desculpa Neymar”, “Salve a seleção”
- Propagandas da Copa do Mundo
- Debate sobre os materiais assistidos

AULA 20:

Jogo simples com pedipulação. Criação de jogo que se assemelhe ao esporte futebol, mas levando em conta características e necessidades da turma, da escola e da aula.

- Bola ao meio
- Prática do futebol adaptado “da escola” – sala dividida em 4 times mistos

AULA 21:

As cidades-sedes da Copa do Mundo no Brasil: escolha, transformações urbanas, investimentos.

Proposta de atividade:

- Pesquisa com auxílio de mapas, computadores e internet

AULA 22 E 23:

Transformações sociais e urbanas decorrentes da Copa do Mundo no Brasil. As resistências à Copa do Mundo no Brasil.

Proposta de atividade:

- Documentário “A caminho da Copa”
- pesquisa na internet sobre as resistências organizadas à Copa do Mundo no Brasil
 - comitês populares
 - #nãovaitercopa

AULA 24:

Organização de campeonatos esportivos. A estrutura da competição Copa do Mundo e Copa das confederações: sistema de pontuação, fases do evento, países participantes (e suas características).

Proposta de atividades:

- Aula expositiva sobre a forma de organização do campeonato Copa do Mundo
- Pesquisa sobre os países participantes

AULA 25 E 26:

Avaliação do processo ensino-aprendizagem e registro dos conteúdos apreendidos.

Proposta de atividade:

- jornal de Parede – avaliação 2º momento

VISITA AO MUSEU DO FUTEBOL:

Estudo do meio para conhecer o museu do Futebol.

4.2 ENTRE O PLANEJAMENTO E A INTERVENÇÃO

É assim que venho tentando ser professor, assumindo
minhas convicções, disponível ao saber, sensível à
boniteza da prática educativa, instigado por seus
desafios que não lhe permitem burocratizar-se,
assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do
esforço por superá-las, limitações que não procuro
esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e
aos educandos
(Paulo Freire, 1996, p.70).

Como já dito anteriormente, muitas foram as variáveis e acontecimentos presenciados na escola no momento pré-Copa do Mundo no Brasil, fatos concomitantes à intervenção.

A prática pedagógica lida com a imprevisibilidade do dia-a-dia escolar o que significa que a/o professor/a deve estar sempre preparado para avaliar suas aulas e replanejá-las. É necessário estar atento para os rumos que a aula tomou, quais discussões suscitou, quais vozes se fizeram presentes, quais elementos não foram contemplados. E, a partir desta avaliação, buscar estratégias que efetivem o desenvolvimento do objetivo no trato com aquele conhecimento. É uma tarefa que demanda tempo e disposição, pois cada turma é única (não sendo possível transposições simplistas entre as salas) e há também alguns limitantes estruturais e organizacionais. Um ótimo exemplo são as aulas práticas de Educação Física na quadra, as quais são inviabilizadas em dias de chuva ou limpeza do córrego que circunda a escola.

Tendo em vista essas influências, imprevisibilidades e o próprio replanejamento necessário para o desenvolvimento do estudo em questão, apresento a seguir as aulas tal como aconteceram. Mudanças de temas das aulas e de jogos, diminuição ou aumento de tempo disponível para alguma atividade, supressão de algum item e até diminuição do número de aulas previstas são fatos notados entre o planejamento e a intervenção. A seguir, portanto, seguem-nas:

AULAS 1 E 2:

Levantamento do saber prévio das/os alunas/os em relação aos temas da Copa do Mundo e do futebol, organizando seus conhecimentos de diferentes formas: escrita, fala e prática corporal.

Atividades:

- Perguntas por escrito aos alunos sobre a Copa do Mundo: “O que você acha da Copa do Mundo no Brasil?” e “Como isso tem relação com sua vida? E com a escola?”
- Discussão coletiva sobre as respostas em uma roda de conversa gravada
- Grande jogo de futebol com todas/os juntas/os

AULA 3:

Prática corporal entre pares e discussão sobre gênero e futebol.

Atividades:

- Jogo de futebol meninas
- Jogo de futebol meninos

AULA 4:

Aumentar as possibilidades de vivências com bolas e os pés (pedipulação) e de jogos simples (sem regras complexas e nem dinâmicas semelhantes ao futebol).

Atividade:

- Bola ao meio

AULA 5 E 6:

História do futebol.

Atividade:

- Aula expositiva sobre a história do futebol e discussões sobre os conteúdos temáticos

AULA 7:

Jogo com vivência de pedipulação e maior complexidade de regras.

Atividade:

- jogo Bolas ao gol

AULAS 8 E 9:

Avaliação 1º momento.

Atividade:

- Jornal de Parede

AULA 10:

Transformações sociais e a Copa do Mundo.

Atividade:

- Documentário “A caminho da Copa”

AULAS 11 E 12:

Organização de campeonatos esportivos. A estrutura da competição Copa do Mundo e Copa das confederações: sistema de pontuação, fases do evento. Mini-jogo com pedipulação e vivências dinâmicas próximas ao esporte futebol.

Atividades:

- Aula/debate sobre a forma de organização do campeonato Copa do Mundo
- Jogo metade mão – metade pé

AULA 13:

A escolha do Brasil como sede da Copa do Mundo 2014. A Copa das Confederações 2013 no Brasil.

Atividade:

- Roda de conversa/debate com os temas: A escolha do Brasil para ser sede (questões políticas, discursos legitimadores, Brasil o país do futebol, desenvolvimento do país...); A Copa das Confederações no Brasil

AULAS 14, 15 e 16:

O futebol no Brasil, a ditadura militar e o nacionalismo/patriotismo por meio do esporte.

Atividade:

- filme: “O ano em que meus pais saíram de férias”

AULA 17:

Jogo com vivência de pedipulação e maior complexidade de regras.

Atividade:

- jogo quatro gols

AULA 18, 19 e 20:

Avaliação do processo ensino-aprendizagem e registro dos conteúdos apreendidos. Divulgação e exposição do material na escola.

Atividade:

- jornal de Parede – avaliação 2º momento

AULA 21:

Debate sobre as aulas realizadas cujo objetivo foi o estudo da Copa do Mundo no Brasil.

Atividade:

- Roda de conversa sobre a Copa do Mundo no Brasil e o que se aprendeu sobre o evento

4.3 PERSPECTIVAS DAS/OS ALUNAS/OS SOBRE O MEGAEVENTO SEDIADO NO BRASIL (E NA ESCOLA)

Foi durante grande tempo (no Brasil, mais do que no mês do evento) que as atenções se voltaram ao megaevento de várias formas, e como estamos percebendo, as escolas não ficaram de fora das transformações e influências. Alterações no calendário escolar e projetos sobre a Copa do Mundo foram fatos que movimentaram a escola pública brasileira em 2014, e que, como vimos, se relacionam com as condições do esporte institucionalizado (e legitimado). Mas, não é somente por esses meios que a Copa do Mundo “entrou” na escola. Ela se fez presente por se compreender como evento de futebol, fenômeno sociocultural de enorme repercussão social e significância para os indivíduos que compõem o contexto escolar. Também, por meio de produtos, marcas, notícias, mídia, importantes influências. Tudo isso, afirmando o poder e características do esporte como instituição.

As/os alunas/os assumem protagonismo na escola e contribuem decisivamente com o que lá se encontra. O que elas/es carregam como bagagem de conhecimento e opiniões em relação ao que acontece na sociedade é fundamental para o trabalho pedagógico interessado em formar cidadãos (críticos, conscientes). Paulo Freire (1996) afirma em seu primeiro capítulo do livro “Pedagogia da Autonomia” que ensinar exige respeito aos saberes do educando. Problematisa, ele: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.31 e 32). Portanto, o estudo desenvolvido também teve a preocupação de discutir e descobrir as perspectivas e opiniões das/os alunas/os da turma em relação à Copa do Mundo no Brasil, e de certa forma, à presença deste evento na escola, acreditando que tal ação é fundamental para o ensino dos conteúdos programáticos aqui propostos.

Isso se deu de forma inicial a qualquer intervenção ou conversa sobre o tema. As informações foram obtidas por meio de questões respondidas por escrito pelas/os alunas/os com realização, em seguida, de uma roda de conversa gravada que visou debatê-las coletivamente. Aconteceu na primeira aula do estudo proposto e desenvolvido com o 9º ano, já familiarizado aqui.

Cheguei ansiosa. Como já dito, passávamos por momentos de tensão na escola. Em meio a todo aquele desespero também havia emoções vindas de outra esfera: a pesquisa. Já explicitiei as inseguranças de se pesquisar na escola, nos descompassos da instituição. Mas também há mais que isso. Há desejo na realização da pesquisa. Há prazer em se estudar o que se gosta, no que se tem dedicação diária e cotidiana há alguns anos. E ali estava eu, prestes a começar a intervenção proposta pela pesquisa, com medo, com paixão, com ansiedade, com amor. E assim foi.

Bate o sinal. Ritual de entrada na sala em primeiras aulas. Espera-se os alunos na porta da sala, quase que os convencendo a entrar – não que seja permitido ficar do lado de fora, há grande vigilância no amplo corredor com vistas para a sala da diretoria, porém já faz parte do comportamento cotidiano dar aquela típica “enrolada”. Algumas rápidas conversas de porta de sala: como estão, o que contam de novo. E as perguntas mais famosas, nestes momentos, vindas delas/es: vamos para a quadra? O que vai ter na aula hoje?.

Chamada⁴¹.

Expliquei, primeiramente, qual era o planejamento da aula: duas perguntas a serem respondidas individualmente por escrito e discussão posterior sobre as perguntas e

⁴¹ Não podia deixar de fazer uma pequena observação sobre a tão polêmica “chamada” no início das aulas. Essa ação, que tem o diário de classe como instrumento, faz parte do cotidiano docente de forma constante. Por que não se anota quem faltou, perguntando aos alunos de forma mais descompromissada, e preenche-se depois na caderneta? Perguntariam alguns críticos, pela chatice, real, da chamada. Respondo que há demasiada pressão das/os gestoras/es escolares e das próprias resoluções as quais ditam nossas obrigações como professoras/es. É necessário e primordial ter os diários de classe em ordem, mediante fiscalização de gestoras/es que tem na atribuição de seus cargos, essas funções especificamente detalhadas. A entrada em seis ou mais salas de aula seguidamente em um único dia impossibilita essa descontração do anotar depois. Além disso, no final do ano, ou trimestre, ou semestre, ter que colocar todos os 10 (ou mais) diários de classe em ordem é uma tarefa pouco desejável. Finalizando os argumentos, não há tempo hábil, e pago pelo empregador, para se preencher os diários em outros momentos. “Você pode ser uma/um ótima/o professor/a em sala de aula, com seus conteúdos, mas se não tiver o diário de classe organizado, então não é uma/um ótima/o professor/a” – ouvimos constantemente.

respostas em uma roda de conversa (gravada). Dei a opção da primeira atividade se realizar no pátio ou em sala. Diferentemente do que imaginei, as/os alunas/os optaram pela segunda alternativa. De acordo com elas/es, seria muito trabalhoso levar lápis e borracha até a quadra e depois ter que deixa-los lá para a aula prática. Toda razão à eles. Que bom ouvi-los. A aula teve prosseguimento. Cada um/a pegou uma folha do caderno (não quiseram as folhas sulfites - as únicas - que eu tinha a oferecer pela ausência de linhas).

Quando coloquei na lousa as duas perguntas: **“O que você acha da Copa do Mundo no Brasil?”** e **“O que isso tem a ver com sua vida? E com a escola?”**, os comentários começaram e as respostas aos questionamentos surgiam em voz alta, em meio a muita indignação e tons alterados. Logo disse, sem querer podá-los, mas ao mesmo tempo tentando registrar mentalmente cada fala que surgia: “Gente, eu quero muito ouvir todas essas suas respostas. Com todos falando ao mesmo tempo eu não consigo! Teremos tempo para coletivizar as opiniões. Mas primeiro vamos escrever, registrar as respostas? Depois todos vão falar a vontade!”.

Em seguida, uma aluna se manifestou: “Dona, nós somos assim mesmo, respondemos as questões assim, falando todo mundo sobre o que a Dona perguntou. A gente não é de ficar quieto e escrever”.

E as falas continuavam, soltas no ar, sem interlocutor definido, mas para todas/os ouvirem, vindas de diversos alunas/os: “Sabia que vai ter rebelião nos presídios?” “É uma bosta. Não tem hospital, escola, ...” “Vão matar todos os jogadores.” “Vai ficar sem aula.” “Dona, posso escrever palavrão? Sem palavrão não dá pra responder!” “Com a escola, só tem a ver que mudou a festa⁴².”

⁴² A festa, a que essa/e aluna/o se refere é a festa da brasilidade, a ocorrer pela primeira vez naquele ano. A escola tinha o costume de realização de festas juninas, todos os anos. Por conta de uma discussão importante, encabeçada por uma estagiária bastante proativa e influente na escola (e encantada com uma festa chamada “africanidade” acontecida em outra escola da rede), sobre o quanto a nossa unidade carecia de tratar a cultura africana e afrodescendente, e ao mesmo tempo, o quanto a festa junina (a única da escola) tratava apenas da religião católica (por conta dos santos homenageados). Assim se chegou à organização da festa da brasilidade. As conversas sobre essa festa começou nos bastidores, e primeiramente foi comigo que ela veio conversar, já que reparou que eu trabalhava danças regionais com as/os alunas/os de diferentes séries: maculelê, carimbó, ciranda; e jogos africanos. Conteí minha experiência na realização desse tipo de festa (em outro município onde trabalhei fizemos uma festa também intitulada Africanidade). E prosseguimos conversando. Eu estava achando muito importante esse tipo de reflexão, porque é nítido o despreparo e a falta de costume no trato com esses conteúdos na escola. Esta estagiária levou a discussão para a diretora, e então, em um TDC, foi decidido pela festa da Brasilidade naquele ano, assim seria possível, além de contemplar os conteúdos afrodescendentes e africanos, também dar continuidade e atenção aos costumes juninos e também à outras culturas que compõem a brasileira. A decisão parece não ter apetecido de forma geral as/os professoras/es. Mas, o que pareceu é que houve pouca discussão, que muitas/os não fizeram questão de participar dessas discussões e que há muita resistência a mudanças no contexto escolar. Falta compreensão dos motivos e razões que levaram à essa decisão. Mas, também, a mudança da festa justamente em ano de Copa do Mundo no Brasil causou extrema associação dos fatores. Para algumas/ns era proposital, para outras/os não. E aí é possível perceber o quanto o diálogo é precário nesta instituição, que tem pouco tempo destinado à debates coletivos. Dessa forma, as/os alunas/os não

Obviamente, perguntas como “Quantas linhas tem que ter a resposta?”, “Vem ver minha resposta pra ver se está certo?” apareceram, e muito. E assim prosseguiu a aula. Pedia, constantemente, para que se concentrassem para o término pois assim poderíamos ir para o debate, que aconteceria no pátio. Essa minha colocação foi necessária porque percebi que ficariam horas ali, respondendo as perguntas oralmente, sem continuidade do debate, ao invés de fazê-las por escrito.

Durante a resposta dessas perguntas, o aluno Will disse que durante a realização da Copa do Mundo no Brasil ocorrerão os cinco dias de terror. E perguntou se eu sabia o que era. Todas/os as/os alunas/os ficaram muito interessados e curiosos e, após eu responder que não sabia, ele explicou em voz alta que durante o período da Copa do Mundo no Brasil ocorreria rebelião nos presídios. Deu ênfase: “Até nos femininos!”. E continuando, “Vai ser os cinco dias de terror!”. Não falei nada, continuei fazendo outras coisas, mas olhei para ele, prestando atenção no que dizia, enquanto isso recolhia as folhas de respostas.

Seguimos para o pátio, onde pedi que fizessem uma roda no chão do pequeno palco que há ali. No questionamento sobre as suas perguntas e respostas, as/os alunas/os falavam simultaneamente, indignados, alterados, todas/os querendo dar sua opinião, ao mesmo tempo. E assim foi a roda de conversa, gravada, agitada, com muito envolvimento, muitas informações.

Elas/es se mostraram conscientes e sabedoras/es das mais atuais notícias sobre o evento, mas preponderantemente daquelas vinculadas pela mídia de grande alcance nacional. Demonstraram também contrariedade à realização do evento, utilizando-se de justificativas plausíveis (conferentes com a realidade do que aconteceu no Brasil nesse momento), mas trazendo pouco aprofundamento em relação ao que lhes conferia a contrariedade.

Com finalidade ilustrativa, os gráficos abaixo mostram, mais visualmente, as opiniões e perspectivas das/os alunas/os a partir de suas respostas por escrito, entregues nesse primeiro dia da intervenção.

entenderam os motivos da mudança, e, rapidamente a associaram à Copa do Mundo no Brasil. As/os professoras/es pareciam não estar preparadas/os para explicações à elas/es. E a festa da brasilidade aconteceu, com a maioria vestindo verde e amarelo, e apresentações de Maculelê, Capoeira, Hip Hop, Funk, Carimbó, Samba. Em todas as salas, provoquei o debate e contei sobre o percurso da criação da festa. Mas, as diversas “vozes” que chegam às/aos alunas/os causam tamanha confusão, o que provoca fixação de determinadas opiniões e explicações em detrimento de outras.



Figura 5 – Gráfico percepção das/os alunas/os “O que você acha da copa do Mundo no Brasil?”



Figura 6 – Gráfico percepção das/os alunas/os “Qual a relação da Copa do Mundo no Brasil e a sua vida?”



Figura 7 – Gráfico percepção das/os alunas/os “Relação entre Copa do Mundo no Brasil e a escola”

As respostas das/os alunas/os por escrito eram pouco elaboradas e foi possível perceber grande dificuldade na escrita e argumentação, principalmente no ato de transferir para a escrita e registrar ideias, pensamentos e opiniões. Os erros ortográficos estavam muito presentes.

Possivelmente, durante o momento de respondê-las por escrito, a necessidade de falar e comentar as respostas estava ligada a essa dificuldade na escrita. Além disso, desejavam escrever o mínimo possível, demonstrando esforço e desgosto a cada palavra desenhada ali no papel. Percebendo isso, tentei incentivá-los ao máximo, dizendo-lhes que também me esforçaria em entender suas respostas, e que a tentativa delas/es era muito importante para mim.

Como foi possível visualizar nos gráficos acima, a maioria das/os alunas/os não concordava com a realização do evento no país. Sobre as relações possíveis entre a Copa do Mundo no Brasil e suas vidas, foi possível perceber opiniões e perspectivas interessantes. Sentimento de “pagar a conta”, de não pertencimento ao evento, assim como sensação de não haver relações entre a Copa do Mundo no Brasil e suas vidas, foram as respostas das/os alunas/os.

Já sobre a relação da Copa do Mundo no Brasil e a escola, as respostas sugeriam não ter relação alguma ou apontavam as férias prolongadas e antecipadas como a única relação possível.

O trato com o conhecimento na escola não pode ignorar os saberes das/os alunas/os e seria ingênuo achar que elas/es não trariam perspectivas interessantes em relação a um evento como a Copa do Mundo. Além disso, conhecer suas opiniões e perspectivas pode possibilitar um trabalho mais envolvente e aprofundado em relação ao tema.

As respostas quanto às relações da Copa do Mundo no Brasil, suas vidas e a escola reforçam a discussão feita no capítulo anterior, sobre a alteração dos calendários escolares em 2014. E, também, demonstram a sensação de não-pertencimento ao evento, quando dizem apenas “pagar a conta”, ou quando dizem não ter relação, mostrando o quanto o evento é alheio às suas realidades.

As/os alunas/os, na escola, receberam da Copa do Mundo alterações complicadas do calendário escolar e projetos que não ocorreram em sua maioria. Esses fatos ajudam a confirmar e a compreender seus sentimentos de não-pertencimento ao evento ocorrido no Brasil em 2014.

Apesar do possível sentimento de identidade que o futebol traz ao povo brasileiro, e da sensação durante a Copa do Mundo, divulgada pela mídia, de tempo de festa, as/os alunas/os não se sentiram pertencentes ou envolvidos com essa festa na escola. Isso foi possível de ser visualizado tanto pelas propostas pedagógicas que tematizavam ou utilizavam do evento para ensinar os conteúdos das disciplinas, quanto pelas sensações de professoras/es e direção da escola como indivíduos brasileiros que vivenciam o momento da Copa do Mundo no Brasil, na escola e fora dela. As duas professoras entrevistadas, que realizaram trabalhos com os alunos tematizados na Copa do Mundo, disseram que não sentiram grande envolvimento das/os alunas/os com o tema, que foi trazido justamente visando o entusiasmo delas/es nas disciplinas.

Eu não entendi, porque eu esperava que a recepção deles... Os alunos estivessem mais estimulados. Mas não. Estava frio mesmo. Você não conseguia. Não sei. Foi diferente. Não foi uma coisa que.. ah, foi super motivadora. Você chegava e começava a falar e todo mundo... não. Eu tentei...Quando eu estava falando de Inglaterra, revolução industrial, eu puxava um pouquinho no oitavo ano: "Olha ... que nasce do futebol. As regras nasceram lá." Mas o negócio não ia além disso. Então, toda vez que eu jogava o tema, ele não voltava para mim. Então, quando a gente estava falando de navegações: "Olha, Portugal, Cristiano Ronaldo!" Sabe? A coisa não ia. Não caminhava. Então, eu acho que impacto não teve. (trecho entrevista professora 1)

Como já mostrado anteriormente, quando perguntados sobre qual a relação da Copa do Mundo no Brasil com a vida delas/es, a maioria das/os alunas/os respondeu que o evento não tem nada a ver com suas vidas. Além disso, demonstraram desinteresse e não envolvimento com o tema. É a sensação de distância e de não pertencimento que fica evidente nas respostas por escrito realizadas como diagnóstico das opiniões das/os alunas/os, que ocorreu previamente ao estudo desenvolvido com a turma sobre a Copa do Mundo:

- Como isso tem relação com sua vida?
- “Nada.”
- “Pra mim não muda nada por que não gosto de futebol e várias pessoas sofrem por querer ir em um jogo ou querer ver pela TV e muitas vezes tem pessoas que não podem ter nem televisão.”
- “Eu acho que não tem relação com a minha vida”

Na roda de conversa sobre o assunto, com todas/os as/os alunas/os do 9º ano, a resposta à pergunta “Vocês acham que pode ter alguma coisa boa para vocês?”, as duas respostas foram: “Não” e “Não vai mudar nada”. O que mostra o quanto estavam desacreditados em mudanças positivas relacionadas ao evento e que achavam que o evento nunca chegaria à vida deles, adolescentes da periferia de uma grande cidade (subsede da Copa do Mundo) no interior de São Paulo.

Esse sentimento de não pertencimento das/os alunas/os sobre a Copa do Mundo no Brasil pode ser entendido como reflexo do acesso às opiniões contrárias à realização do evento que elas/es tiveram, por meio principalmente das manifestações ocorridas em junho de 2013, as quais contaram com suas participações. Ou ainda pela mídia, como supõe uma das entrevistadas:

Eu não sei se a mídia fez uma coisa tão bem bolada que eles levaram esse discurso ou se realmente esse discurso veio da casa. Não sei. Sei que, de alguma forma, eles estavam rejeitando. (trecho entrevista professora 1)

Porém, diversos estudiosos mostram que a mídia de grande alcance, destinada à população de forma geral, agia no sentido de não divulgar informações que poderiam gerar críticas em relação ao evento. “Frequentemente, o que se ouve e se lê a partir da mídia é que o Brasil se encontra diante de uma grande janela de oportunidades” (MASCARENHAS, F., 2012, p. 42).

O não envolvimento e o descrer das/os alunas/os com o evento também pode ser entendido pela falta de acesso dessa parcela da população, que não tem condições de ver de perto nenhuma movimentação referente à Copa do Mundo no Brasil. Elas/es realmente sequer vivenciaram o evento sediado no país onde moram. E na entrevista, a direção da escola, que conhece o local que trabalha e suas/seus alunas/os, faz a análise:

[...] tirar uma criança para ficar um mês em casa, supostamente, porque ele poderia viajar para assistir a Copa... Porque, no começo, foi pensado nisso. Sendo que os ingressos, o mais barato, nem eu como diretora ou um professor que ganha bem, teria condições de ir lá assistir, comprar um ingresso desses. [...] Então, copa para quem? Não é para nós. (trecho entrevista com direção)

O fato da Copa do Mundo ocorrer em território brasileiro não fez com que os conterrâneos dessa edição participassem ou se deslocassem até a festa da FIFA. Segundo a direção da escola, no Brasil, de forma geral esse não envolvimento da população brasileira, pelo menos a parcela que ela tem acesso e conhecimento, foi percebido.

O país não parou em função, pelo menos por enquanto, pelo menos, não parou. Você não vê... quando a copa foi lá fora, você via um monte de bandeiras. Não via? Nos carros? Esses dias eu estava olhando, ontem, hoje, passam cinquenta carros, um está com uma bandeirinha. Então, ninguém está pensando muito em copa. (trecho entrevista direção da escola)

Sem dúvidas houve muita participação de (poucos) brasileiros, que foram aos estádios, que assistiram entusiasmadamente aos jogos e vibraram com a seleção brasileira mesmo que de casa, pela televisão. Porém, tanto essa sensação, relatada pela direção da escola

quanto as das/os alunas/os sobre a Copa do Mundo em suas vidas mostram o que o filósofo da USP Vladimir Safatle (2014) escreveu em um jornal de grande circulação no estado de São Paulo e, que vai ao encontro, inclusive, com sua afirmação de que não teve Copa, pelo menos não do modo que se esperava.

Na verdade, não houve Copa do Mundo porque o povo brasileiro saiu do lugar. Ele tinha um lugar previamente definido. Sua função era celebrar e aclamar. Com casas pintadas de verde e amarelo e, como se diz, com "alegria contagiante", o povo brasileiro deveria abraçar seu novo lugar no mundo. Mas algo saiu definitivamente do lugar. [...] Não, o povo brasileiro não está feliz, pois se sente como alguém que teve sua paixão usada por outros. [...] Não há grande evento que consiga esconder o desencanto de um povo (Folha de S. Paulo, 10/06/2014).

Entre os alunos desta escola pública a assistência ao evento foi como em todas as outras edições anteriores, pela televisão. “Comigo é assistir”, respondeu um dos alunos, quando perguntado sobre qual a relação da Copa com sua vida.

Durante todo o momento que a pesquisa tinha seu foco na escola, houve cuidado em sempre dar voz aos alunos e extrema preocupação em se atentar, olhar, registrar o que as/os alunas/os diziam sobre o assunto. Nesses outros momentos era possível ouvi-los dizendo sobre os projetos que (não) aconteciam, sobre as atitudes das/os professoras/es em relação ao evento, sobre o início das férias que se aproximava e, com ela, a Copa do Mundo e os jogos.

A última aula da proposta, já às vésperas da abertura da Copa do Mundo no Brasil, foi no dia 10 de junho de 2014. Nesse momento a escola já se esvaziava, pouco a pouco, como costuma ser ao final de cada período letivo. Era uma terça-feira e as aulas iriam apenas até a quarta-feira, isso fez com que a maioria das/os alunas/os se autodeclarasse em férias a partir da segunda-feira, nem aparecendo pela escola naquela semana. Mal sabíamos todas/os nós que no último dia chegaria a informação do dia letivo na quinta, dia 12 de junho, abertura da Copa. No 9º ano, havia nove alunos presentes. Pelo pequeno número de alunas/os, elas/es já me avisavam que no dia seguinte ficariam em casa. Por isso, naquele dia resolvi mudar o cronograma e realizar a última roda de conversa sobre o tema da Copa.

As/os alunas/os diziam, logo quando me viram que não gostariam de ir para a quadra, por conta do frio, e que trouxeram um filme que desejavam assistir. Quando lhes disse que havia programado uma roda de conversa sobre o tema, já ouvi: “A gente odeia a Copa!”. E esse foi o começo da nossa discussão. Em seguida outra aluna disse que a única coisa boa da Copa são os churrascos em família, com todas/os reunidas/os. Mas que esse ano ela não poderá contar à família sobre sua torcida que não será para a seleção brasileira. As/os alunas/os começaram a falar como seria bom se o Brasil perdesse e reafirmaram várias vezes

seu ódio pela Copa do Mundo no Brasil. Suas justificativas se encontravam no terreno da inversão de prioridades e das transformações sociais e urbanas para sediar o evento no país. E se, inicialmente ao estudo da Copa nas aulas de Educação Física não havia muitas informações aprofundadas em seus discursos, nesse momento mais elementos estavam presentes, como as remoções, a utilização do futebol como meio de convencimento da população, os vários projetos destinados à escola que não aconteceram, as alterações dos calendários escolares.

As/os alunas/os se sentiam mais seguros em manifestar suas opiniões, fossem elas contrárias ou a favor do evento. Ainda, fato interessante pedagogicamente, elas/es eram capazes de se expressarem sobre o evento pontuando tanto os fatores contrários quanto os a favor.

Em diversos momentos, portanto, foi possível identificar críticas às ações políticas e oficiais que pretendiam “trazer” a Copa do Mundo para a escola – pelos projetos. As/os alunas/os sentiam-se desrespeitadas/os principalmente por conta do que não acontecia⁴³ e das mudanças constantes e repentinas que influenciavam suas vidas. É o descaso, comentado no capítulo anterior, para com a escola pública, sendo sentido pelas/os próprias/os alunas/os. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola na vida dessas/es jovens. E nesse momento é possível a compreensão da falta de entusiasmo, pertencimento, envolvimento. Por isso é tão necessário o exercício de escuta por parte das/os adultos que agem diretamente na educação das/os alunas/os. Estes precisam ser mais ouvidos, pois há de se considerar que possuem conhecimentos, opiniões, muitas vezes que não são conhecidos ou são ignorados pela escola, quando poderia ser utilizado como ferramenta de ensino.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 46).

4.4 O FUTEBOL E O FUTSAL: POSSÍVEIS CAMINHOS DO ESPORTE NA E DA ESCOLA

Na primeira aula da intervenção, após o debate coletivo, na roda de conversa sobre as perguntas acerca da realização da Copa do Mundo no Brasil, propus aos alunos um jogo de futebol com a participação de todas/os da sala. Naquele momento, a intenção era

⁴³ Por mais que as/os alunas/os não estivessem sabendo, oficialmente, sobre os projetos, o conhecimento se dava por outras fontes, como conversas com colegas de outras escolas ou até falas de algumas/ns professoras/es.

descobrir o que as/os alunas/os tinham a oferecer acerca da temática futebol, de forma prática, incorporada, para além de formulações teóricas transformadas em palavras. O desejo era observar o comportamento, a resolução de (inevitáveis) conflitos dentro daquele jogo. Além disso, buscar a compreensão de como chegaram àquela prática, visto as poucas e imprecisas orientações que lhes forneci.

O que foi possível presenciar nesta atividade foi o futebol como linguagem comum entre eles, afirmando o quanto “A sociedade brasileira – não é exagero dizer – está impregnada de futebol” (DAOLIO, 2003, p.156). Mais até que a própria língua portuguesa, que lhes causou tanta dificuldade, preocupação e fuga poucos minutos antes, na mesma aula, ao responder as questões iniciais sobre suas opiniões acerca da Copa do Mundo.

A proposta apresentada a elas/es foi a mais simples possível: “Olhem o que faremos agora! Vou dividir vocês em dois times. Todo mundo vai. Vocês farão um grande jogo de futebol, com todo mundo junto” (trecho do diário de campo).

Isso foi o suficiente para que elas/es rapidamente se organizassem. Praticamente todas/os entraram na quadra e começaram a se envolver. Os alunos (dois ou três meninos) que aparentemente gostam mais do tal futebol tentavam agilizar tudo: times, coletes, bola, cada um/a para um lado, “você pra cá!”, “você pra lá!”, diziam eles.

Mas, que jogo era aquele? Como, em tão pouco tempo, conseguiram organizar um jogo com tanta adesão e com regras tão definidas e já conhecidas? Por que não houve perguntas a mim, sobre a organização do jogo? Como todas/os sabiam as regras daquele jogo?

A prática realizada por elas/es ali foi o que eles chamam de futebol. É o futebol deles, naquele contexto, daquela escola, daquela quadra (poliesportiva, chão de cimento pintado, linhas – quase apagadas - do futsal), com aquela bola (sempre, qualquer uma), com aquelas traves (quase caindo, sem rede mesmo), e que já vem sendo praticado há muito tempo ali. A difusão das regras e combinados daquele jogo se dá por transferência e aprendizado dentro do próprio jogo. Ninguém para para ensinar. Quem é novo entra no jogo e vai “pegando”, entendendo a dinâmica, por imitação e mediante algumas broncas dos colegas. Sem dúvidas, daquele “futebol”, ninguém entende melhor do que eles. Não seria necessária qualquer orientação da minha parte. Meu papel ali, após a primeira orientação era assistir, incentivar (as meninas, majoritariamente) e observar o que acontecia.

Após aquele momento de jogo, conversamos sobre o que havia acontecido. Comecei ouvindo o que elas/es tinham a dizer e os pontos levantados foram: o número elevado de pessoas jogando ao mesmo tempo e o desejo de separação de meninos e meninas. O interessante dessas colocações é a continuidade prevista para o estudo, suas necessidades

traduziam o planejamento das próximas aulas. E assim foi possível adiantar e instigar algumas discussões sobre a participação das/os poucas/os ou muitas/os alunas/os em quadra e sobre as possíveis diferenças e problemas no jogo dos meninos e no jogo das meninas, problematizando o desejo de suas separações.

A minha problematização naquele momento se referia à prática que há pouco ocorrera, o “futebol” delas/es, gerando estranheza nas/os praticantes. Os elementos da discussão proposta foram: o campo, os 11 jogadores, a bola *versus* aquela (qualquer) bola, os cinco jogadores que eles (eram os meninos que falavam especificamente esse número) desejavam, a quadra (com aquelas linhas).

Diferentemente da opinião das/os alunas/os, o que aconteceu ali não foi o futebol, esporte amplamente difundido pelo mundo. Este tem regras fixadas por um aparato institucional poderoso e concreto e se difere bastante daquela prática vista na quadra da escola.

Um possível semelhante com o que se viu ali, quando simplesmente propus o futebol, é o futsal, esporte jogado em quadra, com linhas de demarcação parecidas com as pintadas ali e cobrança de lateral com os pés, assim como elas/es faziam. Mais semelhante ainda a este outro esporte – o futsal –, seria a proposta sugerida por elas/es na discussão final da atividade, a qual acrescentava àquela prática a separação de gêneros e cinco jogadores em cada time.

Assim, o que foi possível presenciar naquele dia foi um jogo adaptado de futsal, o qual se assemelha ao futebol principalmente pela bola nos pés, o alvo e a organização e dinâmica do jogo e dos jogadores, em direção ao gol. Há também as linhas, as quais são quase miniaturas um do outro, a regra de faltas, a pontuação, entre outras características que se assemelham.

Se o futsal surge social e historicamente pela necessidade de adaptações do esporte futebol, o jogo praticado pelas/os alunas/os na quadra da escola também é criado a partir de adaptações possíveis visando o sucesso de um jogo o qual pudessem chamar de futebol. “Na falta de campos oficiais ou de um número suficiente de jogadores para o futebol tradicional, surgiram ‘peladas’ improvisadas nas quadras de basquete e hóquei da instituição [Associação Cristã de Moços, no Uruguai]” (VIEIRA e FREITAS, 2007, p. 9).

É possível dizer que o que foi visto foi um esporte DA escola. Idealizado pelas/os alunas/os e sem reflexão teórica sobre o assunto, a prática surgiu e se consolidou, era própria daquele ambiente escolar, já tinham regras conhecidas e sua construção foi fruto das vivências daquele e naquele espaço, marcadas por inúmeros fatores, como as práticas docentes, os

momentos sem aulas das/os alunas/os e/ou as condições presentes. “Um outro olhar então se pode lançar à escola, reconhecendo-a como uma instituição que possui a capacidade de produção de uma cultura escolar” (VAGO, 1996, p.7).

4.5 A PARTICIPAÇÃO DAS/OS ALUNAS/OS

Para a construção do planejamento das aulas da intervenção foram levadas em conta, e apresentadas nessa dissertação, as características da turma à qual se destinavam as aulas. Foi no início do ano, em momento de avaliações diagnósticas que realizei com essa sala uma atividade cuja finalidade era conhecer aquelas/es alunas/os e buscar compreender as características que dinamizavam as relações estabelecidas ali. Buscava analisar como elas/es se organizavam, como participavam da prática, como se envolviam, como conversavam entre si. As alterações das conclusões/percepções daquela primeira avaliação até a intervenção propriamente dita vieram a contribuir com a ideia de que a dinâmica escolar é variável e que a imprevisibilidade faz parte do cotidiano.

É possível dizer que a sala, no que diz respeito à participação em aulas, se modificou bastante do início do período letivo – quando foi realizada a avaliação diagnóstica – até o desenvolvimento da intervenção. Esse fato era comentado também entre as/os professoras/es, que se preocupavam com o rendimento escolar daquela turma pouco interessada e presenciando uma dinâmica que tanto se alterava naquele momento.

Se antes havia uma liderança, mais velha – um aluno repetente – que encorajava e incentivava a participação de todas/os, iniciava o debate, era interessado nas aulas, e insistia na participação coletiva das atividades, um mês antes da intervenção começar, este aluno saiu da escola. Precisava trabalhar durante o dia e estava esperando vaga na turma da noite em outra escola. Foi como tirar o encorajamento da turma. As/os professoras/es diziam que nesse momento o 9º ano voltava ao seu normal, com suas características de pouca participação e interesse assim como desde seu 6º ano.

Ao mesmo tempo dessa grande mudança, um aluno ingressou na turma, Will. Sua chegada aconteceu mediante autorização da direção da escola, pois se tratava de uma transferência vinda de outra unidade (porque não se pode chamar de expulsão). O aluno precisava de vaga em alguma escola que não na sua antiga, onde insultou a direção (não tenho informações concretas sobre o que aconteceu). Após essa autorização, Will ingressou no 9º ano, trazendo para essa turma alguns fatos surpreendentes e pouco animadores, com acontecimentos violentos, uso de drogas, indisciplina.

É possível perceber como a dinâmica e as relações estabelecidas entre e pela sala se modificam conforme o arranjo e o rearranjo ocasionado pela presença e/ou ausência das/os alunas/os na turma e até mesmo nas aulas. Isso também é possível de ser observado no dia-a-dia, com as suas faltas e presenças.

De forma geral, a participação das/os alunas/os nas aulas da proposta não foi de completa adesão e entusiasmo. Como disse, essa era uma característica da turma. Inclusive, quando a pesquisa foi apresentada às/aos professoras/es, elas/es me sugeriram sua realização em outra sala por conta desta justificativa.

Em todas as atividades com essa sala era necessária a utilização de recursos para a participação. Era preciso uma aproximação quase que de um/a em um/a aluna/o, em uma tentativa de chamamento individual, convencimento. Sinto-me fazendo uma “boca de urna”, me aproximando individualmente de cada um/a, buscando entender as resistências, na tentativa de desconstruí-las e reconstruí-las, em uma construção da ideia de que é importante a realização das atividades para uma ampla compreensão e estudo das práticas corporais. Muitas vezes é até necessário salientar que a aula de Educação Física é uma disciplina escolar como qualquer outra e que há obrigação de participação, assim como nas aulas de Português, Matemática, Ciências, Artes, mesmo com a certeza que esse não é o melhor argumento. A utilização do poder do ser professor/a, como nestes casos, me provoca diversos questionamentos sobre a prática pedagógica, o papel da/do educador/a como mediador, o distanciamento entre o que se ensina na escola e o interesse das/os alunas/os e até a situação desfavorecida do componente curricular Educação Física na escola.

Essas atitudes de convencimento para com as/os alunas/os são constantes, e cansam. Sinto-me muito mal em recorrer a estas abordagens com frequência (quase toda aula). É desgastante necessitar convencer as/os alunas/os da importância da disciplina e de que há aulas planejadas (com afinco, atenção, exclusivas para elas/es). É triste quando fica explícito que as/os alunas/os se sentiriam melhor se eu simplesmente desse a bola para alguns meninos jogarem o futebol deles, enquanto o resto da sala ficasse conversando, de “papo para o ar”, e saber que “é comum, em aulas de EF, alunos sentados à beira da quadra conversando, estudando conteúdo de outros componentes curriculares ou, simplesmente, aguardando o término da aula” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2014, p. 239).

Esses acontecimentos constantes nas aulas podem estar ligados ao fato da disciplina Educação Física ser um componente curricular recente na escola brasileira (matéria escolar) (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010) ou pelo fato de que “as aulas de EF são

vistas pelos alunos não como um espaço de aprendizagens significativas e, sim, como um espaço de mero divertimento” (BRACHT, 2011, p. 19).

O desejo de estar na “periferia da quadra”, termo utilizado por Oliveira e Daolio (2014, p.239) que “é uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor”, é uma constante nas aulas. Acredito que isso se dê por três motivos: o primeiro deles é a vontade de sair da sala de aula e vivenciar outro espaço – mais livre, menos enfileirado – da escola; o segundo é o desejo de ter momentos de integração entre as/os alunas/os, poder conversar e brincar livremente, sem regulação do tempo e atividade proposta; e o terceiro é a falta de vontade de participar da aula, seja pela dificuldade na aprendizagem ou pelo não envolvimento com a escola, disciplina, conteúdos escolares, professor/a.

Soares et al (2010) presenciaram em uma pesquisa realizada em uma escola pública, 35,5% das/os alunas/os assumindo o papel de espectadoras/es das atividades propostas nas aulas de Educação Física. Eles consideraram que esse problema não é específico da escola pesquisada por eles mas que “esse número pode ser considerado preocupante na medida em que a missão da educação escolar é universalizar experiências e conhecimentos” (SOARES et al, 2010, p. 78).

Nas aulas esse desejo se fazia explícito constantemente, e em alguns momentos que eu agia, buscando trazê-las/os para as atividades propostas, essa minha insistência à participação era respondida com disfarces de envolvimento, como é possível perceber na fala de uma aluna:

“Tá bom! Eu vou! Mas não vou fazer nada! Só vou ficar lá na quadra no meio do jogo!” (fala de uma aluna registrada em diário de campo).

Falas e comportamentos como este, explicitam as estratégias de resistências utilizadas pelas/os alunas/os nas aulas. Esse tipo de participação possivelmente não é específico das aulas de Educação Física, devendo acontecer também em outras disciplinas, nas quais, porém, esse “disfarce” é menos perceptível.

essa ausência de participação no tempo efetivo das aulas de educação física se faz notar pela natureza das atividades que exigem objetivamente fruição corporal dos alunos, em contrapartida, na maioria das disciplinas o baixo nível de participação pode atingir as mesmas proporções e não ser notado. Na educação física, a “comprovação” do professor de que os alunos estão participando ou gostando da atividade está ligada à exposição e à expressão do corpo em deslocamento, enquanto na maioria das disciplinas escolares os alunos podem estar desligados da atividade escolar sem que se altere a disposição dos corpos na sala de aula. Em geral, na escola brasileira – por mais generalizante que seja esse argumento – a maioria das disciplinas e a cultura do magistério relegam o aluno a uma posição de ouvinte

passivo nesse espaço e tempo que pouco oportuniza a experimentação e o estudo (SOARES et al, 2010, p. 79).

A Educação Física carrega a especificidade dos ambientes mais abertos, maiores, serem seus palcos e dos corpos estarem evidenciados sempre. Isso faz com que as/os alunas/os sejam descobertos, na ausência de coberturas que os escondam, e na eminência de descobrir suas potencialidades.

4.5.1 (NÃO) (À)AS MENINAS E O (NÃO) FUTEBOL

Eu não jogo futebol! (fala de uma aluna registrada em diário de campo).

Esta foi a fala de uma aluna quando soube que estudaríamos o futebol.

Na escola (e em diversos outros espaços que não são meu objeto de estudo) a prática do futebol é restrita, mesmo que de forma velada, aos meninos, que dominam a quadra no horário do intervalo e em tantos outros momentos que a encontram livre. Oliveira e Daolio (2014) ao pesquisar as aulas de Educação Física escolar e notarem a presença das/os alunas/os na “periferia da quadra” constataram que o “pedacinho (im)praticante” era

exclusivamente feminino, o que não nos causou tanta surpresa, na medida em que a tradição da prática esportiva moderna, frequentemente associada à masculinidade, sempre limitou o acesso às mulheres (p.243)

Ao serem sugeridas que praticassem o “futebol” (como já visto, a prática se tratava de uma adaptação do tal esporte), as meninas se manifestaram, resistidamente:

“Não vou jogar não!”
 “Só vou ficar parada na quadra!”
 “Isso que a Copa dá! Tem que ficar jogando futebol na escola!”
 (falas de alunas registradas em diário de campo)

Soares et al (2010) também conferiram que “todas as vozes que indicam não gostar de participar das aulas de educação física são das meninas” (p. 84), e atentam para o fato que “Devemos tomar esse dado como um indício para observar o papel do gênero na participação das aulas de educação física a partir das coerções culturais impostas aos(as) alunos(as) no contexto em que estão inseridos(as)” (SOARES et al, 2010, p. 84).

Quando questionadas/os sobre esse predomínio masculino no futebol e sobre a ausência de outras práticas que incluíssem as meninas (e seus desejos), afirmam e assumem fortemente - que nem homem, do jeito que todas/os sempre o mandaram fazer, desde pequenininho (seja homem! Chuta que nem homem!) – que meninas podem jogar: “Olha lá a

Tiff! Ela sempre joga com a gente!”, afirmando não só fortemente, mas de forma machista, que as mulheres que tem espaço são aquelas mais habilidosas, que jogam melhor que a maioria dos meninos. Jogar tecnicamente e habilidosamente no mesmo nível que eles não é suficiente para uma mulher poder participar. Se elas querem jogar, elas que aprendam e conquistem seu espaço por meio da técnica e habilidade pura, se sobressaindo, se destacando, e não me venha com o papo de inclusão, solidariedade, diversão e igualdade!, diriam os promotores dessas práticas discriminatórias.

É recorrente o fato de o masculino ser tomado como referência em relação ao qual o feminino é comparado. O referencial de habilidade corporal é masculino, ao qual elas precisam se igualar, desconstruindo a ideia de que são inábeis e mostrando habilidade na prática dos esportes (ALTMANN; AYOUB e AMARAL, 2011, p. 491).

A problematização sobre a relação entre futebol e gênero era um dos temas a serem tratados na proposta e ela aconteceu de forma constante, em algumas aulas mais e em outras menos presentes. A reflexão de uma dupla de alunas, fruto dos debates proporcionados em aulas, e registrada no Jornal de Parede, pode ser vista a seguir:

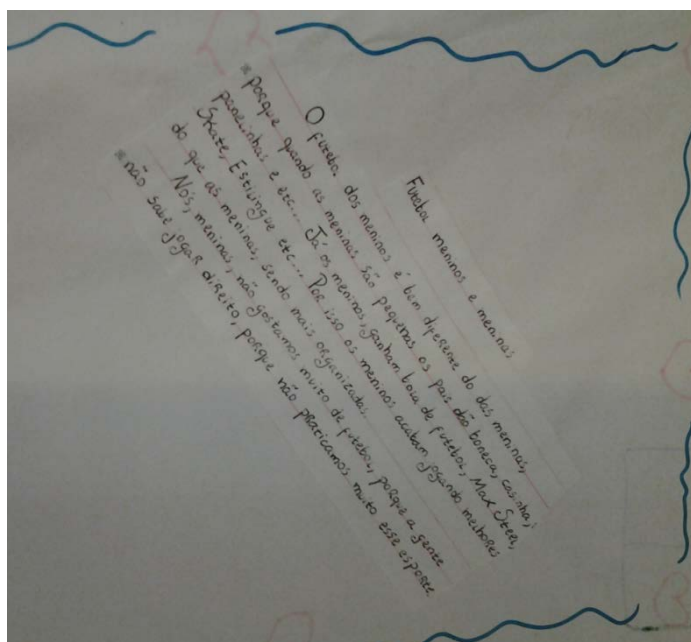


Figura 8 – Foto registro Jornal de Parede “Futebol meninos e meninas”

“Futebol meninos e meninas

O futebol dos meninos é bem diferente do das meninas porque quando as meninas são pequenas os pais dão bonecas, casinha, panelinhas e etc... Já os meninos ganham bola de futebol, Max Steel, skate, estilingue etc... Por isso os meninos acabam jogando melhor do que as meninas, sendo mais organizadas.

Nós, meninas, não gostamos muito de futebol, porque a gente não sabe jogar direito, porque não praticamos muito este esporte.”

4.6 JOGO X ESPORTE

Como já foi visto, as relações entre o jogo e o esporte são historicamente importantes. Hoje em dia, suas trajetórias tomaram rumos diferentes, porém não pouco imbricados. É constante, por exemplo, a utilização de jogos para o ensino dos esportes e a confusa nomenclatura dada pelas/os alunas/os - como também já foi dito em outro item deste capítulo - ao descreverem essas práticas corporais. Porém, uma coisa é certa: a presença constante dessas atividades na vida das/os jovens.

Nas aulas práticas (na quadra), apesar do desejo das/os alunas/os, já comentado, de estar na “periferia da quadra” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2014, p. 239) ser quase constante, foi possível perceber resistências que variavam de acordo com as atividades propostas. No planejamento, apesar do objeto do estudo ser o esporte, outra prática corporal esteve bastante presente, o jogo. Também é possível notar que na intervenção propriamente dita, a frequência da prática de jogos foi maior do que no planejamento, o que não foi a toa. Isso se deu porque enxerguei ali possibilidades.

Se havia resistências quando a proposta era nomeada pelo termo futebol, naquelas destinadas à prática de jogos ela era muito menor. Essa diferença também era nítida nas participações das aulas, que eram mais envolventes e entusiasmadas nos jogos em detrimento da proposta do esporte. As diferenças não são possíveis de serem expressas pelos números de participantes ou quantidades de reclamações na apresentação das atividades. Elas são sutis, presentes nas relações cotidianas entre professora e alunas/os, e puderam ser percebidas de forma a contribuir para mudanças no planejamento.

Se, ao apresentar o tema futebol à sala, a resistência se fazia presente, isso possivelmente acontecia por conta dos estigmas que carregam esse esporte, da forma com que já se faz consolidado e conhecido na sociedade. Vicente Molina Neto (2009) afirma que o esporte tem papel formador da subjetividade do cidadão. Isso é nítido, também, ao se perceber que a maior resistência era vinda das meninas e/ou daqueles meninos tidos como “menos habilidosos”. Estes sujeitos não são, socialmente, foco das práticas institucionalizadas de esporte. As meninas por serem mulheres, e pela cultura de exclusão de suas participações nos esportes e principalmente no futebol (que no Brasil é esporte de homem). E os “menos habilidosos” pelo fato da cultura esportiva estar predominantemente espelhada e modelada no

esporte de rendimento, o qual exclui os menos habilidosos e pregam a performance em detrimento da participação.

Já os jogos não eram recebidos da mesma maneira. As propostas de jogo tinham mais escutas sobre suas regras, dinâmicas e possibilidades, e a participação das/os alunas/os durante suas práticas era mais divertida, com mais adeptos e não era necessária a utilização dos artifícios de convencimento para que elas/es participassem. Era possível notar que a diversão era presente, e o jogo além de integrar as/os alunas/os, fazia com que todas/os se aproximassem mais do tema estudado: o esporte.

É possível analisar tal circunstância pelo fato de que “a satisfação do jogo não está na vitória, ou na competição, mas simplesmente no prazer da realização, da forma de interação, da satisfação do fazer naquele momento e do que se está sentindo” (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2009, p. 5). Porém não é só pelas características do jogo que isso acontecia, as características do esporte também são fundamentais para a análise da maior participação e preferência de um em detrimento de outro.

É importante a problematização sobre o processo de institucionalização e seus limites. A institucionalização do esporte provocou sua disseminação, com amplo mercado consumidor e uma gama grande de espectadores. Assim pode-se afirmar sua popularidade. Ao se enxergar em uma vitrine uma camiseta da seleção brasileira, por exemplo, remete-se àquele futebol, jogado daquela maneira, com 11 jogadores de cada lado, predomínio masculino e alvos definidos, os dois gols. O futebol pode ser visto sendo jogado da mesma maneira, no mundo todo, por conta da sistematização de regras, outra característica decorrente de sua institucionalização. Essa construção do esporte e conhecimento de sua forma, tal como se faz presente hoje em dia, podem podar e breçar vivências mais socializadoras e inclusivas das/os alunas/os, isso por conta de seu caráter espelhado naquele esporte de rendimento, performático, reificado, outras características que a institucionalização lhe permitiu.

Ao ser visto dessa forma, distante de suas/seus atrizes/atores e construtoras/es, vê-se poucas possibilidades de atuação e adaptações nessa prática consolidada, e então, tendo a disponibilidade e a presença do jogo, o qual se remete a brincadeiras e a infância, a preferência é anunciada.

A partir dessa percepção, então, foi possível enxergar possibilidades. Se nas duas primeiras aulas práticas, aquelas na qual as propostas eram práticas de futebol, tive forte resistência das/os alunas/os, nas outras com os conteúdos dos jogos “bola ao meio”, “bolas ao gol”, “metade mão - metade pé” e “quatro gols”, a participação e envolvimento foram

visualizados e a socialização e diversão também. Assim, as práticas dos jogos possibilitaram muito mais envolvimento das/os alunas/os e aproximação com o tema a ser estudado.

Mas, há de se considerar também, que esse esporte institucionalizado se faz tão presente no imaginário e cotidiano das/os jovens que é também fonte de inspiração para criações de jogos possíveis de acordo com suas realidades “o esporte institucionalizado, criado a partir de jogos, se desmembra em outros jogos que são praticados de diferentes maneiras pelo mundo afora” (SOUZA JUNIOR e DARIDO, 2010, p. 925).

4.7 DISSONÂNCIAS E SILÊNCIOS: RESISTÊNCIAS (DES)PERCEBIDAS

Ao apresentar a pesquisa e minha intenção em estudar a Copa do Mundo (naquele ano que julgava ser importante tematizá-la) a todas/os as/os professoras/es da escola, logo na primeira reunião (como já dito), acreditei que angariaria parceiras/os. Pela atualidade e possibilidade interdisciplinar do tema, esperava que o interesse de colegas que trabalham na escola fosse explicitado e que parcerias fossem realizadas, com a finalidade de um estudo mais completo, dinâmico e interessante para as/os próprias/os alunas/os.

[...] essa transversalidade do futebol, esporte com presença marcante na cultura brasileira e agenda obrigatória das mídias, pode ser pensada para outras disciplinas escolares. Por exemplo, a Copa do Mundo, pela popularidade que alcança no Brasil, pode ser uma oportunidade privilegiada do ponto de vista didático-pedagógico, para a abordagem inicial de muitos temas/conteúdos [...] (BETTI, 2009, p.25).

Naquele momento, apenas a professora de Educação Especial demonstrou seu interesse em trabalhar o tema e se mostrou entusiasmada, comentando sobre a música que utilizaria pedagogicamente para tratar o assunto. Além dela, a direção da escola se mostrou favorável a tal estudo, afirmando sua opinião do quanto interessante seria sua realização naquele ano. Além dessas duas manifestações, outra única professora fez apontamentos, os quais já narrei em outro momento nessa dissertação e que se tratou de algumas críticas e até problematizações, pertinentes, naquele momento para o trato pedagógico que tematiza o evento na escola.

Ou seja, minhas expectativas referentes às possíveis parcerias a se estabelecer naquele espaço não foram alcançadas. Ainda, com o passar do tempo – e do estudo – porém, recebi críticas a cerca do trabalho, críticas estas não expostas a mim, mas a outras pessoas, inclusive em círculos de amizade fora da escola, fato que me deixou chateada naquele

momento. Por outro lado, o meu projeto estava visível, exposto e eram claras as aberturas que possibilitava, constantemente, para a discussão do mesmo.

A falta de diálogo na escola, presente quando há pouca discussão acerca dos conteúdos e trabalhos conjuntos e coletivos, pode estar associada a diversos fatores, entre eles à ausência de tempo destinado a reuniões pedagógicas, da troca de experiências entre as/os professoras/es, de incentivo para que as/os educadoras/es inovem em suas práticas pedagógicas. A pouca comunicação entre as disciplinas para a promoção de um estudo conjunto, coletivo, interdisciplinar, pode ser explicada por um dos fatores acima, assim como o isolamento disciplinar, visível quando, como nesse caso, somente uma disciplina fala de um assunto que é tão amplo.

As sensações de dissonância e de silêncio, portanto, foram constantes durante o desenvolvimento da proposta. Ora notava a solidão nesse exercício de promover estudos referentes à Copa do Mundo, sentindo o silêncio. Ora, a crítica e a divergência de opiniões marcavam-me como dissonante naquele espaço.

Pelo que foi possível perceber, a partir da vivência, nesse momento, na escola, e das entrevistas efetuadas, é que os trabalhos que tematizavam a Copa foram realizados por poucas/os professoras/es e de formas isoladas, cada um em sua disciplina, sem discussões coletivas de planejamento, cada um com enfoques diferentes sobre o assunto e pouco diálogo entre os estudos.

A Copa do Mundo, eu trabalhei dentro do currículo, não foi bem a Copa do Mundo. A Copa do Mundo acabou sendo um tema que eu sabia que estaria todo mundo falando esse ano, então eu resolvi trabalhar o que eu tinha que trabalhar do currículo, principalmente do 8º e do 9º, dentro, usando a Copa do Mundo (trecho entrevista professora 2)

Uma das professoras utilizou a Copa como fator motivacional no trabalho com os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares (professora 2) já outra, a partir de conceitos e discussão específicas de sua disciplina promoveu questionamentos acerca do evento (professora 1). Esta, pode se dizer que, de certa forma, trabalhou o evento como objetivo. Mas, afirmou que não foi intencional esse trabalho, mas que ela o fazia toda vez que as/os alunas/os traziam a tona esse tema.

Soares, Millen Neto e Ferreira (2013), em pesquisa realizada no cotidiano de uma escola sobre a Educação Física, presenciou que o planejamento dessa disciplina era o único realizado separadamente das outras. Se os outros docentes (das outras disciplinas) se reuniam por séries para tal tarefa, os professores de Educação Física se agrupavam de forma isolada do

restante da escola, mesmo esta disciplina compartilhando “[...] a seu modo, dos objetivos comuns da instituição investigada” (p.303).

É possível entender objetivos diversos possíveis no trato pedagógico tematizado, nesse caso, na Copa do Mundo. O tema pode ser disparador de ideias e com cunho motivacional para se trabalhar questões relativas aos conteúdos programáticos da disciplina. E também é possível o estudo específico do fenômeno, ou seja, nesse caso, a Copa do Mundo sendo abordada a partir dos enfoques de cada disciplina.

Mas também, os fatores que dificultam o trabalho docente tem raízes diversas e é notado em uma das entrevistas, quando a professora 2 diz não ter trabalhado a Copa do Mundo no 9º ano por conta da “quantidade de alunos e daquele problema que a gente estava tendo com um aluno em específico” (trecho entrevista professora 2). Ela se referia a dificuldade em se trabalhar com muitos alunos simultaneamente, principalmente quando deseja-se utilizar os computadores (que não são suficientes para uma sala toda) e aos casos de violência e indisciplina que o 9º ano presenciava constantemente.

O trabalho mais efetivo que eu desenvolvi foi com a professora de Geografia, _____⁴⁴. A gente usou a copa como um estímulo só para trabalhar o reforço com o sexto ano [...] Então, a Copa, ela ficou em segundo plano. (trecho entrevista professora 1).

Esse trabalho conjunto das duas professoras, ao qual se refere a professora 1 no trecho acima, pode ser entendido como interdisciplinar, pois contemplou o enfoque distinto das disciplinas visando um estudo comum. Porém, este não aconteceu durante as aulas e o tempo regular de ensino, e assim, não contemplou um grande número de alunas/os.

Eu usei o meu CHP⁴⁵ e a _____ usou o TDI⁴⁶ dela. Então foi assim: toda terça-feira tinha um grupo fixo composto de seis alunos, acho que seis ou sete, que ficaram até o final. De março até o final de maio. Nós fizemos todas às terças-feiras. Foi uma hora aula. Cinquenta minutos (trecho entrevista professora 1)

Além desses aspectos, é possível perceber a contradição presente na escola em relação à questão da interdisciplinaridade. Se nas Diretrizes Curriculares dos anos finais do município de Campinas há a menção à interdisciplinaridade, sugerindo trabalhos conjuntos e integração entre as disciplinas a partir de temas geradores, na prática isso pouco ocorre, como pude vivenciar nesse caso. E certamente isso se dá por vários e diversos motivos, alguns deles já expostos acima.

⁴⁴ O nome da professora foi retirado para a garantia do anonimato na pesquisa.

⁴⁵ Carga Horária Pedagógica.

⁴⁶ Trabalho Docente Individualizado.

Assis de Oliveira (2005), sobre a interdisciplinaridade, afirma que hoje em dia o mais possível de se observar nas escolas é a multidisciplinaridade. “A interdisciplinaridade possível no momento é, de fato, uma multidisciplinaridade que tenta unir o conhecimento gerado separadamente por interesses econômicos e ideológicos” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p.110). O que se viu na escola foi algo parecido com isso. Alguns trabalhos isolados, pouco diálogo e planejamento conjunto, críticas desassistidas, ausência de objetivos e construções comuns. E nesse momento questiona-se como poderia ser interessante o trato pedagógico orientado no sentido oposto, com diálogo, objetivos comuns, reflexões coletivas.

4.8 AOS 45 DO 2º TEMPO

O dia 10 de junho de 2014 era uma terça-feira, e, como já narrado anteriormente, a escola já estava se esvaziando por conta das férias que se aproximava (o dia seguinte, até então, seria o último dia de aula das/os alunas/os). Durante o período da manhã fui chamada na sala da direção por conta do recebimento de um *e-mail* da Secretaria de Educação. Este “convidava” a turma do 9º ano acompanhada de um/a professor/a para assistir o jogo treino da seleção de Portugal, hospedada na cidade, que aconteceria no dia 18 de junho, com ônibus e lanche disponibilizado pela Prefeitura de Campinas. Segundo informações do *e-mail*, a lista com as autorizações das/os alunas/os assinadas pelas/os responsáveis deveria ser entregue pela escola à Secretaria no dia 12 de junho pela manhã.

A direção da escola ficou preocupada com a falta de tempo que havia para providenciar as assinaturas das/os responsáveis e para a organização do “passeio”, e, por se tratar de algo relacionado à Educação Física, me chamou para informar, esclarecer e tomarmos a decisão se participaríamos ou não.

Em contato por telefone com a Secretaria de Educação, a direção da escola foi informada que o jogo treino ocorreria das 09 às 13 horas e a saída da escola ocorreria às 7 da manhã e a volta às 14 horas, informações ausentes no tal *e-mail*. As autorizações assinadas e o nome da/o professor/a acompanhante deveriam ser levados à Secretaria ou NAED no dia 12 de junho de manhã pela direção da escola. E, além disso, se a escola não participasse, seria necessário enviar uma justificativa com o porquê de tal decisão.

Elencamos (eu e a direção da escola), portanto, alguns pontos sobre a proposta: o *e-mail* foi mandado em cima da hora, após o TDC da semana, não possibilitando o debate coletivo sobre a ida das/os alunas/os; nessa semana a escola já estava esvaziada de alunas/os, naquele dia, eram apenas nove presentes no 9º ano – isso faria com que fosse necessário ligar para todas as famílias e esperar que fossem até a escola assinar as autorizações no dia seguinte (pelo histórico conhecido, dificilmente isso aconteceria); o lanche que a Secretaria disponibilizou era muito pouco (uma bolacha individual e um suco de caixinha para um período de sete horas fora da escola); o dia 18 de junho era dia de RPAI⁴⁷ na escola, e não seria interessante “tirar” um/a professor/a dessa reunião que é tão importante; no dia programado, as/os alunas/os já estariam em recesso escolar. Mesmo após diagnosticar os fatores que dificultariam nossa ida ao passeio, conversei com as/os poucas/os alunas/os que lá estavam, e, surpreendentemente, elas/es também acharam mais adequado não participar, ainda que tivessem vontade de ir, conhecer um estádio, sair da escola, passear com os colegas (esses foram os fatores ditos por eles como justificativa do desejo).

Após a discussão dos fatores, eu e a direção da escola chegamos à conclusão que não seria interessante a participação da escola nesse “passeio”. Mas, para a decisão ser tomada foi necessária uma votação entre a gestão da escola, que é composta pela direção, vice-direção e uma Orientadora Pedagógica. Após colocarmos toda a gestão a par do que pensávamos, a votação foi feita e apenas a Orientadora Pedagógica desejava que a escola participasse. Sua justificativa foi o escasso oferecimento de atividades às/aos alunas/os pela Prefeitura. Assim, segundo ela, por se tratar de algo oferecido à elas/es, era necessário aceitar. Já o vice-diretor, utilizou como justificativa a desorganização da Prefeitura e da Secretaria de Educação, que é constante. Segundo ele, cada vez que aceitamos participar de propostas confusas e mal organizadas, às pressas, afirmamos o quanto podem continuar agindo dessa forma, desrespeitosa, conosco.

Conclusivamente, esse foi mais um “projeto” da Secretaria de Educação de Campinas destinado às escolas com a temática da Copa do Mundo. Nele, mais uma vez, vemos a ausência da reflexão crítica sobre o tema. O “passeio” e a assistência a um treino profissional de uma seleção, certamente pode ser uma grande ferramenta de aprendizagem, mas sendo um projeto da Secretaria de Educação, uma prática pedagógica simultânea ao simples assistir e visitar seria mais interessante e necessário. Além da pouca preocupação com a reflexão crítica e o aprendizado, fica nítido, mais uma vez, o descaso, ao se propor às

⁴⁷ Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional.

pressas e de forma desorganizada tal experiência às/aos alunas/os. Acredito que se planejado e organizado anteriormente, este passeio poderia ser encarado como um estudo do meio, como parte integrante de atividades pedagógicas visando um trabalho com o tema.

4.9 UM CONVITE PARA OLHAR PELO OLHAR (DELAS/ES)

Quando se fala em avaliar, logo vem à mente processos excludentes, injustos e extremamente técnicos, como o terror da semana de provas, o vestibular ou alguns concursos públicos, sobre os quais sempre ouvimos críticas e questionamentos se de fato há real avaliação ali. Porém, avaliar é extremamente importante e nesta pesquisa esteve presente constantemente durante a intervenção.

Avaliar é refletir criticamente acerca do que aconteceu, para que a cada dia se possa melhorar. É repensar os objetivos. É ouvir o que se criou, para recriar. É tarefa constante da/o educador/a. E inconstante, pois sempre diferente e mutável de acordo com as condições cotidianas.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 40).

Na intervenção, foi proposta a utilização de um instrumento avaliativo, o qual tinha também outras funções entre elas a de socializar com a comunidade escolar os aprendizados da turma em relação à Copa do Mundo⁴⁸. O material a ser utilizado era o Jornal de Parede. Trata-se da compilação de diversos registros das atividades realizadas nas aulas, expostas em um grande papel kraft nas paredes da escola. O nome “jornal” em tal instrumento se justifica pela tentativa de que as/os alunas/os não apenas registrem os momentos das aulas, mas também opinem sobre eles e exponham suas reflexões. Assim, o desafio midiático, do jornalismo, em não apenas reproduzir e “contar” o que aconteceu, mas refletir e opinar sobre o assunto trabalhado permitiu também o aprendizado sobre a mídia, na compreensão de seu papel e seu exercício no esporte. Desta forma, foram traçadas as aprendizagens sobre o assunto e também situadas na totalidade do estudo. O termo “parede” se refere ao meio de exposição desse material. Ele era colado nas paredes da escola para o acesso de toda a comunidade escolar, em uma tentativa de coletivizar o que estava sendo estudado.

⁴⁸ Em breve haveria a realização da Festa da Brasilidade e aquela era uma das exposições organizadas por mim. O combinado coletivo na escola era que cada professor/a organizasse alguma “exposição” ou enfeitasse a escola para a festa, que seria aberta para a comunidade.

O Jornal de Parede, portanto, foi um instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem. É a produção das/os alunas/os sobre os temas desenvolvidos nas aulas, em um formato de registro livre (sendo permitida a utilização de registros pessoais, mas sendo usadas, sobretudo, informações de suas memórias) sobre os assuntos abordados (portanto nem sempre fidedigno à realidade). A criação das/os alunas/os possibilitada nesse material dava mais riqueza às próprias aulas e conteúdos estudados. Naquele tempo/espço elas/es pareciam se esquecer que estavam sendo avaliadas/os, dando espaço para mais um momento de aprendizagem e estudo.

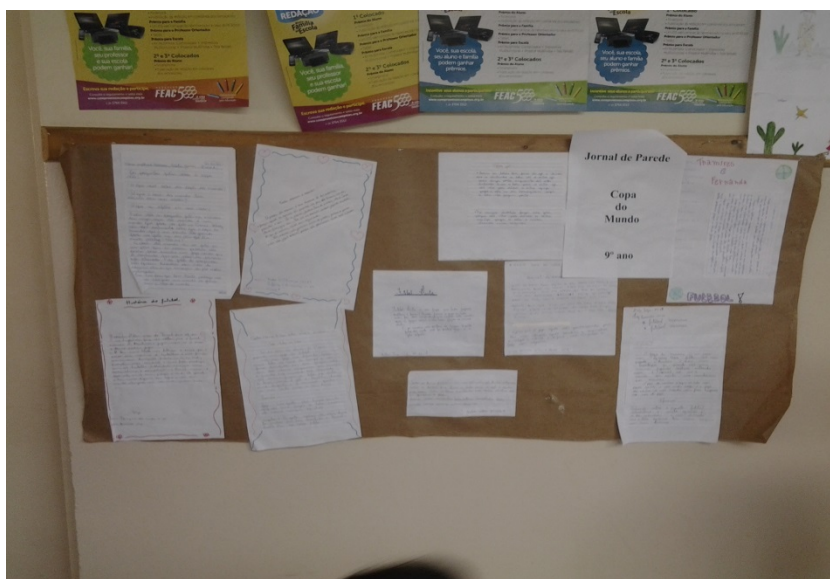


Figura 9 - Foto 1ª etapa do Jornal de Parede, exposto no corredor da escola

A produção deste material ocorreu em dois momentos: na 8ª e 9ª aula (aula dupla) e na 20ª aula. Essa escolha foi por conta do grande número de aulas e por achar que estando as atividades mais recentes, seria possível trazer mais elementos para o registro. Acreditava no maior envolvimento por conta disso. E de fato isso se concretizou, pois algumas/ns alunas/os demonstraram dificuldade de relembrar o que havia acontecido na 10ª aula, quando o registro aconteceu na 20ª.

Por se tratar de um instrumento avaliativo, a avaliação não se dava simplesmente pela realização ou não do registro. Ela era referente ao envolvimento com os temas, ao conteúdo registrado, às conversas sobre o que estava sendo registrado, as dúvidas. E para isso, durante essas aulas destinadas à confecção do Jornal de Parede, o papel da professora era ativo, na busca por observar e interagir com as/os alunas/os e esses elementos que compunham a avaliação.

As/os alunas/os demonstraram bastante dificuldade principalmente na elaboração do texto. Elas/es pareciam não estar acostumados com atividades desse tipo, nas quais é

necessário transferir para o papel o produto de suas reflexões. Além disso, os erros gramaticais e ortográficos eram muito presentes. Na medida do possível tentei ser atenciosa e ajudá-los nas construções das frases e parágrafos e também na correção de alguns erros, porém, a quantidade de alunas/os não permitiu que esse trabalho seja completo.

As resistências na elaboração da atividade também se fizeram presente até com uma negação à realização do aluno Will. Em todos os outros momentos, o convencimento e as falas incentivadoras, na tentativa de mostrar-lhes a importância da tarefa, eram suficientes para a produção. De forma geral, as/os alunas/os se mostravam mais dedicadas/os nesse exercício do que naqueles práticos e as resistências foram menos frequentes.

Apesar de todas essas dificuldades das/os alunas/os, o resultado foi muito importante e interessante. Se outros murais e cartazes, presos às paredes da escola, eram danificados e mal cuidados por elas/es próprias/os, aquele era tratado com carinho e proteção, como algo em que elas/es demonstravam afinho e orgulho de sua realização. O material exposto na parede, principalmente sem ser danificado dia-a-dia mesmo em um local de grande circulação, era algo que me trazia orgulho e felicidade. Tratava-se de uma produção complexa do ponto de vista escolar, com muitos conteúdos, e uma tarefa árdua em seu exercício. E era também engajada, cuidadosa com as individualidades das/os alunas/os, educativa, informativa, dialógica.

A primeira vez em que o Jornal de Parede foi trabalhado foi na aula oito e nove, após sete aulas já desenvolvidas sobre a Copa do Mundo. Nesse dia, após os comportamentos típicos de primeiras aulas (atraso para entrar na sala, pequenas conversas informais na porta, chamada, perguntas das/os alunas/os sobre a ida ou não à quadra), expliquei qual era a proposta da aula. Iniciei essa tarefa dizendo que aquela sala era a escolhida para a realização do estudo⁴⁹ da Copa do Mundo com a confecção do Jornal de Parede. Nesse momento um aluno perguntou por que eram os escolhidos e rapidamente outro aluno já respondeu que é pelo fato de serem do 9º ano, os mais velhos da escola.

Enquanto explicava como seria a aula estranhei o comportamento das/os alunas/os que ouviam silenciosamente as instruções sobre o desenvolvimento da atividade avaliativa, antes mesmo desse caráter ser anunciado. Esse tipo de comportamento acontece, às vezes, nas primeiras aulas, o que constantemente me deixava na dúvida de se tratar de envolvimento das/os alunas/os ou sono.

⁴⁹ Nas outras salas também foram desenvolvidos trabalhos referentes à Copa do Mundo. Porém, aquele referente à minha pesquisa de mestrado era com o 9º ano. Além disso, foi o trabalho mais extenso e completo da escola. Nas outras turmas destinei menos aulas para tal tarefa.

Na lousa, elenquei os temas trabalhados em cada aula. Cada duas duplas ficaram responsáveis pelo registro de um item. Na explicação do trabalho enfatizei bastante o papel da mídia. Por se tratar de um instrumento denominado “Jornal de Parede”, e que seria exposto no corredor da escola com finalidade educativa, seria interessante o trato jornalístico com os conteúdos. Portanto, a intenção era que o registro do que aconteceu viesse à tona juntamente a opiniões e discussões feitas pelas duplas sobre aqueles assuntos.

Durante a realização da atividade, as duplas me chamavam para explicitar suas dúvidas. Fui me deslocando pela sala tentando acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Algumas resistências foram presentes, como a do aluno Will. O processo de convencimento para a realização da tarefa era constante, também, com alguns outras/os alunas/os.

O segundo momento avaliativo da proposta ocorreu nas 18^a, 19^a e 20^a aulas. A organização da atividade foi da mesma forma que no 1º momento. Consegui conversar bastante com cada dupla (ou trio – nesse dia foram formados também trios para a realização do trabalho) o que foi bastante interessante. A maioria das/os alunas/os se envolveu, com exceção de algumas/ns poucas/os, e a produção das atividades foi muito boa.

A intenção desse subitem do capítulo é utilizar o Jornal de Parede, produzido pelas/os alunas/os, para narrar uma história a cerca do que elas/es aprenderam nesse estudo da Copa do Mundo com o 9º ano que teve a duração de 21 aulas. O texto das/os alunas/os é utilizado como conteúdo do texto. As fotos reproduzidas aqui trazem o trabalho realizado por elas/es.

Para melhor aproveitamento do material e dos escritos, o conteúdo do texto segue escrito na íntegra abaixo da foto entre aspas e de forma corrida (com as correções ortográficas e gramaticais necessárias para um simples entendimento), isso porque permite uma melhor compreensão e formato para o texto.

A fim de compor a história contada por elas/es sobre o estudo foram necessários alguns elos – pequenos parágrafos - que fazem apenas o papel de costurar as ideias das/os alunas/os. Os textos produzidos por elas/es compõem e explicitam aqui todo o trabalho desenvolvido durante esses quase 3 meses de proposta. Portanto, a partir dessa história “contada” pelas/os alunas/os, é possível ter acesso às aulas nas quais se estudou a Copa do Mundo a partir de suas/seus perspectivas.

No início do conjunto de aulas que abordou a Copa do Mundo, as/os alunas/os já refletiam e opinavam sobre a realização do megaevento no país. A fim de compreender quais as perspectivas das/os alunas/os acerca evento, quase três meses antes de seu início no Brasil e antes mesmo de qualquer conversa sobre o assunto nas aulas, é que algumas perguntas e

uma roda de conversa foram realizadas. O início do estudo foi importante com um prévio diagnóstico sobre o assunto, pois assim foi possível uma maior aproximação dos objetos a serem estudados.

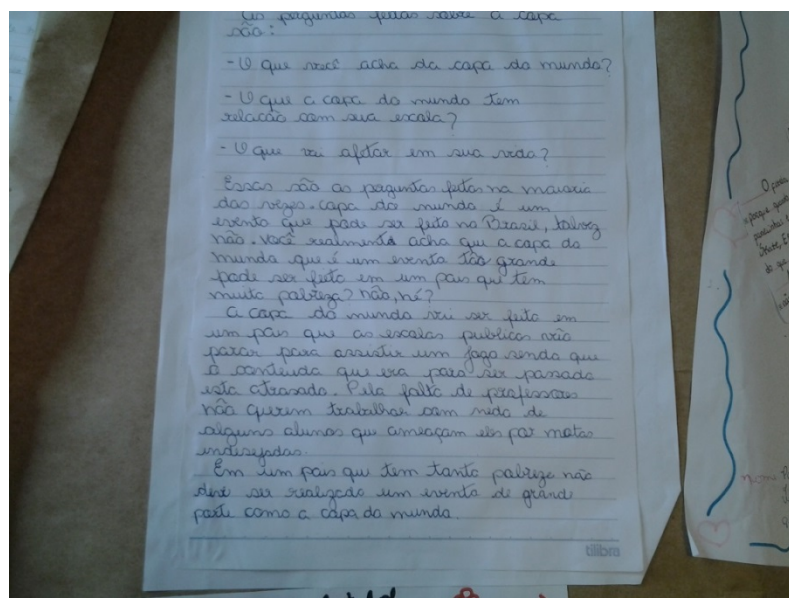


Figura 10 – Foto Jornal de Parede “Perguntas sobre a Copa”

“As perguntas feitas sobre a Copa são:

- O que você acha da Copa do Mundo?

- O que a Copa do Mundo tem relação com sua escola?

- O que vai afetar em sua vida? Essas são as perguntas feitas na maioria das vezes. A Copa do Mundo é um evento que pode ser feito no Brasil, talvez não. Você realmente acha que a Copa do Mundo que é um evento tão grande pode ser feito em um país que tem muita pobreza? Não, né?

A Copa do Mundo vai ser feita em um país que as escolas públicas vão parar para assistir um jogo sendo que o conteúdo que era para ser passado está atrasado. Pela falta de professores. Não querem trabalhar com medo de alguns alunos que os ameaçam por conta de notas indesejadas.

Em um país que tem tanta pobreza não deve ser realizado um evento de grande porte como a Copa do Mundo.”

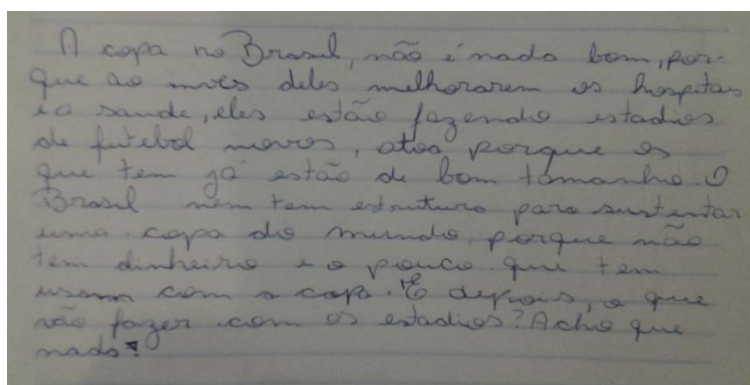


Figura 11 – Foto Jornal de Parede “Opinião das/os alunas/os”

“A Copa do Brasil não é nada bom porque ao invés deles melhorarem os hospitais e a saúde, eles estão fazendo estádios de futebol novos, a toa, porque os que tem já estão de bom tamanho. O Brasil sem tem estrutura para sustentar uma Copa do Mundo, porque não tem dinheiro e o pouco que tem usam com a Copa. E depois, o que vão fazer com os estádios? Acho que nada.”

As problematizações das/os próprias/os alunas/os sobre o tema foram geradoras de debates acerca da Copa do Mundo. A partir desses debates o estudo pôde ser mais amplo, mais profundo, mais crítico. Para a compreensão do fenômeno que dá origem ao megaevento foi necessário seu estudo histórico.

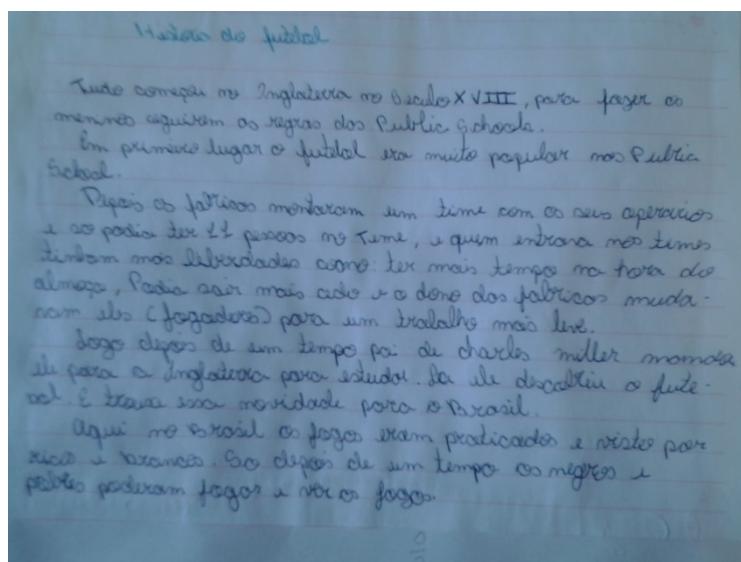


Figura 12 – Foto Jornal de Parede “História do Futebol”

“História do futebol.

Tudo começou na Inglaterra no século XVIII, para fazer os meninos seguirem as regras das *Public Schools*.

Em primeiro lugar o futebol era muito popular nas *Public Schools*.

Depois, as fábricas montaram um time com os seus operários e só poderia ter 11 pessoas no time, e quem entrava nos times tinham mais liberdades, como ter mais tempo na hora do almoço, sair mais cedo e os donos das fábricas os mudavam (jogadores) para trabalhos mais leves.

Logo depois de um tempo, o pai de Charles Miller o mandou para a Inglaterra para estudar. Lá ele descobriu o futebol. E trouxe essa novidade para o Brasil. Aqui no Brasil os jogos eram praticados e vistos por ricos e brancos. Só depois de um tempo os negros e pobres puderam jogar e ver os jogos.”

Mas, diferentes alunas/os registram fatos e problematizam questões diferentes acerca da mesma história, que, como todas as histórias, também é contada sob uma ótica

privilegiada e/ou orientada em alguma perspectiva. E assim é possível presenciar outros registros sobre a história, que provocam reflexões sobre o cotidiano atual do esporte, como, por exemplo, este a seguir que contempla o recebimento da Copa do Mundo no Brasil.

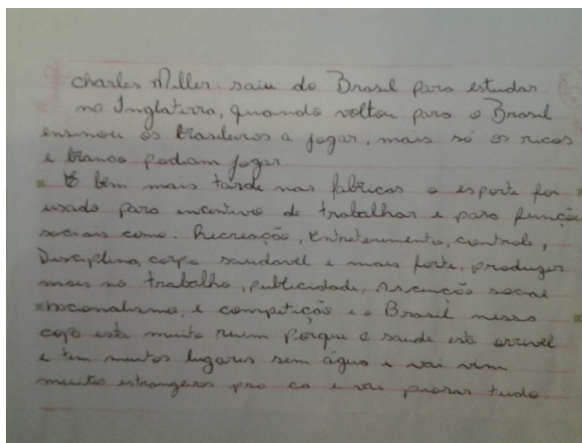


Figura 13 – Foto Jornal de Parede “História do Esporte II”

“Charles Miller saiu do Brasil para estudar na Inglaterra, quando voltou para o Brasil ensinou os brasileiros a jogar, mas só os ricos e brancos podiam jogar.

E, mais tarde, nas fábricas o esporte foi usado para incentivo de trabalhar e para funções sociais como recreação, entretenimento, controle, disciplina, corpo saudável e mais forte, produzir mais no trabalho, publicidade, ascensão social, nacionalismo e competição.

O Brasil nessa Copa está muito ruim porque a saúde está horrível e tem muitos lugares sem água e vai vir muitos estrangeiros para cá e vai piorar tudo.”

Como pudemos ver no registro acima, ao longo do tempo o esporte foi utilizado com distintas e diversas funções sociais. Apesar de estas funções terem aparecido pouco a pouco na história, há de se considerar que não se fizeram presentes de forma isolada, assim como, até hoje é possível visualizá-las associadas e imbricadas à instituição esportiva. É interessante enxergarmos essa linha do tempo exposta, na qual são presentes, em um cronograma histórico, desde a criação até hoje, o aparecimento das muitas funções sociais a que o esporte foi utilizado.

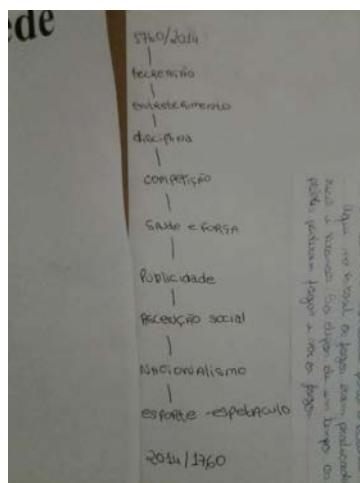


Figura 14 – Foto Jornal de Parede “Linha do tempo do esporte”

“1760 – recreação – entretenimento – disciplina – competição – saúde e força – publicidade – ascensão social – nacionalismo – esporte-espetáculo – 2014”

A Copa do Mundo de 1970 foi emblemática para os brasileiros. O tema foi tratado em aula, reforçando os diversos papéis que o esporte pode assumir. Durante sua realização pode-se dizer que se evidenciaram algumas das tantas funções sociais do esporte (algumas descritas na imagem acima). Ainda mais, naquele ano, por se tratar do futebol, esporte o qual os brasileiros tanto se identificam. Em 1970, na Copa do Mundo simultânea à ditadura militar brasileira, o nacionalismo se fez bastante presente, principalmente como instrumento apaziguador de conflitos internos no país. Esse tema, do nacionalismo, foi muito importante nos estudos da Copa do Mundo, principalmente nesta edição que aconteceu no Brasil. Isso devido ao fato de haver tamanha identificação das/os brasileiras/os com o futebol.

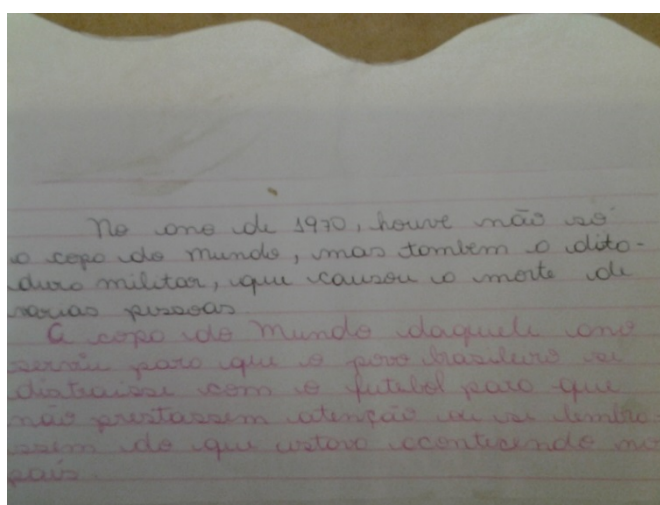


Figura 15 – Foto Jornal de Parede “futebol em 1970 no Brasil”

“No ano de 1970, houve não só a Copa do Mundo, mas também a ditadura militar, que causou a morte de várias pessoas.

A Copa do Mundo daquele ano serviu para que o povo brasileiro se distraísse com o futebol, para que não prestassem atenção ou se lembrassem do que estava acontecendo no país.”

Essa Copa, tão singular na história do Brasil também foi estudada, principalmente utilizando um filme como instrumento pedagógico.

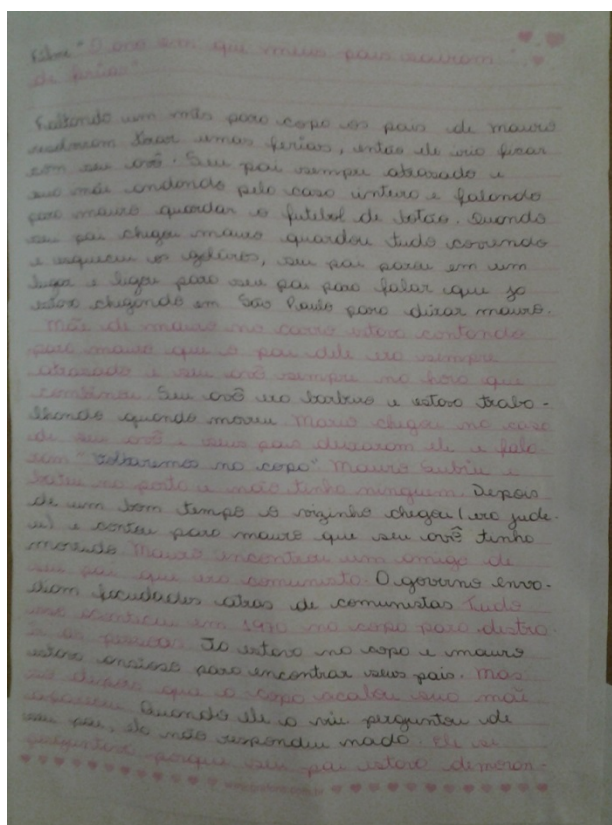


Figura 16 – Foto Jornal de Parede “O ano em que meus pais saíram de férias”

“Filme ‘O ano em que meus pais saíram de férias’

Faltando um mês para a Copa, os pais de Mauro resolveram tirar umas férias, então ele iria ficar com seu avô. Seu pai sempre atrasado e sua mãe andando pela casa inteira e falando para Mauro guardar o futebol de botão. Quando seu pai chegou, Mauro guardou tudo correndo, mas se esqueceu dos goleiros. Seu pai parou em um lugar e ligou para seu pai (avô de Mauro) para falar que já estava chegando em São Paulo para deixar Mauro.

Mãe de Mauro no carro estava contando para ele que o pai dele era sempre atrasado e seu avô sempre na hora que combinou.

Seu avô era barbeiro e estava trabalhando quando morreu.

Mauro chegou na casa de seu avô e seus pais deixaram ele, falaram: ‘Voltaremos na Copa’. Mauro subiu e bateu na porta e não tinha ninguém. Depois de um bom tempo o vizinho chegou (era judeu) e contou para Mauro que seu avô tinha morrido. Mauro encontrou um amigo de seu pai que era comunista. O governo

invadia faculdades atrás de comunistas. Tudo isso aconteceu em 1970, na Copa, para distrair as pessoas.

Já estava na Copa e Mauro estava ansioso para encontrar seus pais. Mas só depois que a Copa acabou sua mãe apareceu. Quando ele a viu perguntou de seu pai, ela não respondeu nada. Ele se perguntava por que seu pai estava demorando tanto. Mas, seu pai foi morto e sua mãe torturada porque eles eram comunistas e eram contra a Ditadura Militar. Então eles eram cassados, e as férias eram só um pretexto para sumir por algum tempo.”

Foi debatido o quanto que as Copas do Mundo são eventos famosos do futebol atual e mundial. E também ela foi objeto de estudo no sentido de compreender como funcionam os campeonatos esportivos atuais, e apontando também para a aprendizagem da organização das competições esportivas.

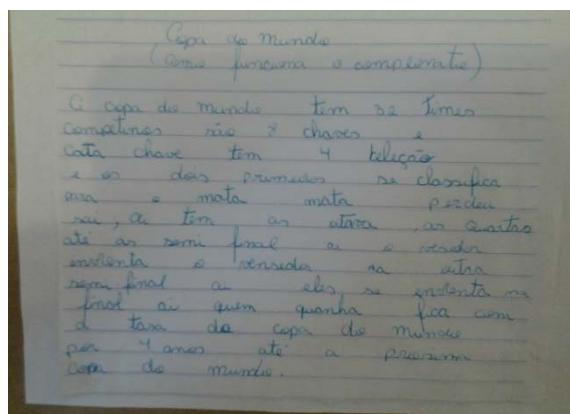


Figura 17 – Foto Jornal de Parede “Campeonato Copa do Mundo”

“Copa do Mundo (como funciona o campeonato)

A copa do mundo tem 32 times competindo. São oito chaves e cada chave tem quatro seleções. Os dois primeiros se classificam para o ‘mata-mata’. Perdeu, saiu. Tem as oitavas, as quartas e até as semifinais. O vencedor enfrenta o vencedor da outra semifinal. Eles se enfrentam na final e quem ganha fica com a taça da Copa do Mundo por quatro anos até a próxima Copa do Mundo.”

Visando o estudo reflexivo crítico sobre o tema, diversos foram os conteúdos abordados, conteúdos estes elencados a fim da promoção ampla do estudo não só do megaevento em questão mas também do futebol. Assim, a prática do esporte (nomeado de futebol pelas/os alunas/os), começou a acontecer e problematizar.

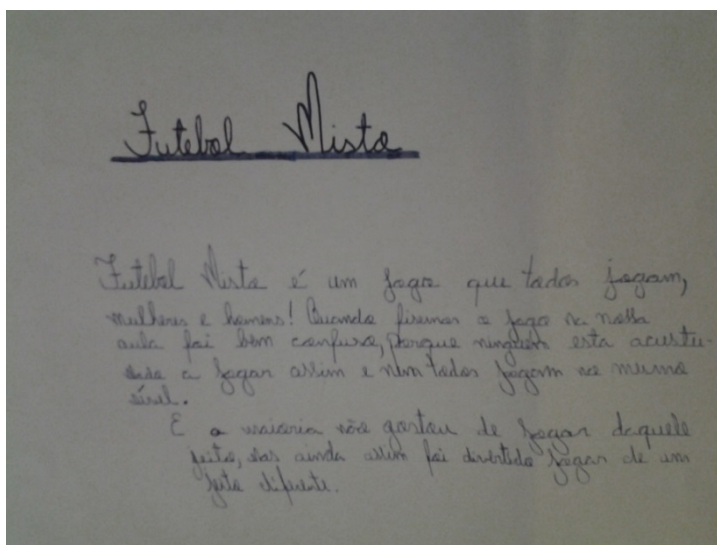


Figura 18 – Foto Jornal de Parede “Futebol Misto”

“Futebol Misto

Futebol Misto é um jogo que todos jogam, mulheres e homens! Quando fizemos na nossa aula foi bem confuso, porque ninguém está acostumado a jogar assim e nem todos jogavam no mesmo nível.

E a maioria não gostou de jogar daquele jeito, mas ainda assim foi divertido jogar de um jeito diferente.”

As problematizações acerca de **futebol e gênero** foram necessárias não só por conta daquele contexto, em que estavam acostumados a práticas corporais sexistas, mas pela importância do tema no estudo do futebol, área reservada masculina, principalmente no Brasil.

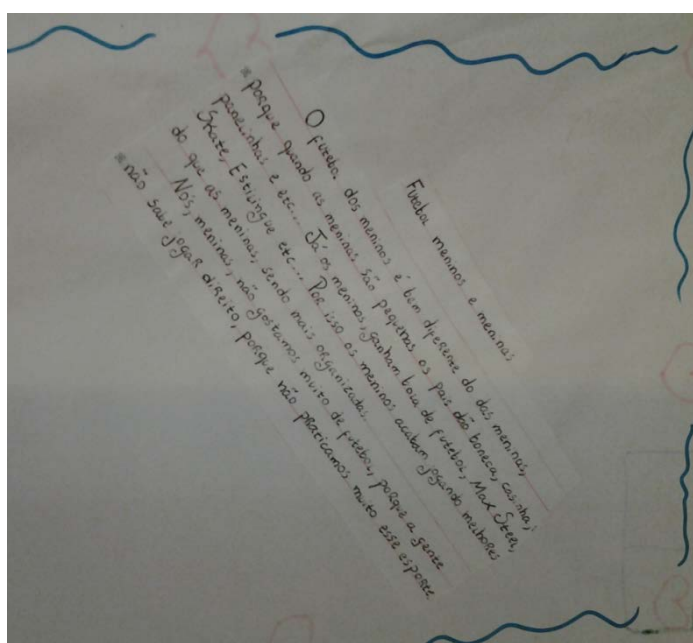


Figura 19 – Foto Jornal de Parede “Futebol meninos e meninas”

“Futebol meninos e meninas

O futebol dos meninos é bem diferente do das meninas porque quando as meninas são pequenas os pais dão bonecas, casinha, panelinhas e etc... Já os meninos ganham bola de futebol, Max Steel, skate, estilingue etc... Por isso os meninos acabam jogando melhor do que as meninas, sendo mais organizadas.

Nós, meninas, não gostamos muito de futebol, porque a gente não sabe jogar direito, porque não praticamos muito este esporte.”

Os impactos da Copa do Mundo no Brasil, e as diversas modificações e impactos na sociedade brasileira também foi tema de estudo e foram importantes para a promoção desse estudo tal como almejava. Conhecer a realidade, pouco divulgada na mídia de grande circulação, da sociedade brasileira que “recebia” a Copa do Mundo no Brasil, era bastante importante.

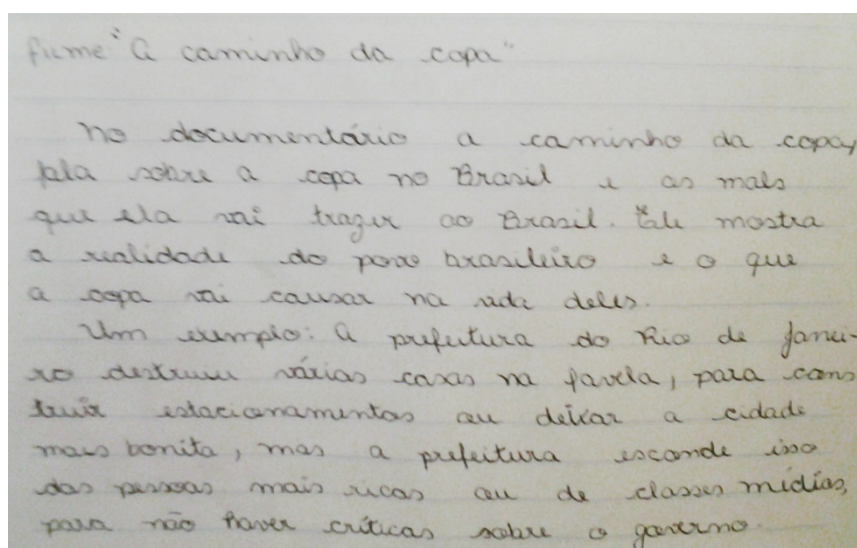


Figura 20 – Foto Jornal de Parede “A caminho da Copa”

“Filme ‘A Caminho da Copa’

O documentário A Caminho da Copa, fala sobre a Copa no Brasil e os ‘males’ que ela vai trazer ao Brasil. Ele mostra a realidade do povo brasileiro e o que a Copa vai causar na vida dele.

Um exemplo: a Prefeitura do Rio de Janeiro destruiu várias casas na favela, para construir estacionamentos ou deixar a cidade mais bonita. Mas, a Prefeitura esconde isso das pessoas mais ricas ou de classe média, para não haver críticas sobre o governo.”

Num movimento de espiralar os conteúdos necessários para esse estudo amplo, crítico e profundo, vários jogos foram realizados. E o que se percebeu foi a grande integração e diversão que eram possibilitadas por meio dessas práticas corporais. O que a prática do

esporte endurecia na dinâmica escolar da turma, o jogo garantia e maleava. E assim, com mais maleabilidade do que enrijecimento, a bola nos pés foi experimentada até por aquelas que nunca a haviam desejado. Esses jogos são apresentados pelas/os alunas/os a partir, portanto, de distintas óticas:

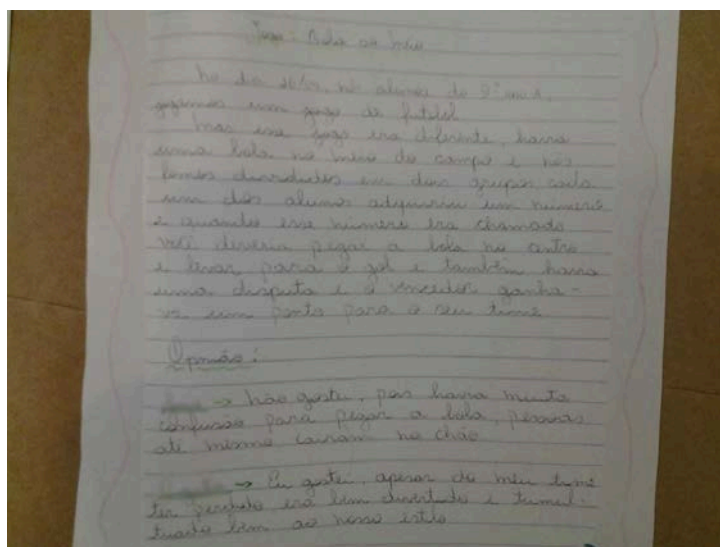


Figura 21 – Foto Jornal de Parede “Jogo bola ao meio”

“Jogo: Bola ao meio

No dia 16/04, nós, alunos do 9º ano A, jogamos um jogo de futebol.

Mas, esse jogo era diferente. Havia uma bola no meio do campo e nós fomos divididos em dois grupos. Cada um dos alunos adquiriu um número e quando esse número era chamado você deveria pegar a bola no centro e levar para o gol e também havia uma disputa e o vencedor ganhava um ponto para o seu time.

Opinião:

Joa: Não gostei, pois havia muita confusão para pegar a bola, pessoas até mesmo caíram no chão.

Aga: Eu gostei, apesar do meu time ter perdido. Era bem divertido e tumultuado bem ao nosso estilo.”

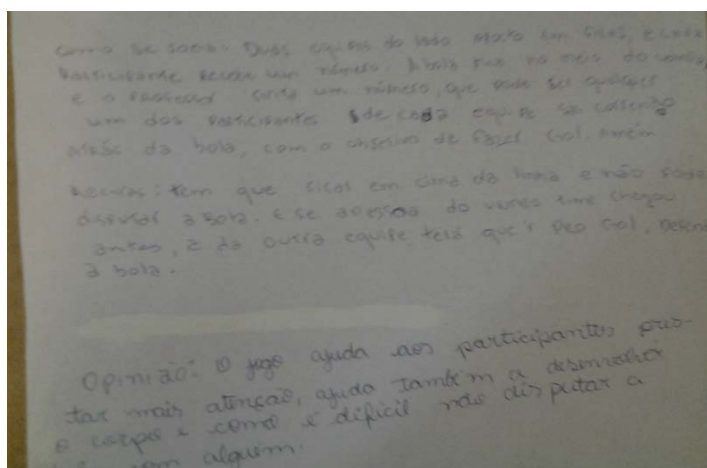


Figura 22 – Foto Jornal de Parede “Bola ao meio II”

“Como se joga: Duas equipes do lado oposto em filas, e cada participante recebe um número. A bola fica no meio do campo, e o professor grita um número, que pode ser qualquer um dos participantes de cada equipe. Sai correndo atrás da bola, com o objetivo de fazer gol.

Regras: Tem que ficar em cima da linha e não pode disputar a bola. E se a pessoa do outro time chegou antes, a da outra equipe terá que ir para o gol, defender a bola.

Opinião: O jogo ajuda aos participantes prestar mais atenção, ajuda também a desenvolver o corpo e como é difícil não disputar a bola com alguém.”

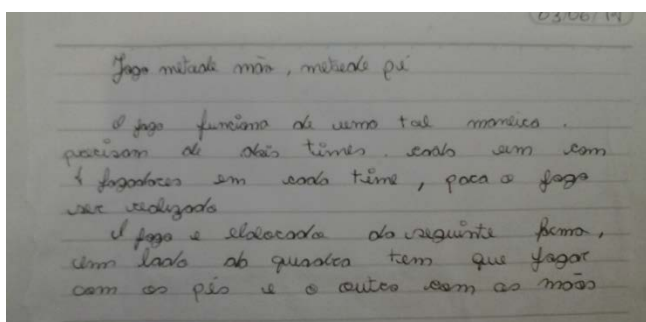


Figura 23 – Foto Jornal de Parede “Jogo metade mão metade pé”

“Jogo metade mão, metade pé.

O jogo funciona de uma tal maneira. Precisa de dois times. Cada um com quatro jogadores em cada time.

O jogo é elaborado da seguinte forma, um lado da quadra tem que jogar com os pés e o outro com as mãos.”

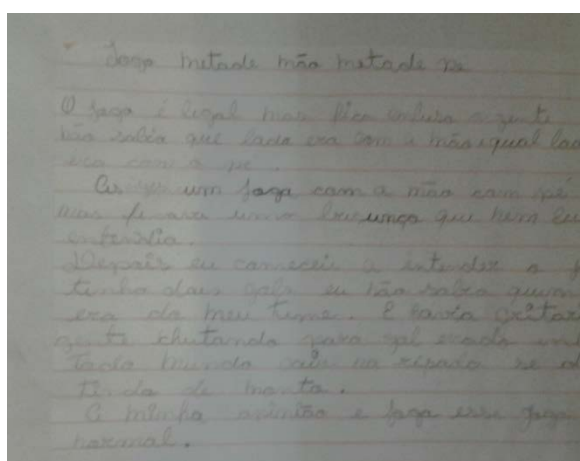


Figura 24 – Foto Jornal de Parede “Jogo metade mão metade pé II”

“Jogo metade mão, metade pé

O jogo é legal, mas fica confuso. A gente não sabia que lado era com a mão e qual lado era com o pé.

Às vezes um joga com a mão, com o pé. Mas ficava uma bagunça que eu não entendia.

Depois eu comecei a entender o jogo. Tinha dois gols, eu não sabia quem era do meu time. E havia gritaria. Gente chutando para o gol errado. Então, todo mundo caiu na risada, se divertindo de montão.

A minha opinião é jogar esse jogo normal. E o Vit achou o jogo muito legal.”

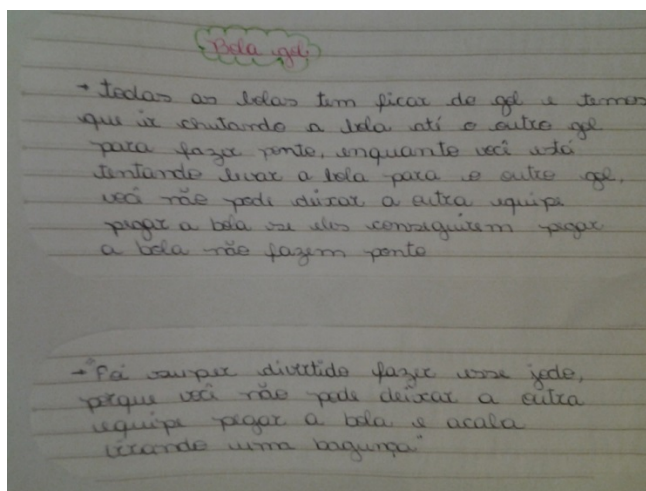


Figura 25 – Foto Jornal de Parede “Bolas ao gol”

“Bola gol

Todas as bolas tem que ficar no gol e temos que ir chutando a bola até o outro gol para fazer ponto. Enquanto você está tentando levar a bola para o outro gol, você não pode deixar a outra equipe pegar a bola. Se eles conseguirem pegar a bola não fazem ponto.

Foi super divertido fazer esse jogo, porque você não pode deixar a outra equipe pegar a bola e acaba virando uma bagunça!”

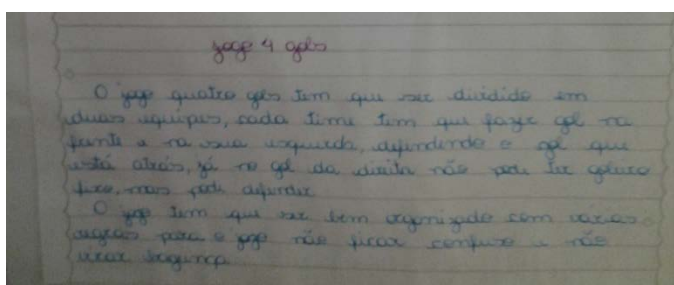


Figura 26 – Foto Jornal de Parede “Jogo quatro gols”

“Jogo 4 gols

O jogo quatro gols tem que ser dividido em duas equipes, cada time tem que fazer na frente e na sua esquerda, defendendo o gol que está atrás. Já no gol da direita não pode ter goleiro, mas pode defender.

O jogo tem que ser bem organizado com várias regras para o jogo não ficar confuso e não virar bagunça.”

E, em meio a todo esse trato com o conhecimento nesta finalidade de se estudar o futebol e o megaevento Copa do Mundo, algumas/ns alunas/os também decidiram opinar:

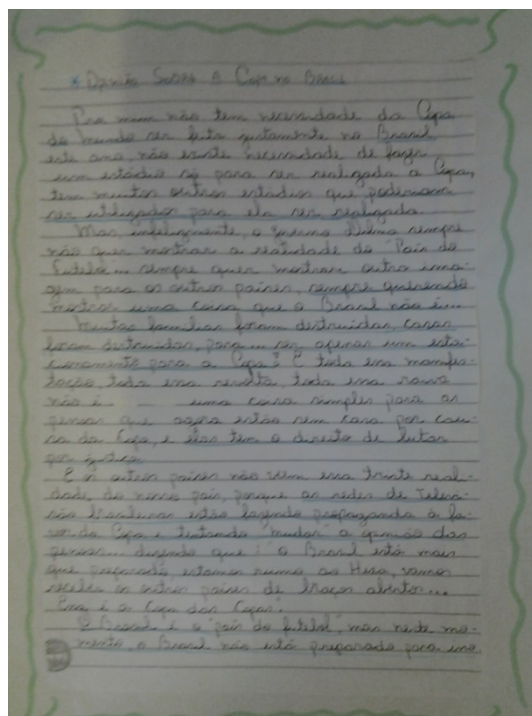


Figura 27 – Foto Jornal de Parede “Opinião sobre Copa do Mundo no Brasil”

“Para mim não tem necessidade da Copa do Mundo ser feita justamente no Brasil, este ano. Não existe necessidade de fazer um estádio só para ser realizada a Copa, tem muitos outros estádios que poderiam ser utilizados para ela ser realizada. Mas, infelizmente, o governo Dilma sempre vai querer mostrar a realidade do ‘país do futebol’... sempre quer mostrar outra imagem para os outros países, sempre querendo mostrar uma coisa que o Brasil não é...

Muitas famílias foram destruídas, casas foram destruídas, para ser apenas um estacionamento para a Copa! E toda essa manifestação, toda essa revolta, toda essa raiva não é uma coisa simples para as pessoas que agora estão sem casa por causa da Copa, e elas tem o direito de lutar por justiça.

E os outros países não veem essa triste realidade do nosso país, porque as redes de televisão brasileiras estão fazendo propagandas a favor da Copa e tentando ‘mudar’ a opinião das pessoas.... dizendo que ‘o Brasil está mais que preparado, estamos rumo ao hexa, vamos receber os outros países de braços abertos, essa é a Copa das Copas’.

O Brasil é o país do futebol, mas neste momento o Brasil não está preparado para isto.”

E assim foi nosso estudo sobre a Copa do Mundo no Brasil, a partir dos registros das/os alunas/os no Jornal de Parede. O objetivo foi dar voz às produções que, apesar das dificuldades, foram cuidadosamente expostas à comunidade escolar, nas paredes da escola. A

partir dessa narrativa é possível presenciar como foi esse estudo, a partir de outra ótica. Assim, dar voz a estes sujeitos é tão importante quanto nos silenciar por alguns momentos e enxergar o que eles apre(e)ndem, por mais complexo que isso possa parecer.

5 TENTATIVAS DE FINALIZAR COM CONSIDERAÇÕES

Início este capítulo, com o qual pretendo finalizar a dissertação com pertinentes considerações, avaliando o recebimento da Copa do Mundo no Brasil na escola. Sim, a Copa do Mundo esteve presente na escola, de diversas maneiras (umas bastantes diferentes de outras). Ela também foi bem recebida por algumas/ns e mal recebida por outras/os. A dinâmica escolar e suas fragilidades e fortalezas fizeram com que a Copa do Mundo fosse evidenciada no momento pré Copa do Mundo no Brasil. Depois dela, é fato, pouco se ouviu dizer, quase nada dela sobrou ali.

O que foi possível vivenciar naquele espaço em 2014 foram relações entre o esporte e a escola. Ambas as instituições, que se enlaçam historicamente desde o século XVIII, foram mais expostas quanto às suas fragilidades e potencialidades naquele momento.

Primeiramente foram os projetos, que previam entrar na escola sem pedir licença. A escola parecia desrespeitada com aqueles acontecimentos, que, em sua maioria, nem sequer aconteceram. A entrada do esporte na escola, por meio de projetos, como foi visto nesta pesquisa, atenta para a necessidade de que “Há que se por em questão o grau de compatibilidade entre a instituição esportiva e a escola, considerando, por justiça, que nos conflitos mencionados até então, o esporte tem sido coerente com sua história, seus princípios e tendências” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.). Mas e a escola? “Recebendo” esses projetos, enaltecendo o esporte e o evento, estaria sendo coerente com seus princípios, tendências e funções?

Os projetos e ações que chegaram à escola no ano de ocorrência da Copa do Mundo no Brasil (2014) não promoviam possibilidades de reflexões críticas ou (re)(des)construções às/aos suas/seus endereçadas/os, as/os alunas/os. Ao contrário disso, fomentavam a consolidação estática (sem potencialidades explícitas de transformação) da instituição esportiva na sociedade e na escola. Os projetos apareceram como ferramentas **legitimadoras do esporte**, mas também sendo **legitimados por meio do esporte**. Seus objetivos eram orientados à promoção do esporte e seu enaltecimento, **legitimando para o esporte**. Assim, utilizavam-se da justificativa educacional, acoplando mais uma vez o esporte a sua “potencialidade educativa”, mas, os projetos, sem qualquer reflexão, somente propunham a vivência do esporte institucionalizado, comercializado e o enaltecimento do evento na cidade.

O que foi possível de se verificar naquele contexto em relação aos projetos foram ações desrespeitosas com a escola e que apontavam para uma lógica de submissão à instituição esportiva. Vago (1996) expôs essa fragilidade da escola, mostrando a possibilidade de ela estar cumprindo papéis determinados por outros sistemas “mais poderosos”. No caso, o esporte, instituição hoje em dia muito mais poderosa do que a escola principalmente em momentos de megaeventos, tinha privilégio e “livre entrada” na escola, com a possibilidade de ser tratado da forma hegemônica que é tratado na sociedade: com enaltecimento, consolidado, poderoso.

A partir das reflexões sobre as instituições é possível entender como o esporte se consolida na sociedade e, além disso, como esta se relaciona com outras instituições, como a educacional. A escola, neste caso, relacionada ao evento Copa do Mundo, e em sua edição brasileira, apresentou-se em consonância à instituição esportiva, fazendo parte de seu processo legitimador. Aí, inclusive que se repousa a necessidade do estudo diferenciado do esporte, e, nesse momento, da Copa do Mundo.

A proposta de estudo da Copa do Mundo realizada com as/os alunas/os do 9º ano em 2014, portanto, carregava também esse objetivo: que a escola não fosse submissa em relação ao esporte, instituição mais poderosa. É igualmente necessário, avaliar essa proposta de estudo, assim como a intervenção realizada.

A avaliação, como já visto, é importante e deve se fazer presente constantemente na prática pedagógica, como exercício também da/o professor/a, ao avaliar seu trabalho. Alguns fatores são importantes para serem avaliados no que se refere à minha própria prática pedagógica e às escolhas do planejamento e da intervenção. É o exercício da auto avaliação, da reflexão sobre a prática pedagógica sendo colocada em prática.

Primeiramente é importante, nesse momento histórico brasileiro, na década dos megaeventos esportivos (GUIRRA, 2014), situar cada pesquisa. Atrevo-me a dizer que esse foi um cuidado durante toda a escrita da dissertação (o que me leva a crer que a/o leitor/a já tem pistas sobre do “lugar” ideológico e político que falo). Porém, a fim de concluir esse debate, pelo menos nesta pesquisa que aqui se encerra, julgo fundamental explanações mais diretas que dizem respeito à possível construção de legados, tema tão fortemente tratado nessa década marcada por inúmeras transformações e impactos decorrentes dos megaeventos esportivos no país.

A tentativa de trazer legados ao país é uma forma de legitimar a ocorrência do evento e, conseqüentemente o esporte é legitimado. O discurso dos legados é o discurso legitimador para a ocorrência dos megaeventos no país e para a exaltação do esporte (este,

milionário, espetacularizado, midiático, para poucos). Os possíveis e famosos legados sociais se concentram principalmente nas áreas da infraestrutura urbana, turismo, transporte e equipamentos esportivos (AMARAL et al, 2014), e há também os ditos econômicos. Porém, até mesmo no campo educacional há discursos nesse sentido. E aí se faz presente a minha necessidade de esclarecimentos quanto ao viés e as possíveis maneiras que a pesquisa é encarada.

A proposta realizada na escola com as/os alunas/os do 9º ano não teve e não tem a intenção de ser considerada um legado dos megaeventos esportivos no Brasil. A experiência aqui descrita e analisada é fruto de estudo, trabalho e reflexões visando garantir às/aos alunas/os a aprendizagem que tem direito e que é necessária na escola pública brasileira.

Os discursos visíveis principalmente na mídia nesse momento sobre a garantia e a possibilidades de legados na educação brasileira, ao meu ver, atuam como mais uma ferramenta legitimadora, buscando enaltecer a presença do megaevento. Há também quem acredite que nós, brasileiros, no caso, a população e os trabalhadores daqui, devemos tentar “estratégias [...] para garantir tais legados de forma positiva à população, especialmente crianças e jovens que frequentam o ambiente escolar” (BERNABÉ e STAREPRAVO, 2014, p. 458). Além disso, falam no “desenvolvimento de um efetivo e consistente legado esportivo educacional à população brasileira” (BERNABÉ e STAREPRAVO, 2014, p. 466). Porém, acredito que não somos nós, professoras/es, que devemos nos preocupar em garantir legados que satisfaçam a entidade que lucra com o megaevento.

[...] é também injusto exigir às escolas e seus professores de Educação Física que, de um lado, formem atletas para a glória brasileira nos eventos internacionais, ou, de outro, consigam por conta própria – lutando com as deficiências na formação inicial e a quase ausência de formação continuada, a descontinuidade das políticas educacionais e os distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e as práticas educativas concretas –, re-direcionar o esporte para finalidades críticas, emancipatórias e humanizadoras (BETTI, 2009, p.23).

Se ao menos uma parceria fosse realizada, o desenvolvimento de legados na área educacional poderia se efetivar, mas, de forma a respeitar sempre os objetivos e destinos das ações educacionais, com reflexões sobre cada prática pedagógica e diálogo direto com as/os responsáveis pela educação, as/os educadoras/es.

A afirmação sobre educação olímpica, a meu ver também se trata de um contraponto à educação que almejamos, principalmente sendo dita nos dias de hoje. É importante, então, afirmar novamente que este planejamento também não “busca desenvolver uma cultura esportiva baseada na educação e nos valores olímpicos” (BERNABÉ e

STAREPRAVO, 2014, p. 466). Os Jogos Olímpicos, hoje em dia, visam o lucro empresarial e afirmam os valores do esporte de alto rendimento, aqueles que não desejo que se façam presente hegemonicamente na escola e que não serão utilizados por mim como pressupostos de aprendizagem.

Vaz e Bassani (2013) mostram como o esporte moderno, e os Jogos Olímpicos da Era Moderna e seus valores, foram construídos em bases sectárias e nítida distinção de classes, fato que corrobora para o entendimento do que seriam os valores olímpicos: “Aqueles que não dispunham de tempo para dedicação desinteressada aos esportes, os que viviam do próprio trabalho, frequentemente tendo o corpo como instrumento, ficaram excluídos dos Jogos” (VAZ e BASSANI, 20113, p.88).

A/O professor/a, na escola, pode ter o objetivo de trabalhar e estudar a Copa do Mundo com suas/seus alunas/os, como é o caso desta pesquisa, mas não pode ser responsabilizada/o pelo desenvolvimento de (im)possíveis legados educacionais, os quais carregariam a legitimidade de um evento privado promovido pela FIFA. “Entendemos que a possibilidade de a Educação Física vir a cumprir um papel relevante na educação básica está na sua afirmação e no seu tratamento como uma política educacional e não como uma política de esporte” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2009, p.192). O compromisso das/os professoras/es, portanto, é com a educação de qualidade e suas/seus alunas/os e não a favorecer um projeto político que “tem como beneficiados a Fifa, a Confederação Sul-Americana de Futebol (Conmebol), a Confederação Brasileira de Futebol (CBF), o Comitê Olímpico Internacional (COI), o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e as elites dominantes do país” (AMARAL et al, 2014, p. 656).

É importante que o trato com o esporte no contexto escolar seja traçado buscando um redirecionamento da instituição esportiva nesse espaço. Há que se garantir, portanto, a coerência do papel educativo da instituição escolar.

Em um momento avaliativo é necessário reconhecer que se as aulas foram planejadas com cautela e dedicação, as escolhas posteriores, durante o próprio desenvolvimento da proposta são feitas mais às pressas, também com dedicação e cautela, mais em um momento de imersão no problema. Aí compreendida a necessidade e importância do tempo de trabalho das/os educadoras/es para se planejar e replanejar e avaliar.

A tentativa da proposta, portanto, foi promover um estudo que fosse na contramão do que lá se encontrava, acreditando no potencial transformador da escola, em sua função educativa.

Pérez Gómez (1998) acredita que a função educativa da escola ultrapassa a sua função reprodutora da socialização. Ela se apoia, portanto, no conhecimento público provocando o desenvolvimento do conhecimento privado, processo denominado de reflexão. Por meio da reflexão é possível, segundo este autor, quebrar a reprodução presente na escola. Desta forma é possível enxergar a contradição inerente à instituição escolar. Assim, há necessidade de mediação crítica da utilização do conhecimento.

Na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do status quo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19).

Entendendo, portanto, que “[...] a escola poderá relacionar-se com ele [o esporte] por meio dos seus próprios critérios e, ainda, regular essa relação” (VAGO, 1996, p.5), é que o direcionamento da proposta foi traçado. E, como poderia ser de se esperar, causou resistências, e também resistiu a inúmeras dificuldades.

O projeto foi oriundo do conhecimento da insuficiência de profundidade e da exacerbação dos conteúdos programáticos em detrimento da reflexão, da criticidade, da confiança nos sujeitos escolares, do desejo de empoderamento daquelas/es alunas/os. Entre os adultos da instituição, tomou rumos inesperados, gerou resistências, causou discussões mais profundas do que as de costume, mas marcou seu espaço, não sucumbiu, se realizou. Já em relação as/aos alunas/os, foi diferente do planejado, descobriu possibilidades.

O projeto pode ser compreendido como tendo aproximado as instituições educacional e esportiva, porém, de forma diferente do que aquelas ações que se viam naquele ambiente. Foi marcado por ações de resistência e de ressignificação, transformação. Enlaçou as instituições buscando não sucumbir a lógicas que se contradizem, buscou vozes e empoderamentos que visavam à qualificação e o reconhecimento daqueles sujeitos como cidadãos, atores de construções e resistências sociais e não meros reprodutores e espectadores.

A forma como se desenvolveu foi tão importante quanto o conteúdo que se pretendia apreender/estudar. E assim, a espiralidade é possível de ser enxergada não só nas aulas e no emaranhado, nada linear, do planejamento dos conteúdos e temas. Mas, se conformou nos resultados que a presença da pesquisa gerou.

Nas aulas e conteúdos, a espiralidade pode ser vista quando, por exemplo, ao se trabalhar o tema da tática nos jogos e, portanto, as estratégias e a criatividade na solução de problemas percebeu-se a preocupação do jogo solidário, entre meninas e meninos, com dinamização e variação de regras. Aí, portanto, além do conteúdo da tática, as questões de

gênero e do jogo (construído, combinado) foram trabalhadas, quase que concomitantemente, mas gerando movimento entre os temas, marcando características comuns, transitando entre e fazendo transitar os conteúdos. A espiralidade também se deu quando as/os alunas/os mostraram compreensão na instituição esportiva, de forma a compreender que o campeonato de futebol Copa do Mundo não era separado, distante, de todos os impactos que ocorriam no Brasil para sediá-lo.

Ao elencar os grandes temas que julguei importantes de serem tratados na escola, em relação ao esporte futebol e ao megaevento, as considerações acerca do trato com a técnica e tática esportivas eram sobre a impossibilidade de sonegação desses elementos em um estudo profundo e crítico dos esportes. Contudo, a aula específica que dizia respeito a estes conteúdos não aconteceu da forma como planejada. De certa forma, elementos reflexivos sobre a técnica e a tática do futebol (e do futsal) estiveram presentes em todas as aulas. Como naquele momento em que o jogo de meninas e o de meninos aconteceu separadamente, abrindo possibilidades de discussão sobre gênero e futebol. Ainda, na aula em que o jogo se fazia metade com a mão e metade com o pé. Naquela outra do jogo que se carregava bolas, com os pés, para os gols. E quando a disputa da bola acontecia no meio da quadra, fazendo o representante enumerado de uma equipe tentar realizar o ponto.

De forma geral, seria um equívoco dizer que os elementos técnicos e táticos não foram tratados, pois a espiralidade do estudo e do conhecimento permitiu constantemente o trato simultâneo, costurando os conteúdos e elementos a se estudar, mesmo que a aula específica para o tratamento desse tema não tenha acontecido.

Finalizando esta pesquisa, mas não o debate. A Copa do Mundo passou, deixando marcas, impactos, influências, mas as possibilidades da Educação Física se mostram presentes no universo escolar, por mais difícil que seja o trabalho na escola pública atual.

E dentro da menina
A menina dança
E se você fecha o olho
A menina ainda dança
Dentro da menina
Ainda dança
(A menina dança – Novos Baianos)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bárbara Schaustek de; MEZZADRI, Fernando Marinho; MARCHI JUNIOR, Wanderley. Considerações sociais e simbólicas sobre sedes de megaeventos esportivos. **Motrivivência**, Florianópolis, ano xxi, n. 32/33, p. 178-192, jun-dez, 2009.

ANCOP. **Dossiê Megaeventos e violação dos direitos humanos no Brasil**. 2014.

AMARAL, Silvia Cristina Franco ; SILVA, Dirceu Santos; SANTOS, Marcel Ivan dos; VARGAS, Gabriel Rocha. A sociedade civil e os conflitos na construção dos megaeventos esportivos no Brasil. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 29, p. 15, 2014.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BERNABÉ, Andressa Peloi; STAREPRAVO, Fernando Augusto. Megaeventos esportivos: o desenvolvimento do legado esportivo educacional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 456-471, jan./mar. 2014.

BETTI, Mauro. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. **Motrivivência**, ano XXI, n.32/33, jun/dez., 2009.

BITENCOURT, Fernando Gonçalves. Esboço sobre algumas implicações do futebol e da Copa do Mundo para o Brasil: identidade e ritos de autoridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.30, n.3, p.173-189, maio 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.23-28,1996.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: Uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. Educação Física escolar, dilemas e práticas. **Salto para o Futuro**. Ano XXI, Bol. 12, p. 14-20, 2011.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CSE n. 21/2012 de 05 de dezembro de 2012. Solicita manifestação acerca do Art. 64 da Lei n. 12.663, de 5 de junho de 2012, que trata dos ajustes dos calendários escolares em todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

BRASIL. **Lei nº 12.350**, de 20 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.663, de 05 de junho de 2012. **Lei Geral da Copa**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CASTRO, Demian Garcia et al. O Projeto Olímpico da Cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre os impactos dos megaeventos esportivos na perspectiva do direito à cidade. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; GAFFNEY, Christopher; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. (org.) **Brasil: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar e megaeventos esportivos: desafios e possibilidades**. Fórum Permanente “Megaeventos Esportivos e Educação Física Escolar: desafios e possibilidades para a escola”, UNICAMP, Campinas, maio 2013.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, v.11, n.1, p.9-16, jan/jul, 2008.

DAMO, Arlei Sander. O desejo, o direito e o dever – A trama que trouxe a Copa ao Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p.41-81, abril/junho, 2012.

DAMO, Arlei Sander; OLIVEN, Ruben George. O Brasil no horizonte dos megaeventos esportivos de 2014 e 2016: sua cara, seus sócios e seus negócios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 40, p. 16-63, jul./dez., 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FIFA. **Manual do Treinador**. Brasil, jan., 2014.

FIFA.COM. **Programa "11 pela Saúde" da FIFA é lançado no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/worldcup/news/newsid=2150414/>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

FIFA.COM. **FIFA 11 Pela Saúde já alcança 4 mil crianças no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/worldcup/news/y=2014/m=4/news=fifa-11-pela-saude-ja-alcanca-4-mil-criancas-no-brasil-2323003.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

FRANZINI, Fabio. A futura paixão nacional: chega o futebol. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de. (org.) **História do Esporte no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Pesquisa conselho de classe**. Brasil, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun., 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 3 trim., 2010.

GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Caderno de Formação RBCE**, v. 2, p. 9-23, 2010.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. A criança e o jogo: um olhar sobre as formas de negociação. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 49, p. 49/1, 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, José Sergio Leite. Classe, etnicidade e cor na formação do futebol brasileiro. In: BATALHA, C.H.M.; SILVA, F.T.; FORTES, A. **Culturas de Classe**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

MARICATO, Ermínia. A Copa do Mundo no Brasil: tsunami de capitais aprofunda a desigualdade urbana. In: JENNINGS, Andrew et al. **Brasil em jogo: O que fica da Copa e das Olimpíadas?** Rio de Janeiro: Boitempo, 2014.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Elias P.; PELICIONE, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M. T. B.. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 17 (3), p.08-20, 2007.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MASCARENHAS, Gilmar. Globalização e espetáculo: o Brasil dos megaeventos esportivos. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de. (org.) **História do Esporte no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MASCARENHAS, Gilmar. Brasil: Impactos da Copa do Mundo e das Olimpíadas. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; GAFFNEY, Christopher; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. (org.) **Brasil: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

MASCARENHAS, Fernando. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.01, p.39-67, jan/mar 2012.

MOLINA NETO, Vicente. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento: Deus e o Diabo na Terra do Sol. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, Jocimar (org.) **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

NORONHA, Olinda. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Nelma Gusmão de. Jogo espetáculo, jogo negócio. In: JENNINGS, Andrew et al. **Brasil em jogo: O que fica da Copa e das Olimpíadas?** Rio de Janeiro: Boitempo, 2014.

OLIVEIRA, Rogério C.; DAOLIO, Jocimar. . Na 'periferia' da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 25, p. 237-254, 2014.

PADILHA, Valquíria. Tempo Livre. In: GOMES, Cristiane Luce (org.) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

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

PRODÓCIMO, Elaine; ROBLE, Odilon; SIGNORELLI MIGUEL, Rebeca. Os megaeventos esportivos e suas violências à luz de Michel Maffesoli. No Prelo.

REIS, Heloisa Helena Baldy dos. Lei Geral da Copa, álcool e o processo de criação da legislação sobre violência. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.01, p.69-99, jan/mar, 2012.

REIS, Heloisa Helena Baldy dos; ESCHER, Thiago de Aragão. **Futebol e Sociedade**. Brasília: Liber Livros, 2006.

ROLNIK, Raquel. Entrevista com Raquel Rolnik. **Revista Caros Amigos**. 2011. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano-2/1218-entrevista-raquel-rolnik?tmpl=component&print=1&layout=default&page=> Acesso em 20 de abril de 2015.

SAFATLE, Vladimir. Não teve Copa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10/06/2014.

SAMPAIO, Pedro Augusto Carvalho; SILVA, Junior Vagner Pereira da; BAHIA, Cristiano Sant'Anna. Investimento em Infraestrutura do Mundial FIFA2014: “Quem ganha?” e “Quem paga a fatura?”. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 39, p. 76-91, Dez. 2012.

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. Metropolização e Megaeventos: proposições gerais em torno da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016 no Brasil. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; GAFFNEY, Christopher; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. (org.) **Brasil: os impactos da Copa do Mundo 2014 e das Olimpíadas 2016**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

SANTIN, Silvino. Megaeventos esportivos no Brasil: benefícios – contradições. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXI, n. 32/33, p. 332-334, jun-dez 2009.

SÁNCHEZ, Fernanda; BIENENSTEIN, Glauco; MASCARENHAS, Gilmar. Pós-escrito: 2014 e 2016, quem define o jogo? In: MASCARENHAS, Gilmar; BIENENSTEIN, Glauco; SÁNCHEZ, Fernanda. **O jogo continua: megaeventos esportivos e cidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

SANTOS, Ricardo Pinto dos. Tensões na consolidação do futebol nacional. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de. (org.) **História do Esporte no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SHIMMEL, Kimberly. Os grandes eventos esportivos: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Unicamp, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p6.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

SOARES, Antonio Jorge Goncalves. **Futebol, Malandragem e Identidade**. Vitoria: secretaria de producao e difusao cultural, 1994.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa. A pedagogia do esporte na Educação Física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.2, p.297-310, abr./jun., 2013.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; VAZ, Alexandre Fernandez. Esporte, globalização e negócios: o Brasil dos dias de hoje. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de. (org.) **História do Esporte no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.48, agosto, 1999.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Lei Geral da Copa: explicitação do estado de exceção permanente. In: JENNINGS, Andrew et al. **Brasil em jogo: O que fica da Copa e das Olimpíadas?** Rio de Janeiro: Boitempo, 2014.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.920-930, out/dez, 2010.

TAVARES, Otávio. Megaeventos Esportivos. **Movimento**, (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 17, n.03, p. 11-35, jul./set., 2011.

TORRI, Danielle; ALBINO, Beatriz; VAZ, Alexandre Fernandez. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 499-512, set/dez, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, Ano 3, nº 5, 1996/2.

VAZ, Alexandre Fernandez; BASSANI, Jaison José. Esporte, Sociedade, Educação: Megaeventos esportivos e Educação Física escolar. **Impulso**, Piracicaba, 23(56), 87-98, jan.-abr. 2013.

VIEIRA, Silvia; FREITAS, Armando. **O que é Futsal**: história, regras, curiosidades. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, COB, 2007.

WISNIK, José Miguel. **Veneno Remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APÊNDICE A – Carta de Autorização da escola

Universidade Estadual de Campinas

Carta de Autorização

Eu, Rebeca Signorelli Miguel (RG: 43733702-9), professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Campinas e aluna da pós-graduação (mestrado) da Faculdade de Educação Física da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), sob orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo, solicito autorização para realizar a pesquisa de campo da pesquisa intitulada “A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil” durante as aulas de Educação Física de uma turma do Ensino Fundamental da EMEF _____.

A pesquisa será realizada por meio de proposta de intervenção e observação participante das aulas de Educação Física e das reuniões pedagógicas cuja temática for considerada importante para a pesquisa, por meio de registro simultâneo e, eventualmente, gravações e filmagens; entrevistas com os alunos observados, bem como com professores e equipe gestora com a finalidade de analisar os impactos do evento nas aulas de Educação Física e no cotidiano escolar. Também serão investigadas as produções dos alunos durante o período.

O estudo será realizado no próprio cotidiano escolar, não havendo necessidade de deslocamento em períodos diferentes do período das aulas. Além disso, não trará nenhum risco ou desconforto para os alunos da turma em questão envolvidos na pesquisa e nem para a comunidade escolar como um todo, além dos já presentes na rotina escolar. A escola tem também a liberdade de solicitar esclarecimentos ou deixar a pesquisa a qualquer momento sem qualquer tipo de ônus.

O projeto de pesquisa será entregue para qualquer consulta necessária. E esse termo será entregue em duas vias, uma de posse da unidade escolar e outra da pesquisadora.

No caso de dúvida, entrar em contato com a pesquisadora/professora por meio de contato telefônico ou agendamento de reunião, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (contatos abaixo).

Rebeca Signorelli Miguel

Professora de Educação Física

Mestranda da Faculdade de Educação Física – Educação Física e Sociedade

E mail: rebecasignorelli@gmail.com

Tels: (19) 33071805 / (19) 991085983

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP

Tel.: (19) 3521-8936

Eu _____ portador do RG _____ autorizo que a pesquisa “A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil”, da aluna de pós graduação Rebeca Signorelli Miguel seja realizada na EMEF _____, unidade escolar da Prefeitura Municipal de Campinas.

Campinas, ____ de _____ de 2014.

Assinatura responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis pelas/os alunas/os.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil
Prof. Rebeca Signorelli Miguel, Prof. Dra. Elaine Prodócimo
Número do CAAE: 25996114.9.0000.5404

Seu filho(a) está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo que é parte da exigência do programa de mestrado da professora de Educação Física Rebeca Signorelli Miguel, orientado pela professora Doutora Elaine Prodócimo e realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser que seu(sua) filho(a) participe ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa intitulada “A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil” tem como objetivo investigar as influências que a Copa do Mundo traz para as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar e foi autorizada pela escola. Para a participação de seu(sua) filho(a) é necessário o consentimento e autorização dos pais e/ou responsáveis dos alunos menores de idade. Essa autorização se dá por meio de assinatura deste documento.

Procedimentos:

Participando do estudo seu(sua) filho(a) está sendo convidado a fazer parte da pesquisa realizada pela professora durante as aulas de Educação Física, não havendo necessidade de deslocamento à escola fora do horário escolar. Será realizada uma proposta de atividades com respeito ao tema da Copa do Mundo pela própria professora da turma e também pesquisadora nas aulas e serão realizadas observações e algumas filmagens durante a execução da proposta, nas aulas de Educação Física, e também entrevistas, que serão gravadas. As filmagens e gravações serão descartadas após a organização dos dados.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se se sentir constrangido ou não tiver vontade, porém a pesquisa não trará nenhum risco ou desconforto, benefícios ou ônus financeiros para os alunos da turma envolvidos na pesquisa, além dos já presentes na rotina escolar. Em qualquer momento da realização da pesquisa é possível que seu filho se retire da mesma, sem que isso o acarrete nenhum prejuízo de nenhuma forma.

Benefícios:

É importante a participação na pesquisa porque o tema em questão é extremamente relevante socialmente. Além disso, as pesquisas realizadas na escola tem a importância de visarem a melhora do ensino e das escolas em nosso país.

Acompanhamento e assistência:

Durante todo o período em que acontecerá a coleta de dados da pesquisa (aproximadamente 3 meses) ou mesmo anterior ou posteriormente à sua realização, tanto os alunos quanto os pais que sentirem necessidade de tirar dúvida ou conversar sobre a pesquisa poderão comparecer à escola ou marcar uma reunião para que essa conversa aconteça

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Os dados e imagens coletados durante a pesquisa serão utilizadas apenas com finalidades acadêmicas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Além do sigilo do nome, o pesquisador se compromete a evitar a identificação indireta dos sujeitos através de informações que possibilitem essa situação.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a professora Rebeca Signorelli Miguel, na EMEF _____, ou pelo telefone 19 991085983.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que meu(minha) filho(a) participe:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras/es

Universidade Estadual de Campinas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Rebeca Signorelli Miguel (RG: 43733702-9), professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Campinas e aluna da pós-graduação (mestrado) da Faculdade de Educação Física da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), sob orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo, realizarei a pesquisa de campo da pesquisa intitulada “A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil” na EMEF _____. A pesquisa tem como objetivo investigar as influências que a Copa do Mundo traz para as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar e foi autorizada pela escola.

A coleta de dados será feita por meio de observação do cotidiano escolar por meio de registro simultâneo e filmagens e de entrevistas gravadas com alunos, professores e equipe gestora. Para tanto solicitamos seu consentimento para a realização de entrevista e para filmagens das reuniões pedagógicas, bem como autorização para o uso de imagem/som/filmagem para fins acadêmicos e de pesquisa. Essa autorização se dá por meio de assinatura deste documento.

O estudo não trará nenhum risco, desconforto ou benefícios ou ônus financeiros para qualquer envolvido na pesquisa, além dos já presentes na rotina escolar. Também informo que qualquer dos sujeitos ou mesmo a escola pode retirar-se da pesquisa sem que haja qualquer prejuízo para o mesmo.

Esse termo será entregue em duas vias, uma de posse do entrevistado e outra da pesquisadora.

No caso de dúvida, entrar em contato com a pesquisadora/professora por meio de contato telefônico ou agendamento de reunião, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (contatos abaixo).

Rebeca Signorelli Miguel

Professora de Educação Física

Mestranda da Faculdade de Educação Física – Educação Física e Sociedade

E mail: rebecasignorelli@gmail.com

Tels: (19) 33071805 / (19) 991085983

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP

Tel.: (19) 3521-8936

Eu _____ portador do RG _____ autorizo a utilização da entrevista para fins da pesquisa de Mestrado da Professora Rebeca Signorelli Miguel que tem como título “A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil”, assim como a utilização de sons, vídeos e imagens para finalidades acadêmicas.

Campinas, ____ de _____ de 2014.

Assinatura responsável

ANEXO A – Parecer CEP

FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A escola recebe a Copa do Mundo no Brasil

Pesquisador: Rebeca Signorelli Miguel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25996114.9.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 550.905

Data da Relatoria: 17/03/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado na área de educação física, que visa analisar os impactos de um grande evento como a copa do mundo no contexto escolar. Propõe-se a reflexão crítica sobre o tema Copa do Mundo no Brasil e a intervenção docente da pesquisadora-professora neste espaço assim como a relação dos alunos com este tema; também investigar de que forma tal evento será tratado na escola de uma forma geral e por outros professores, analisando como será a apropriação da Copa do Mundo pela escola. O esporte arraiga valores e estabelece relações culturais, sociais, comportamentais e de consumo na vida das pessoas, sendo um dos conteúdos da cultura corporal. Na escola, ele é trabalhado sistematicamente e (re)construído nas aulas de Educação Física. Portanto, a escola participa do processo de vivência, experimentação e (re)(des)construção do esporte, principalmente nestas aulas. Para tanto, será realizada uma pesquisa participante na qual envolverá uma proposta para o estudo da temática dos megaeventos em aulas de Educação Física. A pesquisa pretende por meio desta abordagem compreender as relações que se estabelecem neste espaço a partir desta temática.

Objetivo da Pesquisa:

- Reflexão crítica acerca dos impactos que a Copa do Mundo no Brasil, em 2014, trará para o contexto escolar e para as aulas de Educação Física.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

**FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)**



Continuação do Parecer: 550.905

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos na realização da pesquisa, tampouco benefícios diretos aos participantes. No entanto, a divulgação dos resultados na dissertação pode vir a identificar algum participante da pesquisa, porém o autor declara estar ciente sobre isto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É interessante verificar o impacto de grandes eventos esportivos na vida escolar dos estudantes, em especial, como aponta a autora, quando não há muitos estudos disponíveis, por se tratar de ações que requerem investimento público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados o projeto original, o formulário gerado pela Plataforma Brasil, Folha de Rosto devidamente assinada e o TCLE reformulado, o qual garante o caráter de anonimato do estudo. Os documentos estão condizentes com as premissas da Resolução 466-2012, CNS/MS. Cronograma adequado.

Recomendações:

Cuidado na elaboração da dissertação, de modo a evitar a identificação por meios indiretos dos participantes do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, após resolução de pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador desenvolver o projeto conforme apresentado nesta plataforma, elaborar e apresentar os relatórios parcial e final, bem como encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto (Resolução 466/2012 CNS/MS).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



Continuação do Parecer: 550.905

CAMPINAS, 10 de Março de 2014

Assinador por:
Fátima Aparecida Bottcher Luiz
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

ANEXO B – Diário Oficial Município de Campinas 11/06/2014

6

Diário Oficial do Município de Campinas

Campinas, quarta-feira, 11 de junho de 2014

A Secretária Municipal de Cultura através da Presidente do CONDEPACC, no uso de suas atribuições legais, **notifica** a todos os interessados que o Egrégio Colegiado do CONDEPACC - Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas - em sua sessão ordinária do dia 29 de maio de 2014, Ata 432, **decidiu pela abertura do Processo de Estudo de Tombamento** do(s) bem(ens) abaixo discriminado(s). Informamos que o(s) bem(ens) em questão passa(m) a ser objeto das sanções e benefícios previstos pela Lei Municipal nº 5585 de 17 de dezembro de 1987; como consequência, qualquer intervenção no(s) local(ais) **deverá ser precedida de autorização do CONDEPACC**. Informamos ainda, que conforme o Decreto nº 9585/88, artigos 11, 12 e 13 o(s) interessado(s) poderá(ão) apresentar recurso com relação ao tombamento nos termos deste Decreto no prazo de 15 dias.

BENS	Processo
<p>"Área Remanescente do Complexo Ferroviário Central da antiga FEPASA", situada à Praça Marechal Floriano Peixoto s/nº, Centro, composta de: - a) Companhia Paulista de Estradas de Ferro: 1 - Cabina 01; 2 - Depósito das Locomotivas Elétricas; 3 - Depósito das Locomotivas a Vapor; 4 - Vestiário das Locomotivas a Vapor; 5 - Casa de Areia; 6 - Prédio da Administração da Casa de Carros; 7 - Alvenaria da Caixa D'água da antiga Rotunda; 8 - Casa do Rádio; 9 - Prolongamento em Estrutura Metálica da Baldeação; 10 - Baldeação; 11 - Escritório da Baldeação CM/CP (paredes remanescentes); 12 - Pogo; 13 - Balança; 14 - Cabina 02; 15 - Departamento de Linhas; 16 - Controle de Tráfego Centralizado; 17 - Torres de Sustentação da Catenária; 18 - Torres de Iluminação; 19 - Bueiro Copeado, pátios da CP/CM. b) Companhia Mogiana de Estradas de Ferro: 20 - Escola Ferroviária; 21 - Vestiário da antiga Quadra de Esportes; 22 - Restaurante; 23 - Contadoria; 24 - Vestiário Coletivo; 25 - Oficina Nova; 26 - Museu; 27 - Mictório da Oficina; 28 - Areeiro; 29 - Depósito de Ferro - 1º Fundição; 30 - Depósito de Óleo e Bronze; 31 - Nova Casa de Carros. c) Pátios da CM e CP: 32 - Espaços vazios entre as edificações que compõem o Conjunto Ferroviário (Complexo Ferroviário) situados entre o Depósito da Locomotiva a vapor da CP e a Rotunda da CM; 33 - Trilhos das linhas mortas.</p>	004/14

Campinas, 05 de junho de 2014
CLAUDINEY RODRIGUES CARRASCO
 Secretário Municipal De Cultura
 Presidente Do CONDEPACC

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REPUBLICADO POR CONTER INCORREÇÃO

SOLICITAÇÃO DE CERTIDÃO DE INTEIRO TEOR
 DESPACHADO PELO SENHOR DIRETOR EM 09 DE JUNHO DE 2014
Protocolo nº 2014/10/27126-Assunto: Pedido de Certidão de Inteiro Teor - Interessado: Marco Antonio Saverio Epprecht

À CSA

Solicita a Marco Antonio Saverio Epprecht a extração de cópia de inteiro teor das Atas de Conselho de Escola do Cimei 07/Noroeste, Reuniões de 23/08/2012 e 01/08/2013.

Estabelece a Constituição da República em seu artigo 5º, XXXIV, b, *in verbis*:
"XXXIV- São a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas: b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimentos de situações de interesse pessoal;"

Extraí-se, portanto, que a obtenção de certidões constitui um direito dos cidadãos e pessoas jurídicas que comprovem legitimidade e interesse para o pedido.

Pelo exposto, defiro o pedido de certidão de inteiro teor do protocolo face à demonstração de legitimidade do requerente para o pleito formulado. Providenciada as cópias e certificada a autenticidade, certifique-se nos autos a emissão da Certidão (Anexo II, do Decreto Municipal nº 18.050/13); posteriormente, encaminhem-se:

Após a publicação, encaminhem-se à Coordenadoria Setorial de Expediente do Gabinete do Prefeito para a entrega ao interessado, nos termos do artigo 9º, §3º, do Decreto Municipal nº 18.050/13.

Campinas, 09 de junho de 2014
MAURILEI PEREIRA
 Diretor Do Departamento De Apoio à Escola

COMUNICADO CEB Nº 22/2014

Assunto: Replanejamento do Calendário Escolar - Educação Infantil - Orientações
Data: 06/06/2013

Para: Representantes Regionais, Supervisores Educacionais e Diretores Educacionais das Unidades de Educação Infantil

A Coordenadoria Setorial de Educação Básica, no cumprimento do Disposto na Resolução SME/FUMEC 01/2014 especialmente em seu Artigo 13 e ainda o Disposto nos Decretos Municipais 18.230 de 16/01/2014; 18.262 de 11/02/2014; 18.359 de 26/05/2014; as Resoluções SME/FUMEC 01/2014 de 27/02/2014 (Repúblicação) e SME/FUMEC 02/2014 de 02.06.2014, a Ordem de Serviço SME/FUMEC 01/2014 de 03/06/2014 e o Comunicado DEPE 03/2014 de 03/06/2014 comunica que todos os calendários das Unidades Educacionais foram reparametrizados para efeito de Replanejamento.

Solicitamos que sejam retomados todos os procedimentos conforme a Resolução SME/FUMEC 01/2014 em seu Artigo 14 - para os Diretores Educacionais, Artigo 15 - para os Supervisores Educacionais e Artigo 16 - para os Representantes Regionais.

Informa também que as datas para o ano de 2014 foram alteradas conforme Resolução SME/FUMEC nº 02/2014, publicada no DOM de 02/06/2014.

1. Menu de Acesso no Sistema Integre:

1.1 Replanejamento

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Replanejar.

1.2 Finalização

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Finalizar.

2. Orientações:

- Alterar Recesso Escolar dos alunos: de 24.06.2014 à 11.07.2014
- Alterar os dias 12.06, 17.06 e 23.06 para dia letivo
- Inserir 01 RPAI no dia 26 de junho de 2014, com suspensão de atendimento;
- Inserir 02 FC a serem realizadas ao longo do 2º semestre letivo, com suspensão de atendimento;
- Inserir Seminário Temático com suspensão de atendimento em 06.08.2014

3. Cronograma:

- replanejamento do calendário no Sistema Integre pela unidade escolar até **13.06.2014**
- validação do calendário escolar pela supervisão educacional e homologação da(o) Representante Regional até **25/06/2014**.

4. CEIS - Naves Mãe:

- De acordo com o Art. 10 - Resoluções SME/FUMEC 02/2014 - as CEIS NAVES MAE deverão manter o atendimento até as 12:30h para o agrupamento I e II, nos dias 12, 17 e 23 de junho.

Campinas, 10 de junho de 2014
AIRTON MANOEL DOS SANTOS
 Coordenador Da Educação Básica

COMUNICADO CEB Nº 23/2014

Assunto: Replanejamento do Calendário Escolar - Ensino Fundamental Regular - Orientações

Data: 06/06/2013

Para: Representantes Regionais, Supervisores Educacionais e Diretores Educacionais das Unidades de Ensino Fundamental Regular

A Coordenadoria Setorial de Educação Básica, no cumprimento do Disposto na Resolução SME/FUMEC 01/2014 especialmente em seu Artigo 13 e ainda o Disposto nos Decretos Municipais 18.230 de 16/01/2014; 18.262 de 11/02/2014; 18.359 de 26/05/2014; as Resoluções SME/FUMEC 01/2014 de 27/02/2014 (Repúblicação) e SME/FUMEC 02/2014 de 02.06.2014, a Ordem de Serviço SME/FUMEC 01/2014 de 03/06/2014 e o Comunicado DEPE 03/2014 de 03/06/2014 comunica que todos os calendários das Unidades Educacionais foram reparametrizados para efeito de Replanejamento.

Solicitamos que sejam retomados todos os procedimentos conforme a Resolução SME/FUMEC 01/2014 em seu Artigo 14 - para os Diretores Educacionais, Artigo 15 - para os Supervisores Educacionais e Artigo 16 - para os Representantes Regionais.

Informa também que as datas para o ano de 2014 foram alteradas conforme Resolução SME/FUMEC nº 02/2014, publicada no DOM de 02/06/2014.

1. Menu de Acesso no Sistema Integre:

1.1 Replanejamento

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Replanejar.

1.2 Finalização

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Finalizar.

2. Orientações:

- Alterar Recesso Escolar dos alunos: de 13.06.2014 à 11.07.2014
- Alterar dia 12.06.2014: dia letivo
- Inserir Seminário Temático em 16.06.2014
- Distribuir 02 RPAIs entre 13.06.2014 e 26.06.2014

3. Cronograma:

- replanejamento do calendário no Sistema Integre pela unidade escolar até **13.06.2014**
- validação do calendário escolar pela Supervisão Educacional e homologação da(o) Representante Regional até **25/06/2014**.

Campinas, 10 de junho de 2014
AIRTON MANOEL DOS SANTOS
 Coordenador Da Educação Básica

COMUNICADO CEB Nº 24/2014

Assunto: Replanejamento do Calendário Escolar - EJA Anos Finais - Orientações

Data: 06/06/2013

Para: Representantes Regionais, Supervisores Educacionais e Diretores Educacionais das Unidades de Educação de Jovens e Adultos Anos Finais

A Coordenadoria Setorial de Educação Básica, no cumprimento do Disposto na Resolução SME/FUMEC 01/2014 especialmente em seu Artigo 13 e ainda o Disposto nos Decretos Municipais 18.230 de 16/01/2014; 18.262 de 11/02/2014; 18.359 de 26/05/2014; as Resoluções SME/FUMEC 01/2014 de 27/02/2014 (Repúblicação) e SME/FUMEC 02/2014 de 02.06.2014, a Ordem de Serviço SME/FUMEC 01/2014 de 03/06/2014 e o Comunicado DEPE 03/2014 de 03/06/2014 comunica que todos os calendários das Unidades Educacionais foram reparametrizados para efeito de Replanejamento.

Solicitamos que sejam retomados todos os procedimentos conforme a Resolução SME/FUMEC 01/2014 em seu Artigo 14 - para os Diretores Educacionais, Artigo 15 - para os Supervisores Educacionais e Artigo 16 - para os Representantes Regionais.

Informa também que as datas para o ano de 2014 foram alteradas conforme Resolução SME/FUMEC nº 02/2014, publicada no DOM de 02/06/2014.

1. Menu de Acesso no Sistema Integre:

1.1 Replanejamento

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Replanejar.

1.2 Finalização

Cadastro - Calendário Escolar - Calendário Unidade - Replanejamento - Finalizar.