

Esporte e a Experiência de Jogo como Formação

Quéfren Weld Cardozo Nogueira¹

¹Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE – Brasil

RESUMO – Esporte e a Experiência de Jogo como Formação. O presente texto executa uma discussão acerca do jogo esportivo como conteúdo escolar. Partindo do ponto de vista de que a aprendizagem de aspectos instrumentais do esporte pressupõe um processo de construção da experiência de jogo, são analisadas as possibilidades de uma prática educativa pautada na formação cultural em que são trabalhados conhecimentos, relações sociais e modos de comunicação. O desafio para o trabalho educativo está na possibilidade de lidar com o jogo esportivo a partir de uma concepção em que a cultura é sempre uma estratégia; um local de negociação onde aspectos políticos e pedagógicos se envolvem na maneira como construímos modos específicos de viver em sociedade.

Palavras-chave: Esporte. Educação Física. Formação.

ABSTRACT – Sport and Game Experience as Training. The present paper executes a debate about the sport games as a school matter. From the point of view that the learning of instrumental aspects of sport requires the construction of the experience of playing, it is analyzed the possibilities of an educational practice based on the cultural formation that works with knowledgements, social relationships and forms of communication. The challenge for the educational work refers to the possibility of dealing with sport games within a conception when culture is always a strategy; a place of negotiation where political and pedagogical aspects get involved with the way we built specific forms of living in society.

Keywords: Sport. Physical Education. Formation.

Considerações Iniciais

O objetivo deste trabalho é debater o jogo esportivo como conteúdo escolar. A partir da noção de que o processo de aprendizagem de elementos instrumentais para jogar pressupõe um processo didático aberto para as possibilidades de formação da experiência de jogo, é evidenciando como tal processo é parte da experiência como formação, quando conhecimentos, interações sociais e modos de comunicação tornam-se elementos norteadores da aprendizagem da prática esportiva.

A difusão do esporte como uma manifestação cultural constituída por aspectos políticos, econômicos, estéticos e expressivos reconhece que em diversas instituições, não somente na escola, existe a oportunidade de procedimentos pedagógicos voltados para a dimensão educativa do esporte. Clubes e/ou associações comunitárias, escolinhas de treinamento esportivo, projetos sociais, dentre outros, também são locais onde a relação esporte-educação se faz presente. Porém, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) coloca que os currículos escolares devem se orientar por diretrizes que promovam o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais, encontramos na escola em geral, e na Educação Física¹ em particular, um espaço privilegiado para a efetivação de um trabalho pautado na junção das dimensões técnico-instrumental, político-social e estético-expressiva do esporte.

A par do debate acerca do esporte como conteúdo escolar, há o desafio de apontar para a Educação Física como a responsável por aglutinar em torno de si a totalidade e a complexidade das manifestações corporais dos sujeitos no plano da cultura (Taborda de Oliveira, 1997). Para que tal perspectiva seja efetivada, é necessário encontrar elementos que vão além da concepção da Educação Física como atividade que possui como objetivo despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas e psíquicas dos educandos, e promover ações pedagógicas pautadas nos princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e dos princípios estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais². Do mesmo modo, há o desafio de definir qual a especificidade do trato pedagógico com o conteúdo esportivo nas escolas, principalmente quando é evidenciado que, segundo Moreira (2007, p. 23),

A prática do desporto apresenta em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas aos (às) estudantes nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas.

Torna-se empreendimento fundamental justificar o esporte como conteúdo educativo e como vetor de formação humana nos diversos âmbitos em que tal manifestação se encontra. O Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM-UFPe (1991) aceitou tal desafio e apontou cinco possibilidades educativas para o desenvolvimento da capacidade de ação por meio das práticas esportivas:

1. O esporte pode cooperar no desenvolvimento da capacidade de ação, tornando o corpo mais apto através de inúmeras possibilidades de movimento. A experiência da corporalidade é uma condição imprescindível e é a base humana da capacidade de ação.
2. O esporte pode ser importante para a atividade motora cotidiana, isso porque a atividade desportiva é um amplo repertório de movimentos e que contribuem para a segurança, habilidade e destreza em situações não desportivas, desenvolvendo a capacidade de vencer obstáculos e problemas motores.
3. O esporte contribui para a dimensão social da capacidade de ação. Como o esporte possibilita a interação e a comunicação, então oferecer um campo em que a diversão e a alegria, mas, também, dificuldades e problemas se fazem presentes. Essa prática proporciona muitas vivências e possibilita inúmeras ações.
4. A capacidade de ação está intimamente relacionada com a saúde e o bem-estar. O esporte oferece inúmeras possibilidades para contribuir com ambos através da comunicação e de situações relaxantes posteriores.
5. O esporte pode oferecer às crianças e jovens um modelo compreensível da realidade social. Através do esporte, os modelos de ação e regras sociais podem ser esclarecidos e melhor compreendidos (Grupo de trabalho pedagógico, 1991, p. 35).

Nas discussões feitas nesse trabalho, as possibilidades educativas do esporte são concretizadas por um processo metodológico que reconhece o modo como a aprendizagem de aspectos instrumentais para jogar está imerso em um contexto em que os participantes estabelecem interações sociais, utilizam formas distintas de comunicação e se relacionam de maneira variada com as pessoas, o espaço, o tempo e os materiais de jogo. Por esse motivo, as características instrumentais do movimento são reinterpretadas a partir de sentidos e significados que possuem como pano de fundo a dinâmica cultural, ou seja, o modo como o processo de incorporação da realidade social ocorre a partir de conflitos, contradições e negociações. Estamos diante, portanto, não de uma concepção em que a defesa da aprendizagem técnica seja sinônimo de uma abordagem tecnicista, ou como uma preparação de futuros atletas, mas sim de uma prática pedagógica que trabalha com “[...] conhecimentos escolares que facilitem ao(a) aluno(a) uma compreensão

acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação do seu universo cultural” (Moreira, 2007, p. 21).

Como o esporte é uma prática em que um tipo de racionalidade instrumental voltada para o aumento da performance limita possibilidades estéticas e expressivas do jogo, é necessário indagar sobre como a aprendizagem da técnica e da tática é capaz de remodelar as atividades esportivas de forma a abrir caminhos para compreender o modo como procedimentos instrumentais carregam consigo tensões políticas e sociais formadoras de visões sobre o mundo ético, político e social. Tal perspectiva dá ao esporte o caráter aberto, não sendo, portanto, uma prática cujo trabalho se esgota em formas absolutas de jogo. O desafio está em trabalhar numa proposta em que a aprendizagem dos aspectos técnicos e táticos dialoga com diversas características e locais do esporte na sociedade: o esporte como mercadoria e espetáculo; como mediador de relações sociais; como ferramenta para a promoção da saúde; como instrumento de inclusão e exclusão; como um bem cultural envolvido na formação dos modos de ser, pensar e agir das pessoas. A partir de quais conceitos tais pressupostos são passíveis de se tornarem realidade?

Aprendizagem da Técnica Esportiva e a Formação da Experiência de Jogo

No trato pedagógico com o esporte, diversas experiências motoras e sociais são proporcionadas por *séries de exercícios* em que ocorre a repetição de atividades dentro das mesmas condições e com uma disposição estabelecida dos jogadores. O objetivo, por sua vez, é melhorar habilidades motoras pela divisão dos elementos técnicos e táticos do esporte em pequenas partes que devem ser treinadas separadamente e, muitas vezes, de forma isolada. A ênfase está na aprendizagem de procedimentos instrumentais com o desafio de aproximar os exercícios propostos da situação real de jogo.

Como se trata de exercícios repetitivos, as atividades podem representar um processo de lapidação do movimento, muitas vezes convertido numa prática de disciplinamento dos gestos, impedindo ou limitando o desenvolvimento de estilos pessoais. Se, para Greco; Benda (1998) a aprendizagem de gestos motores pela repetição de atividades é feita de maneira alheia aos fatores sociais, culturais, fisiológicos, psicológicos e cognitivos que interferem na execução e aplicação dos movimentos, para Bracht (1986) há um abrandamento dos conflitos e contradições sociais, já que os valores inculcados por estas práticas reproduzem as desigualdades e injustiças sociais.

O ensino da técnica esportiva se tornou uma *arte de talhar pedras*, uma preocupação extrema com o detalhe, de forma a conseguir eficiência e eficácia do movimento. Trata-se da expressão para o contexto

esportivo de uma racionalidade instrumental, isto é, com Horkheimer (1991), um modo de ação e compreensão do mundo baseado na matematização dos fatos, no pensamento mecanicista, na possibilidade de previsão e cálculo, na crença de que há um saber suprassocial desligado de significados – o que desencadeia um processo de simplificação e/ou eliminação das contradições sociais.

A prática pedagógica com o conteúdo esportivo passa a seguir objetivos focados na execução de gestos padronizados para o aumento da performance, na repetição de movimentos como estratégia de automatização e fixação das ações, no aprimoramento técnico e tático para compor equipes que participarão de campeonatos e competições. Interpretando Vaz (2009), pode-se concluir que, em determinado momento, a técnica se tornou mais importante que os próprios executores (as pessoas), pois o que vale são os detalhes empregados para elevar o rendimento. O processo de aprendizagem se torna uma meticulosa empreitada para o aumento da performance, em que a preocupação obcecada pelo rendimento transforma o corpo em máquina, ao ponto de não ser mais possível identificar uma distinção entre ambos. A técnica passa a ser vista como possuidora de vida própria, independente dos sujeitos, dos sentidos, significados e dos processos sociais que a fizeram surgir. Tal aspecto da vida moderna, denominado de *fetichização da técnica*, pode ser identificado, por exemplo, quando publicações que pretendem ensinar modalidades esportivas tratam a técnica como um encadeamento harmônico de articulações e posições do corpo, sem levar em conta os sujeitos que participam das ações com seus modos próprios de se envolverem com o processo educativo. Nesse sentido,

O esporte, o instrumento técnico por excelência é o próprio corpo, de forma que ele é que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos devem facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento (técnico) é ele próprio expressão da natureza dominada (Vaz, 2009, p. 147).

Tais aspectos podem ser vistos com motivadores de um equívoco no âmbito das perspectivas críticas em Educação Física quando há o entendimento de que tratar criticamente o esporte significa ser contra a técnica esportiva (Bracht, 2009). Ao contrário, Soares et al. (1992) defendem o trato pedagógico com a técnica – o que necessariamente significa também ensiná-la – quando propõem para o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático; para o ciclo de ampliação e sistematização do conhecimento, jogos cujo conteúdo implique organização técnica-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos; para o ciclo de sistematização do conhecimento, jogos cujo conteúdo implique conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos.

Neste sentido, a crítica à técnica esportiva não é direcionada à técnica em si, mas ao processo pedagógico que valoriza a repetição mecanizada sem uma compreensão do contexto e da subordinação da técnica às finalidades do rendimento e da competição. A técnica esportiva é uma ferramenta a serviço dos sujeitos no processo de construção dos modos de jogar, permitindo a atuação das pessoas em diversos contextos. A técnica por si só não está além ou aquém de propostas educativas, mas responde aos modos como projetos serão concretizados, relações sociais estabelecidas e modos de comunicação fomentados. Por esse motivo, a técnica esportiva e o seu ensino estão relacionados ao modo como significados para a prática esportiva serão construídos e trabalhados, ou como as habilidades aprendidas serão utilizadas para organizar formas coletivas de jogo.

A aprendizagem de uma técnica nos revela um processo em que a possibilidade de execução é construída em diálogo com histórias e perspectivas para a prática esportiva. Ou seja, quando um aluno aprende um saque de voleibol numa aula de Educação Física, é necessário perguntar: em quais locais o aluno terá oportunidade de executar essa técnica aprendida? Quais significados para o jogo a aprendizagem dos tipos de saque podem proporcionar? Como a aprendizagem do saque participa da construção da experiência de jogo? Que tipo de relação social e qual tipo de atitude serão valorizadas quando da execução de um saque de voleibol?

A técnica é um meio para atingir determinados fins, que devem estar subordinados às finalidades humanas e com sua aprendizagem voltada para a construção de novos sentidos para a prática esportiva e para a ação social. Estamos diante da aceitação do aperfeiçoamento técnico esportivo como uma demanda para as aulas de Educação Física, o que exigirá treinamento e repetição de movimentos, de modo que a aprendizagem promova um aumento quantitativo em função de uma mudança qualitativa. O que temos aqui é a possibilidade da técnica esportiva se apresentar como uma ferramenta não apenas para atingir objetivos instrumentais, mas para inseri-la em um processo que proporciona leituras sobre condições para aprendizagem, troca de experiências e uma oportunidade de compreender como características pessoais e propostas coletivas dialogam e problematizam modelos e parâmetros absolutos.

Como ferramenta, o processo de aprendizagem construído para tratar pedagogicamente a técnica e tática esportiva é capaz de apontar caminhos, propor soluções e apresentar pontos de vista, levantar questões sobre como fazer e como responder dilemas propostos pela experiência de jogo. Além disso,

Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização

que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos 'outros' a quem comunica (Soares et al., 1992, p. 83).

O trabalho com os aspectos instrumentais do esporte proporciona experiências gradativas e paulatinas de jogo, quando é colocada em prática a aprendizagem de destrezas técnicas e táticas para jogar, a compreensão das relações sociais e modos de comunicação requeridos para a execução das atividades. No conjunto de exercícios propostos, encontramos a possibilidade de trocar de posições e de funções, variar a formação de grupos, aumentar ou diminuir a dificuldade do exercício, inserir competições e desafios etc. Os modos de organizar e modificar as formas de atuação são pontos de partida para incentivar ideias sobre os exercícios, já que as atividades são postas para serem interpretadas, num processo que se concretiza pelo relacionamento do corpo em movimento com as condições para a prática. Muito mais do que estabelecer um conjunto de atividades planejadas, questionamentos orientam a execução dos exercícios, como, por exemplo: a partir das formas básicas, quais possibilidades podem ser criadas? Com a avaliação do desempenho pessoal e coletivo, quais exercícios devem ser vivenciados? Como os exercícios podem ter o caráter de jogo? Quais são as possibilidades de organização de uma série de exercícios? Que desafios de execução podem ser propostos?

Para um trabalho que utiliza exercícios a serem executados, Dietrich; Durrwachter; Schaller (1984) apresentam a seguinte classificação: (1) *exercício puro e simples* – são colocadas poucas exigências técnicas, não estando presente o espírito de competição. Os alunos podem refletir e verificar o seu desempenho na execução da tarefa, sem necessariamente se preocupar com a velocidade da ação; (2) *exercício puro e simples caracterizado como jogo* – é acrescentada a competição entre grupos ou entre indivíduos. É um momento oportuno para compreender o papel da disputa nas aulas, e a reação dos alunos nos casos de derrota e vitória; (3) *o exercício complexo* – também conhecido como exercício combinado, pois vários elementos técnicos ou táticos de jogo são trabalhados de forma integrada; (4) *exercício complexo caracterizado como jogo*. Além disto, quando se deseja que os alunos aprendam habilidades motoras, os exercícios podem ter os seguintes objetivos, segundo Crisóstomo (2005): (1) *exercícios educativos* – visam a correção de erros mais comuns; (2) *exercícios formativos* – buscam desenvolver as capacidades motoras, auxiliando na execução das habilidades; (3) *exercícios de automatização* – exercícios que buscam aumentar o grau de proficiência na execução; (4) *exercícios de aplicação* – exercícios que trazem a experiência do exercício para a situação real de jogo.

As formas de organização dos exercícios são oportunidades de se vivenciar atividades distintas, capazes de valorizar o estilo próprio e a troca de experiências. Como existem várias maneiras de disposição, as experiências proporcionadas abrem espaços para a avaliação constante

dos níveis de desempenho e da relação entre os exercícios propostos e a situação real de jogo. A classificação dos exercícios, por sua vez, representa uma ferramenta de trabalho e auxílio na escolha e proposição das atividades, sendo que tais categorias tornam-se significativas quando dialogam com as características dos praticantes, suas necessidades e o contexto em que eles se encontram. O conjunto de objetivos pode proporcionar experiências educativas em que existe a valorização das distintas formas de jogar e o reconhecimento da diferença como elemento que dinamiza e produz experiências de jogo. Os tipos de exercícios apresentados são ferramentas para avaliar o nível de aprendizagem, respeitando tanto o grau de desenvolvimento motor quanto a capacidade cognoscitiva dos praticantes. Por esse motivo, a aprendizagem de elementos instrumentais dos esportes é realizada para que o aluno construa experiências de jogo, em que se valoriza a possibilidade de envolvimento lúdico e a criação de novas possibilidades de envolvimento e participação.

O desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de habilidades são ferramentas para os praticantes se sentirem capazes e seguros em executar as tarefas dentro do processo de aquisição da experiência de jogo. Ser capaz de executar determinados movimentos com eficiência (como por exemplo, um arremesso num jogo de basquetebol) é um passo para que outras possibilidades de arremesso sejam inventadas ou outras situações de jogo criadas. O intuito é de construir um ambiente para a aprendizagem de aspectos motores em que o aluno se sinta confortável em investigar, pesquisar, fazer indagações e encontrar contradições e funções diversas nos conhecimentos aprendidos. Da mesma forma, ao compreender a aprendizagem das habilidades esportivas como fruto de um processo coletivo, em que competências distintas podem interagir para se chegar a uma meta comum, o trabalho técnico com o jogo esportivo enfatiza o respeito à diversidade, às formas de participação, os ritmos variados e os interesses distintos para o envolvimento nas atividades propostas. Há a crença de que os alunos são capazes de desenvolver habilidades técnicas para a participação efetiva, deixando de lado o papel de meros coadjuvantes de padrões externos previamente estabelecidos, e apresentando-se como protagonistas das ações.

A aprendizagem do esporte pressupõe a construção de uma bagagem de experiências motoras e sociais a serem utilizadas nas ações cotidianas dos indivíduos. O que temos é a a colocação em prática de um processo educativo, cujas experiências de aprendizagem são pautadas em duas dimensões, explicam Dietrich; Durrwachter; Schaller (1984): (1) a primeira delas é a experiência motora, em que destrezas são aprendidas e treinadas; (2) a segunda, a experiência social, já que o jogador deve ter a capacidade de enquadrar seu rendimento dentro do contexto social da equipe e deve entender-se com os companheiros. O cruzamento dessas dimensões fornecerá ao trabalho com o jogo esportivo

os aspectos marcadamente educacionais, pois a formação de grupos, o uso de saberes e conhecimentos para a resolução de problemas, a leitura de contextos, a utilização de materiais e o estabelecimento de diálogo com diversas esferas da vida social se distanciam de uma prática linear, homogênea e padronizada. Por este motivo,

Jogos esportivos são, e isto deve ser ressaltado aqui, interações sociais (ações entre diferentes pessoas), nas quais as ações entre jogadores são destacadas principalmente através de sua motricidade. Aprender a jogar significaria, conseqüentemente, aprender interações, que são organizadas por um grupo de jogadores visando o espírito do jogo (Dietrich; Durrwacheter; Schaller, 1984, p. 53).

Na formação da experiência de jogo, a trajetória percorrida é composta por situações e acontecimentos pelos quais os alunos realizam leituras, utilizam referências, apresentam pontos de vistas, comparam situações. Com o intuito de construir uma experiência pautada em valores democráticos e cidadãos, o processo de aprendizagem de elementos técnicos e táticos busca a participação pelo sentimento de pertença daqueles que jogam, e não a institucionalização da exclusão. A organização e planejamento dos jogos e atividades são ferramentas de trabalho para o cultivo da curiosidade e da intencionalidade, para o aprofundamento de conhecimentos e para a problematização de conteúdos e experiências. O que existe é a valorização e o incentivo das oportunidades de comunicação entre os sujeitos, da utilização de referências diversas para a interpretação de fatos e acontecimentos, acatando o jogo como uma prática que vai além da padronização tanto de movimentos como de códigos e linguagens.

Trata-se, enfim, de desafiar e questionar as formas institucionalizadas, ao invés de simplesmente se adaptar a elas; colocar em diálogo, comparar, pesquisar e investigar a maneira como o esporte se apresenta em locais distintos, e como esse pode ser transformado em função de características e desafios pessoais e coletivos. Muito mais do que uma disputa entre competidores, a aprendizagem instrumental deve servir ao propósito de oferecer oportunidades de participação de forma que o aluno se sinta seguro e confortável para jogar, tornando-se também responsável pela construção do ambiente de jogo e das ações que envolvem sua posição como sujeito político e social.

A oportunidade de experiências gradativas e paulatinas de jogo objetiva a análise de contextos, habilidades e formas de participação. Num jogo de voleibol, por exemplo, a aprendizagem da cortada pode também ser um instrumento para que a bola fique mais tempo em jogo, ao invés de ser apenas um instrumento para marcar um ponto. Um jogador pode realizar um ataque para que o adversário realize a defesa e participe mais ativamente do jogo, e até mesmo para seduzi-lo, como forma de chamar atenção para si próprio, como forma de expressão da sexualidade.

Para haver a escolha sobre como e porque utilizar os fundamentos técnicos em distintas situações de jogo, é necessário que as habilidades sejam executadas com uma abertura para intenções, e isso só ocorrerá quando os fundamentos forem automatizados pelos seus praticantes. A automatização conseguida pela repetição torna-se gradativamente uma ferramenta de diálogo entre as condições de jogo, o papel dos participantes e as possibilidades que podem ser criadas para o envolvimento nas práticas propostas. Aprender habilidades técnicas e táticas, e conseguir utilizá-las em situações reais de jogo, torna-se uma porta de entrada para compreender as diversas relações existentes entre o rendimento esportivo e os elementos sociopolíticos presentes nas práticas corporais.

Na formação da experiência de jogo, quando grupos são formados para a execução de exercícios, há um trabalho em que opiniões devem se articular em função de uma meta comum. É necessário adentrar em um campo onde são estabelecidos confrontos e consensos, obediência e resistência, aceitação do outro e de si mesmo, afirmação de pontos de vista e embate de opiniões. O processo de aprendizagem do esporte apresenta elementos para o planejamento de aulas focadas no trato com o conhecimento, no estabelecimento de relações sociais e nas formas de comunicação entre os participantes. As aulas nessa perspectiva compõem um processo educacional de reconhecimento do jogo como uma experiência de interação social, tendo no diálogo a principal ferramenta para a resolução de conflitos. É preciso, portanto, apresentar argumentos e colocar ideias num processo que necessita da disposição para falar e ouvir, articular argumentos e rever pontos de vista. O trabalho com o jogo esportivo reivindica, portanto, “[...] a possibilidade de se criar práticas pedagógicas caracterizadas pelo intercâmbio aberto de ideias, de proliferação do diálogo e pelas condições materiais para a expressão de liberdade individual e social” (Giroux, 1999, p. 93).

Para Dietrich; Durrwachter; Schaller (1984), por exemplo, as regras podem não ser compartilhadas por todos os participantes, o que faz do encontrar soluções para conflitos uma importante ferramenta pedagógica. No processo de decidir sobre as formas adequadas de jogar, os alunos não necessariamente precisam concordar uns com os outros, o que fará com que surjam acertos e decisões coletivas sobre a prática proposta. Os jogadores, ao decidirem como jogar, apresentam pontos de vista, interesses e ampliam a capacidade de escutar e de dialogar, sendo que “[...] todos o que têm alguma coisa para dizer estão chamados a participar” (Sacristán, 2000, p. 51).

É necessário reconhecer como a fala é perpassada por relações de poder e de privilégio historicamente produzidos e impregnados por concepções discriminatórias e preconceituosas sobre aqueles que jogam. Ainda, a disponibilidade para falar e expor opiniões está inscrita nas relações historicamente dadas que nos ensinam onde, quando e como falar. Por esse motivo, para Donaldo; Bartolomé (2000), é papel

dos educadores compreender plenamente as relações entre violência simbólica causada pela linguagem e as situações de preconceito e discriminação vivenciadas cotidianamente.

Decidir como jogar não significa descaracterizar o esporte na sua dimensão institucionalizada, mas utilizá-lo como ferramenta para que os sujeitos decidam sobre como organizar as suas próprias práticas. As regras oficiais, os materiais e instrumentos, os movimentos técnicos podem servir de ponto de partida para a (re)invenção de outras possibilidades para a prática esportiva. Aqui há uma inversão: o esporte de rendimento não como o ponto de chegada, mas de partida; não como uma meta, mas como algo a ser desconstruído e reorganizado como instrumento para a recreação de novas possibilidades de jogo. Com isso, surgem oportunidades para o relato da maneira como os alunos se apropriam da dimensão de rendimento para transformá-lo de acordo com seus interesses, condições e possibilidades.

A prática pedagógica com o jogo esportivo pressupõe uma aula de Educação Física como um importante espaço público, pois reconhece a fala e a voz dos grupos envolvidos, suas histórias e experiências, como fontes indispensáveis para se pensar e concretizar ações políticas e sociais. O importante nesse contexto é utilizar ferramentas para perceber como nossas opiniões, pontos de vista e discursos são formados e estão perpassados por instituições distintas como a política, a religiosa, a midiática etc., dando, portanto, sentidos a nossas ações em distintas esferas sociais.

Experiência de Jogo como Formação

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem do jogo esportivo concretiza um processo de formação em que são construídos pontos de vista sobre o mundo ético, político e social, a função pedagógica da cultura³ de formar valores, construir identidades e mobilizar desejos confirma a formação da experiência de jogo como um processo de construção daquilo que somos, acreditamos e desejamos. Temos, então, a “formação da experiência de jogo” e a “experiência de jogo como formação”.

A partir das reflexões de Larrosa (1995), alguns elementos podem ser colocados sobre a relação entre jogo, experiência e formação. O jogo como formação está centrado na construção daquilo que somos, com a nossa identidade. Se jogarmos para adquirir habilidades instrumentais vazias de sentido e significado, após o jogo nada nos foi modificado, somos os mesmos e explicamos e enxergamos a vida social com as mesmas referências e conceitos. Por outro lado, segundo Heidegger,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de fazer uma experiência isso não significa precisamente que nós

a façamos acontecer; fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (apud Larrosa, 1995, p. 138).

Somos bombardeados por informações sobre como fazer, onde, quando, com qual material, com qual vestimenta. São disponibilizadas informações, situações, condições variadas; mas essas experiências não nos tornam diferentes daquilo que somos; estamos apenas consumindo produtos, adquirindo informações. Benjamim (1987) relata que o ser humano não procura por mais experiências; já estão fartos delas, e contentam-se em ostentar a sua pobreza de experiências. Tudo já foi devorado e consumido, e tudo o que pode ser realizado não se encontra na realidade, mas no sonho provocado pelo cansaço do empreendimento grandioso de consumir a cultura do novo e do atual: “[...] em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura” (p. 119). Benjamim (1987), assim, indaga: “Pois qual valor de todo o nosso patrimônio cultural, se experiência não mais se vincula a nós?” (p. 115). O que vale todo o patrimônio cultural se a experiência é a experiência de consumidores, que se relacionam com a cultura como mercadoria?

A experiência de jogo é parte das ações para fazer de nós mesmos aquilo que somos, com as condições concretas para nos tornar aquilo que somos ou com o que estão fazendo com a nossa própria história. Estamos acostumados a reconhecer o jogo como uma prática fechada, voltada principalmente para o produto, para o resultado. A experiência, nesse sentido, toma para si as características de experimento, pois há uma preocupação com leis e normas que interferem no resultado. Como o esporte durante o século XX se converteu numa prática voltada para a performance e para o espetáculo, particularmente pela sua parceria com a cultura da mídia, a experiência esportiva se tornou vazia de significados coletivos. As aulas com o jogo esportivo tendem a se tornar um experimento em que o que vale a pena relatar são as glórias sobre os derrotados.

O jogo como prática educativa, por outro lado, traz consigo a oportunidade de realizar experiências positivas de participação para o reconhecimento de potencialidades e criação de mecanismos de envolvimento coletivo. O jogo esportivo como formação implica num tipo de relação com as condições de jogo, com as pessoas, com acontecimentos capazes de nos dizer algo sobre o mundo à nossa volta, sobre as oportunidades oferecidas, as contradições presentes e as escolhas que fazemos. Um processo que busca a recuperação da dignidade, a construção do senso de participação e o fortalecimento da identidade; uma prática

vinculada à satisfação em experimentar, inovar, sentir segurança em propor e interpretar sem a cobrança por um rendimento ideal. Como uma prática aberta, o jogo esportivo busca outro tipo de experiência: a experiência da descoberta, da pesquisa e da superação. Não se trata, portanto, da situação arrogante de um bom jogador para com os outros, mas da disposição de participar, contribuir e de escutar aquilo que a experiência tem a nos dizer.

A construção da experiência do jogo é uma ferramenta que busca uma educação estética e da sensibilidade como fonte de formação de normas e valores que orientam gostos e preferências. A orientação do trabalho focado na experiência do jogar abre chances para a retomada da noção de “amplitude da experiência” para uma educação capaz de “[...] ‘re teorizar a razão’, mediante a associação entre razão, sensibilidade e imaginação, num mundo em que há o predomínio da ‘pobreza da experiência’” (Silva, 2001, p. 345).

Tal perspectiva representa um equilíbrio entre um tipo de racionalidade técnica e instrumental em função de elementos estéticos e expressivos, ou de uma racionalidade estético-expressiva⁴, conseguida principalmente pela aproximação do esporte das características do jogo. Nesse sentido, uma racionalidade técnica cumpre seu papel de servir de instrumento para possibilitar a participação efetiva, não o contrário. Por exemplo, técnicas e táticas esportivas devem servir de porta de entrada para produzir formas coletivas de jogo que levem em conta contextos e acontecimentos, encontrar saídas e soluções coletivas dentro de situações específicas de jogo e ressignificar o esporte a partir de desempenhos pessoais e coletivos.

O desenvolvimento de capacidades físicas básicas, a motivação e o interesse pela prática esportiva, a melhoria do desempenho e o domínio das técnicas motoras são instrumentos para o trabalho com conhecimentos, relações sociais e modos de comunicação em que se formam e se cruzam histórias e experiências de vida. Com isso, o desafio está em construir uma prática pedagógica que trabalhe com “[...] destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte” (Bracht, 2009, p. 15).

Trata-se de uma tarefa em que a experiência de jogo é enriquecida com instrumentos capazes de orientar práticas, possibilitar novas formas de comunicação e interação social. Por isso, admite-se que as aulas de Educação Física podem ser enriquecidas com aulas expositivas e dialogadas, utilização de textos, reportagens e equipamentos audiovisuais, visitas a locais como estádios, ginásios, museus, parques, teatros, exposições, cinemas etc. Aponta-se para estratégias que possibilitem compreender os diversos locais onde o esporte é produzido como prática social e manifestação cultural. A intenção é a de realizar o cruzamento de diversas estratégias pedagógicas para que o aluno possa interpretar e fomentar a prática esportiva a partir de referenciais distin-

tos, atentando-se para os vários recursos culturais que nos dizem muito sobre a construção de experiências de jogo abertas a possibilidades. Produções midiáticas como filmes, reportagens impressas e televisivas, histórias em quadrinhos etc., podem se apresentar com um importante material para ressignificar as modalidades esportivas e fornecer saberes e práticas como ferramentas pedagógicas para o enriquecimento da experiência de jogo.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre temas presentes no esporte e na experiência de aula contribuem para o reconhecimento das condições de jogo, das responsabilidades para o desenvolvimento da prática e dos aspectos políticos que concretizam formas distintas de oportunidade e participação. A reflexão na aprendizagem dos jogos se dá tanto sobre aspectos instrumentais (a melhor forma de executar determinado movimento) quanto sobre o contexto em que os jogos estão inseridos e as atitudes tomadas durante a prática. Nesse sentido, a reflexão, para Pucci (1994), é particularmente educativa e pedagógica: é educativa porque está preocupada com a formação de sujeitos capazes de aprender a utilizar as capacidades de ação e intervenção; é pedagógica porque possibilita compreender e explicar uma dada realidade de acordo com as suas determinações, condições e possibilidades.

Trata-se, portanto, do trabalho com as condições de jogo que tacitamente nos informam sobre aspectos históricos, políticos e sociais que atingem a vida cotidiana de cada um de nós.

O Jogo Esportivo como Instrumento de Crítica

As definições discutidas nesse trabalho apresentam o esporte como um grande jogo, sendo que temos também os pequenos jogos e os pequenos jogos esportivos. Todas essas manifestações possuem ao mesmo tempo características de esporte e de jogo e, por esse motivo, são denominados em seu conjunto de jogos esportivos. Temos aqui uma relação paradoxal: o esporte só consegue de distanciar do jogo quando abandona suas características fundamentais, mas, ao mesmo tempo, para se tornar concreto, tomar vida e ser praticado, o esporte necessita retomar pra si as características do jogo.

Quando da discussão sobre a experiência de jogo, é necessário reconhecer que o que fazemos ao aluno é um convite para jogar. A característica do jogo de ser uma prática livre, que nunca deve ser imposta por necessidade física ou obrigação moral, produz um embate com a característica da educação escolar em propor ordenamentos técnicos para o ensino e aprendizagem. Torna-se problemática a questão da participação do jogo, dado que, ao mesmo tempo em que se deseja que os alunos sejam absorvidos pelo jogo, ou que o jogo seja praticado com motivação e alegria, sentidos, valores e significados do esporte podem se tornar referências para o abandono da prática ou para situações de autoexclusão.

Muito mais do que obrigação, deveria haver disposição para participar dos jogos, dos exercícios ou das atividades. Como o jogo traz consigo a possibilidade de expressar afetos e sentimentos, de explicitar desejos, de seduzir, de exibir-se, é necessário construir um ambiente de confiança para que esse convite seja plenamente aceito e a participação ocorra pelo sentimento pleno de pertencimento. Só é possível construir tal ambiente quando um conjunto de fatores se une para compor uma experiência do jogo que não seja de destruição da autoestima, da condição de agente, da liquidação da identidade e desvalorização da própria experiência.

O fato é que aceitar o convite para jogar é um aspecto que envolve dimensões distintas da totalidade humana, não sendo, portanto, apenas um capricho momentâneo. É preciso considerar as condições oferecidas para se criar um ambiente desafiante e acolhedor, que vão desde o redimensionamento da rede física dos locais, passando pelos objetivos, princípios e valores que regem propostas educacionais, até as histórias e experiências dos sujeitos envolvidos com os diversos elementos da cultura corporal. A prática esportiva está inserida em um contexto histórico capaz de nos informar sobre as possibilidades efetivas de formação e construção de ricas experiências de jogo. Ao reconhecer e considerar que as experiências formativas pelas quais passam grande parte da juventude brasileira são marcadas por processos de marginalização e exclusão, é preciso rever o tipo de experiência proporcionada e permitida pelas condições materiais e simbólicas presentes nas diversas instâncias educativas. Nesse sentido, o aceite ou não do convite *quer jogar?* é perpassado por questões políticas e sociais.

A característica do jogo como capaz de criar outra realidade, um mundo perfeito dentro do caos e da imperfeição, abre espaços para o reconhecimento de que a escola e a prática docente não têm que reproduzir os moldes de uma sociedade injusta e discriminatória. Tal concepção é construída a partir da constatação de que vivemos numa sociedade excludente pelos próprios modos de organização, distribuição, posse, condução e gerenciamentos dos meios de produção e das estruturas materiais e simbólicas que sustentam e produzem a desigualdade social. A exclusão, em todos os níveis, modalidades e condições, é fruto da violência; ela nasce da violência e perpetua a violência. Mas não se trata aqui de um ato isolado de feitos mal intencionados, mas das condições históricas que promovem e permitem que a exclusão se incorpore e tome forma na vida cotidiana. Por esse motivo, as aulas de Educação Física são um convite ao jogo cuja aceitação ou não só pode ser compreendida quando indagamos sobre as condições históricas oferecidas pelo esporte como manifestação cultural e prática social.

O jogo é a primeira manifestação a ser atingida pelo fenômeno da esportivização, pois as próprias bases do esporte estão na transformação de jogos populares, principalmente os jogos com bola, em modalidades esportivas condizentes com novos padrões de vida e novas

formas de produção e reprodução da vida social (Bracht, 1997). Com isso, a transformação do esporte em prática hegemônica no universo da cultura corporal colocou os pequenos jogos e os pequenos jogos esportivos numa posição subalterna frente aos grandes jogos. A expressão jogos pré-desportivos ou jogos preparatórios muitas vezes é utilizada de modo a inferiorizar os pequenos jogos e os pequenos jogos esportivos em função de manifestações esportivas vistas e trabalhadas como superiores.

Nesse sentido, os jogos esportivos possuem a marca de um conjunto de saberes “[...] desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo no nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (Foucault, 1999, p. 12). Por esse motivo, os jogos esportivos carregam consigo a marca de “saberes sujeitados” isto é, “[...] conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências históricas e em sistematizações funcionais” (Foucault, 1999, p. 11).

Porém, as características subestimadas dos jogos esportivos são estratégias críticas contra a regulamentação extrema, a mercadorização e espetacularização, a repetição mecanizada, o corpo-objeto e a hipercompetitividade. O trabalho com o jogo esportivo qualifica conhecimentos comumente pouco legitimados como uma intervenção que questiona a hierarquização e a ordenação de saberes fora dos contextos sociais em que eles se encontram. Não há, todavia, a desqualificação do esporte, principalmente nas suas características de rendimento, mas posicionamentos contrários aos significados e práticas que deslegitimam formas educacionais e de participação.

Isso significa propor uma crítica da esportivização da Educação Física e da própria sociedade, assim como sustenta Dantas Junior (2010), justamente pelo trabalho com o conteúdo esportivo, acatando princípios e práticas condizentes com as características e necessidades da escola. Uma prática esportiva *desportivizada* requer não o abandono do esporte em função de outros conteúdos, mas o trabalho com as próprias modalidades esportivas, agora não mais baseado em elementos como a seleção dos melhores, mercantilização e espetacularização da Educação Física e garimpagens de atletas.

A crítica ao esporte é uma tarefa para problematizar a sua inserção social com o intuito de abarcar um conjunto de elementos que permitam melhor compreender como as práticas corporais se inserem num contexto que nos mostra cotidianamente a destituição das possibilidades humanas. Busca-se uma intervenção que problematize significados como rendimento exacerbado, competição extrema, padronização de regras e procedimentos, mecanização dos gestos, mercadorização e espetacularização do esporte e do lazer, como uma tarefa crítica não somente ao esporte, mas aos moldes como os sentidos e significados para práticas sociais têm se vinculado a relações hierárquicas e assimétricas

de poder para silenciar vozes, histórias, pontos de vista e produzir condições indignas de existência.

Considerações Finais

Visões sobre o esporte não são formadas somente na escola, mas em diversas instituições pelo bombardeamento de informações sobre como, onde, porque, quando e com quem jogar. Impedimentos ou incentivos para o jogo são feitos por noções de classe, raça e orientação sexual, tornando muitas vezes o jogo numa atividade em que “[...] a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais persistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não sentar, como você pode ou não viver, o que você pode ou não jogar, quem você pode ou não amar” (Bhabha, 1998, p. 37).

Como os jogos e os exercícios não são executados no vazio, mas se referenciam por contextos sociais, há de se analisar como o jogo esportivo exerce a função pedagógica da cultura de construir identidades, mobilizar desejos e formar valores morais⁵. Nas relações entre jogo e cultura encontraremos o conteúdo para intervir, produzir e negociar práticas, discursos e imagens que organizam e moldam a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que são colocados em pauta conhecimentos, valores e práticas que posicionam os sujeitos na vida social. Trata-se de um processo de incorporação da cultura em que visões sobre questões de raça, gênero, classe, idade, distribuição e produção do conhecimento, distribuição de solo urbano e rural, questões ligadas à saúde pública são conformadas, aprendidas, vividas, problematizadas pela experiência com o jogo esportivo.

A discussão sobre a cultura foca em uma análise em que a formação da experiência de jogo e a experiência de jogo com formação estão envolvidas na maneira como valorizamos ou ignoramos aspectos da vida social. Sentidos e significados historicamente construídos estão inseridos num processo conflituoso em que relações assimétricas de poder fundamentam relações sociais, conhecimentos e políticas públicas. As discussões sobre a Educação Física como disciplina escolar centram-se nas possibilidades formativas das condições objetivas da cultura, propondo uma problematização sobre como o corpo vem sendo marcado pela história. Nesse contexto,

Em nossos currículos “quem” ou “o quê” aborda questões referentes aos preconceitos raciais, às divergências étnicas, aos conflitos de classe manifestos no corpo, às relações de gênero e à definição dos papéis sexuais no contexto societário, à violência, à sexualidade, ao consumo de drogas? Não são questões pertencentes ao modelo de sociedade que desenvolvemos? Não são questões a que estão expostos os sujeitos em nossa cultura, principalmente nossos educandos? Não são questões que conformam no-

vas formas de relação e convívio social? Não são relações que se manifestam explicitamente através de práticas corporais? (Taborda de Oliveira, 1997, p. 97).

Acatar o jogo esportivo como manifestação cultural requer a produção de um conjunto de práticas pedagógicas capazes de desafiar as normas socialmente dadas e aprendidas que conduzem pessoas e grupos a condições de opressão e marginalização. Num contexto como esse, a escola é convidada a tratar pedagogicamente o conhecimento de forma que as produções culturais apareçam “[...] não simplesmente como subprodutos da violência social do país, mas como uma produção e um discurso capazes não só de espelhar a realidade “dura” dessas localidades, mas que também, de alguma forma, exprimem a reivindicação da ampliação da cidadania” (Bentes; Herschmann, 2002, p. 10).

O trato pedagógico com o jogo esportivo nas aulas de Educação Física reconhece o viés cultural do esporte não apenas para abarcar o sentido plural das modalidades, mas também para utilizar as produções culturais como elementos estratégicos de reivindicação da cidadania. Há o desafio de construir intervenções pedagógicas em que o esporte a serviço da justiça social reivindique não somente sua massificação, mas também sua democratização, ou seja, uma prática de caráter político, situada na dinâmica da denúncia e da reivindicação. Como o jogo possui a característica de criar uma realidade imaginária, mesmo que de forma provisória, é possível criar condições para que o trato pedagógico não se situe, diria Arroyo (2000, p. 59), nas “fronteiras da desumanização”, pois o trabalho com o jogo esportivo é capaz de proporcionar uma experiência de formação que coloca em conflito as experiências escolares com as condições materiais, valores, relações sociais e as linguagens produzidas em meio a situações de violência e exclusão.

O desafio está na possibilidade de trabalhar o jogo esportivo numa concepção em que a cultura é sempre uma estratégia; um local de negociação onde aspectos políticos e pedagógicos se envolvem na maneira como construímos modos específicos de viver em sociedade. A experiência de jogo com formação relaciona-se com a produção de imagens e significados para a vida social, participa da construção de noções de sujeito e de identidades, além de estabelecer relações sociais em que se cruzam vozes e histórias.

O trabalho com o esporte pretende cruzar fronteiras históricas e sociais que delimitam por instrumentos e práticas excludentes os modos como devemos jogar, as práticas que devem ser executadas e as oportunidades que serão oferecidas. Ao invés de se adaptar às condições dadas, propostas educativas para o esporte questionam as técnicas de exclusão e como a criação de oportunidades distribuem-se desigualmente para grupos e pessoas. A formação da experiência de jogo representa um cruzamento de fronteiras, pois são construídas oportunidades de destituir os limites corporais, estéticos, políticos, históricos

e sociais que informam sobre as potencialidades e possibilidades que as pessoas têm de jogar, estabelecer relações sociais e formas de comunicação. Assim,

Dentro desse discurso, os alunos tratam o conhecimento como quem transpõe fronteiras, como pessoas que entram e saem das fronteiras construídas em torno de coordenadas de diferença e poder. Estas não são apenas fronteiras físicas, mas fronteiras culturais historicamente construídas e socialmente organizadas dentro de mapas de regras e regulamentos que servem para limitar ou permitir identidades específicas, capacidades individuais e formas sociais. Os alunos transpõem as fronteiras do significado, mapas do conhecimento, relações sociais e valores que estão sendo crescentemente negociados e reescritos, à medida que os códigos e os regulamentos que os organizam tornam-se desestabilizados e reformulados (Giroux, 1999, p. 160).

As aulas de Educação Física executam a tarefa de incluir o esporte nos tempos e espaços da escola de acordo com as características e necessidades dos sujeitos, de tratar com o conhecimento que possui como horizonte a análise e problematização da vida social, as ferramentas para a intervenção cotidiana, o questionamento e busca de possibilidades de vida que atendam a objetivos coletivos. O trabalho com o jogo esportivo é visto como parte de estratégias para valorizar aspectos estético-expressivos e político-sociais, em um processo em que elementos técnico-instrumentais cumprem o seu papel de servir como ferramenta para uma formação humana plural e cidadã.

Recebido em 18 de setembro de 2011
Aprovado em 04 de julho de 2012

Notas

1 Não apenas o jogo esportivo, mas diversas manifestações comumente denominadas de elementos da cultura corporal (a dança, a luta, a ginástica, o malabarismo, o esporte e o jogo etc.) são reconhecidas como conteúdos da Educação Física. Da mesma forma, o jogo é uma prática multifacetada que se manifesta por características particulares como os jogos de salão, jogos populares, jogos eletrônicos, jogos antigos, dentre diversos outros.

2 RESOLUÇÃO CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

3 Cf. Giroux (2000).

4 Cf. Santos (2000).

5 Cf. Giroux (1999; 2000).

Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Vol. 1. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENTES, Ivana M.; HERSCHMANN, Micael. O Espetáculo do Contra-discurso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Mais!, p. 10 e 11, 18 de agosto de 2002.
- CRISÓSTOMO, João. **Ensinando Voleibol**. São Paulo: Phorte, 2005.
- BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.
- BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRACHT, Valter. Esporte de Rendimento na Escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 11-26 (Coleção Educação Física e Esportes).
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Da 'Esportivização' do Esporte à 'Esportivização' da Escola: os jogos de primavera em Sergipe (1964-1995). In: SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. (Coleção Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes, v. 2).
- DIETRICH, Knut; DURRWACHTER, Gerhard; SCHALLER, Hans-Jürgen. **Os Grandes Jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.
- DONALDO, Macedo; BARTOLOMÉ, Lilia. A Globalização Como Forma de Colonialismo: um desafio nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Editora Vozes: Petrópolis. P. 11-32.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GRECO, Juan Pablo; BENDA, Rodolfo N. (Org.). **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão Didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores; 16).
- LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 133-160.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Indagações Sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis;

- São Carlos: EDUFISCAR, 1994. P. 11-58. (Coleção ciências sociais da educação).
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. A Educação que Temos, a Educação que Queremos. In: IMBÉRNON, Francisco. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. P. 37-64.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Divino José da. A Educação para a Amplitude da Experiência. **Perspectiva: Florianópolis**, v. 19, n. 2, p. 331-346, jul/dez. 2001.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe Espaço para o Ensino de Educação Física na Escola Básica?. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997, Goiânia. **Renovações, Modismos e Interesses**. Goiânia: CBCE, 1997. v. I. p. 01-801.
- VAZ, Alexandre. Técnica, Esporte e Rendimento. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 135-156. (Coleção Educação Física e Esportes).

Quéfren Weld Cardozo Nogueira é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação (UFU). Doutor em Educação (UFS). Membro do CEMEFEL/UFS (Centro de Memória da Educação Física, do esporte e do lazer de Sergipe). Coordenador da Linha de Pesquisa “Esporte e Direitos Sociais”
E-mail: quefrenweld@yahoo.com.br