



**CARLOS AUGUSTO MAGALHÃES JÚNIOR**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ESPORTE E  
(SEMI) FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA  
TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

**LAVRAS - MG**

**2015**

**CARLOS AUGUSTO MAGALHÃES JÚNIOR**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ESPORTE E (SEMI) FORMAÇÃO:  
REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós - Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

**LAVRAS - MG**

**2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Magalhães Júnior, Carlos Augusto.

Educação Física Escolar, Esporte e (Semi) Formação: :  
Reflexões a partir da Teoria Crítica da Sociedade / Carlos  
Augusto Magalhães Júnior. – Lavras : UFLA, 2015.  
85 p.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal  
de Lavras, 2014.

Orientador(a): Luciana Azevedo Rodrigues.  
Bibliografia.

1. Indústria Cultural. 2. Formação de professores. 3.  
Educação Física Escolar. I. Universidade Federal de Lavras. II.  
Título.

**CARLOS AUGUSTO MAGALHÃES JÚNIOR**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ESPORTE E (SEMI) FORMAÇÃO:  
REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós - Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de dezembro de 2014.

Dr. Alexandre Fernandez Vaz                      UFSC

Dr. Cláudio Márcio Oliveira                      UFLA

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2014**

*A meus pais, Márcia e Augusto, pelo apoio em todos esses anos de estudo e pelos exemplos de luta e caráter indescritíveis.*

*A minha irmã Tetê, pelas conversas de cumplicidade, sinceridade e reflexão.*

*A Leticia, pelo companheirismo e amor inabaláveis.*

*Aos demais familiares, por fazerem parte constante desse aprendizado.*

*Aos amigos, por deixar a vida mais alegre.*

DEDICO

## AGRADECIMENTOS

Formação quer dizer transformação. E transformação por sua vez requer sempre algo ou alguém que nos transforme que nos modifique, que nos acrescente. E é nesse sentido que quero agradecer a cada um que participou do meu processo de (trans) formação.

Primeiramente queria agradecer aos meus pais, que nunca me deixaram faltar o apoio necessário para que essa jornada se concretizasse. Sempre ao meu lado, e muitas vezes à minha frente, vocês dois foram as pessoas que mais possibilitaram que essa conquista se realizasse.

Agradeço também à minha irmã Tetê, por, mesmo estando longe em alguns momentos, sempre me apoiar no que fosse necessário, inclusive quando o necessário era justamente me fazer repensar minhas posições. Este trabalho tem também suas mãos.

Do fundo do meu coração agradeço à minha namorada Letícia, que em todos esses anos demonstrou compreensão indescritível com minhas escolhas. Além disso, seu companheirismo e carinho nas horas mais difíceis dessa jornada são o alicerce deste trabalho.

A meus primos, tios e avós que são a base de minha existência. Aos meus sogros, Adelmo e Patrícia, por terem se tornado meus segundos pais. Ao meu cunhado e afilhado Wesley, que se tornou acima de tudo um grande amigo.

Às minhas amigas, em especial àqueles que até hoje, mesmo com os diferentes rumos, continuam a meu lado nos finais de semana para tomar nossa cerveja e conversar até o dia amanhecer. A galera da República Virisquerda, por ser mais que minha família, em especial ao Raygner e ao Fernando, que desde 2010 vêm me acompanhando de maneira mais próxima nessa trajetória. Também não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que participaram de minha vida esportiva desde a infância. Em especial, queria agradecer aos colegas

do Inconfidentes Futebol Americano, por mais recentemente me proporcionar tardes de sábado de muito treino, diversão e aprendizado.

À professora Luciana e ao professor Márcio por me permitirem compreender o mundo para além do conforto e da conformidade. O aprendizado que tive com vocês com certeza ultrapassa e muito as linhas deste trabalho. Em especial à professora Luciana por ter me orientado nesse estudo, que com sua paciência e apropriação teórica, me permitiu construir essas reflexões. Queria também deixar registrado meu agradecimento ao GEP Teoria Crítica e Educação e ao Grupo Cinema “Com Vida” que fizeram as tardes de segunda e quarta tão ricas.

Ao professor Cláudio, por se dispor a participar da banca e acompanhar de perto o desenrolar deste trabalho.

Ao professor Alexandre, por aceitar o convite de participação nessa banca, sempre se mostrando bastante solícito. Não posso deixar de mencionar minha admiração por suas construções teóricas.

Por fim, dedico este trabalho a Deus, que como uma força maior sempre foi meu companheiro de diálogo e reflexão.

“(...) deve haver alguma coisa que ainda te emocione uma garota, um bom combate, um gol aos 46 (...).”

Humberto Gessinger



## RESUMO

Este estudo insere-se na discussão da problemática sobre potencial formativo do esporte. Nesse sentido, o recorte realizado para o trabalho busca problematizar o modo como o esporte tem sido pensado na formação de professores de Educação Física. O estudo, caracterizado como uma reflexão teórica respaldada pelo referencial teórico da Escola de Frankfurt se organiza em três capítulos. No primeiro, busca refletir sobre a formação na sociedade contemporânea, tendo como referência os textos dos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt como Adorno e Horkheimer, bem como as obras de um pensador contemporâneo continuador dessa tradição filosófica: C. Türcke. Assim, apoiado nas reflexões desses autores, são discutidas as potencialidades e impotencialidades da formação no capitalismo contemporâneo, tendo em vista que nesse contexto a Indústria Cultural assume papel central na formação das subjetividades. No segundo capítulo, a partir de um diálogo com Gumbrecht (2007), é tecida uma reflexão sobre a possibilidade de uma fruição estética do esporte. Nesse sentido, argumenta-se que essencial para essa fruição é a manutenção e apropriação da tensão constituinte do esporte entre esperado/inesperado. Por fim, o terceiro capítulo, é dedicado para uma reflexão sobre duas obras que fundamentam a formação do professor de Educação Física, no curso de licenciatura da Universidade Federal de Lavras, escolhidas a partir das ementas das disciplinas. As obras em questão: Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica e Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola são examinadas tendo em vista refletir em que medida o modo como o esporte vem sendo pensado pela Educação Física tem permitido (ou não) aos sujeitos envolvidos em seus processos formativos se oporem ao modo como a Indústria Cultural veicula esse artefato cultural. As reflexões sinalizam para a necessidade de se repensar o modo como o esporte vem sendo tomado enquanto elemento formativo pela Educação Física, na medida em que esse artefato cultural tem sido veiculado somente como meio para outro algo, ou seja, observa-se uma instrumentalização do esporte em detrimento de uma problematização da apropriação crítica desse fenômeno.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Formação de professores. Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

This study is inserted in the discussion of the issues on the formative potential of sports. In this sense, the framing used for the paper seeks to problematize the manner in which sports have been thought over in the formation of Physical Education teachers. The study, characterized as a theoretical reflection supported by the theoretical reference of the School of Frankfurt is organized in three chapters. In the first chapter, we seek to reflect on the formation of contemporary society, referenced by the texts of the first School of Frankfurt generation of thinkers such as Adorno and Horkheimer, as well as the works of contemporary thinkers continuing this philosophical tradition: C. Türcke. Therefore, based on the reflections of these authors, we discuss the potentialities and impotentialities of formation in the contemporary capitalism, bearing in mind that, in this context, the Cultural Industry assumes a central role in the formation of subjectivities. In the second chapter, basing on a dialog with Gumbrecht (2007), we weave a reflection on the possibility of an aesthetic fruition of sports. In this sense, we argue that the maintenance and appropriation of the tension constituent of sports between expected/unexpected is essential. Finally, the third chapter is dedicated to a reflection on two works that fundament the formation of the Physical Education teacher, in the licentiate course of the Universidade Federal de Lavras, chosen from the discipline transcripts. The works in question: *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica* and *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola* are examined reflecting on the measure the manner in which sports have been thought by Physical Education has allowed (or not) the subjects involved in its formative processes to oppose to the manner in which the Cultural Industry relays this cultural artifact. The reflections signal the need for rethinking the manner in which sports has been taken while formative element by Physical Education, as far as this cultural artifact has been relayed only as a means for something else, that is, we observe an orchestration of sports in detriment of a problematization of the critical appropriation of this phenomenon.

Keywords: Cultural Industry. Teacher Formation. School Physical Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL ....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>ESPERADO/INESPERADO NO ESPORTE: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA.....</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>O ESPORTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS: UM DIÁLOGO INACABADO .....</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Falar de algo que tem papel direto em nossa formação e que desperta nosso interesse de apreciação é uma tarefa bastante prazerosa. Mas exige cuidado redobrado. Quando o objeto de estudo nos toca a tal ponto que não conseguimos separar nossa trajetória de vida da relação com o mesmo, é preciso buscar um distanciamento dele. Não um distanciamento como pensado pelo positivismo, que busca neutralizar e petrificar o objeto para analisá-lo e descrevê-lo ao máximo. O que se pretende buscar é a distância que permita uma reflexão crítica sobre o objeto de estudo, e que, portanto necessita de uma aproximação que deixe o objeto nos tocar.

A escolha do esporte como objeto de estudo está diretamente relacionada à trajetória de vida. O esporte fez parte de vários momentos formativos, desde a infância, seja em “escolinhas”, seja aprendendo ao assistir na TV ao lado dos familiares. Isso com certeza levou à escolha da profissão, tendo em vista que a Educação Física é a área de estudo que mais se aproxima do esporte. Aproxima-se, mas também o questiona em algumas vertentes, inclusive a que orienta este trabalho. Pois bem, no seio dessa contradição é que nascem alguns dos questionamentos que inspiram esse estudo.

Que potencial formativo o esporte pode ter? É possível falar de um esporte na escola que possa contribuir para uma formação crítica dos alunos? Como estamos pensando isso atualmente na Educação Física? Nossos alunos estão tendo um contato com essa prática corporal de forma efetiva?

É claro que este trabalho não daria conta de responder a todas essas inquietações. Na busca de delimitar este estudo, uma pergunta que contempla as questões acima mencionadas foi escolhida como norte do trabalho. “Como os estudos que subsidiam a formação inicial dos professores de EF abordam o esporte escolar?” Pois bem, antes de ir diretamente para os estudos atuais, o

trabalho faz um mergulho conceitual em dois termos-chaves para a questão e que buscam ser explorados a partir de uma perspectiva teórica.

O primeiro capítulo se preocupa diretamente com a questão da formação. Desse modo, a partir do referencial teórico dos filósofos da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno e Türcke, busca refletir sobre o formato da sociedade capitalista contemporânea e as implicações das transformações dessa sociedade para a formação. Assim, dois conceitos se apresentam como chave para a compreensão desta questão: Semiformação e Indústria Cultural.

O segundo capítulo busca dar atenção ao esporte. Em um diálogo direto com Gumbrecht e Detlev Claussen, é feita uma reflexão sobre o potencial de fruição que o espetáculo esportivo pode proporcionar. Nesse sentido, além do diálogo com os autores supracitados, algumas experiências com o fenômeno esportivo são apresentadas com o intuito de ilustrar o argumento desenvolvido.

O terceiro e último capítulo parte finalmente para o estudo de duas obras presentes na formação do professor de Educação Física. Amparado pelas compreensões desenvolvidas anteriormente o trabalho busca dialogar com as obras elencadas, apontando seus avanços bem como suas contradições e lacunas. Assim, espera-se contribuir para o debate importantíssimo para a área da Educação Física da relação entre escola, esporte e formação.

## 2 FORMAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL

Ao buscarmos construir uma reflexão sobre a questão da formação não podemos deixar de nos referir à “Educação após Auschwitz”. O texto que é fruto de uma conferência radiofônica proferida por Theodor Adorno, importante pensador da primeira geração da Escola de Frankfurt, foi publicado no Brasil na coletânea Educação e Emancipação (ADORNO, 1995a). Nesse ensaio, Adorno (1995a) versa sobre aquele que acredita ser o papel da educação: a não repetição de um episódio de extermínio em massa como o dos campos de concentração de Auschwitz. Assim, ao reconhecer as dificuldades objetivas de tal postulado, Adorno (1995a) afirma que conhecer os pressupostos subjetivos que permitiram o episódio é uma possibilidade a ser considerada. Como esse reconhecimento o autor visa manter viva uma reflexão sobre esses mecanismos, tendo em vista a tomada de consciência dos indivíduos e conseqüentemente o não esquecimento desse episódio. Ao elencar os mecanismos que permitiram esse acontecimento, Adorno (1995a) coloca como central a relação da sociedade capitalista contemporânea com a técnica. Para o autor, a sociedade moderna altamente tecnológica, produz sujeitos afinados com o espírito do tempo, e, portanto, afinados com a técnica. Essa situação gera, segundo Adorno (1995a, p. 132), um paradoxo:

Isto tem sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao véu tecnológico. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo-se que ela é a extensão do braço dos homens.

Ao apontar essa afirmação sobre a relação fetichizada que os homens têm desenvolvido com a técnica, Adorno (1995a) tem em mente a coisificação presente no capitalismo contemporâneo. O autor denuncia um tipo de relação com a técnica, que se esquece de que ela se apresenta como meio e toma-a como fim em si mesmo. Ainda nesse sentido, o autor afirma que as pessoas que estabelecem tal relação com a técnica são aquelas incapazes de amar outras pessoas e que, por isso, transferem sua libido para os meios, seja como técnica, seja como tecnologia. Adorno (1995a, p. 133) afirma ainda que essa situação, das pessoas que transferem seu amor para as coisas, é uma tendência que “[...] encontra-se vinculada ao conjunto da civilização”.

Essa compreensão é assimilada e desenvolvida por C. Türcke, pensador contemporâneo, professor da Universidade de Leipzig, e tido como um dos continuadores do legado da Escola de Frankfurt nos dias de hoje. Em sua obra *Filosofia do Sonho* (TÜRCKE, 2010), após construir uma profunda compreensão do que denomina processo de hominização, - percurso que nossa espécie teria feito até constituir o que somos hoje - o autor demonstra, através de uma cuidadosa argumentação, como a modernidade criou uma situação até então nova para os homens. Segundo Türcke (2010, p. 303): “Instrumentos existem desde que há humanidade. Instrumentos ‘automóveis’ que se movimentam como que por si sempre da mesma maneira, entretanto somente há desde a Modernidade”. Com isso, o autor aponta como a invenção dessa maquinaria que se movimenta sozinha e sempre da mesma maneira, gerou uma forma de repetição que por sua vez permitiu a invenção de máquinas com uma habilidade “sobre humana”. Embora desenvolvam movimentos automáticos e com mais precisão do que os homens, as máquinas precisam de homens para manuseá-las. Isso por que “nenhuma máquina, mesmo a mais sofisticada, permite ser manuseada sem que aqueles que dela tratam adaptem-se ao seu programa, a sua coordenação de movimentos” (TÜRCKE, 2010, p. 304).

O autor, a partir dessa constatação, tira conclusões interessantes. De acordo com TÜRCKE (2010), essa adaptação que os homens são obrigados a fazer, para manusear as máquinas, leva-os a uma identificação com a máquina. Isso porque, recuperando Freud, TÜRCKE (2010) compreende que a identificação é sempre extensiva a uma instância superior, que tem algo que falta a quem se identifica.

E máquinas sempre podem algo que o seu usuário não pode. O sentimento de superioridade, que o seu uso eficiente concede, é o de fazer parte de sua superioridade. Trata-se apenas do reverso do sentimento de que *elas* são as superiores - portanto de sentimento de inferioridade ante elas (TÜRCKE, 2010, p. 304).

Retomando o postulado por Adorno (1995a), podemos perceber como realmente o conjunto da civilização leva consigo a tendência de transferir sua libido para os meios, sejam técnicos ou tecnológicos. Desenvolvendo seu argumento, TÜRCKE (2010) demonstra como o surgimento da máquina de filmar acelerou esse processo de identificação com as máquinas. Se as máquinas a vapor trouxeram inovação ao permitir a repetição de maneira sempre igual e ininterrupta, a câmera fotográfica assumiu o papel do olhar humano de forma muito mais precisa. Segundo TÜRCKE (2010, p. 304):

Enquanto pessoas precisam chegar penosamente à percepção distinta a partir de impressões difusas, da percepção à imaginação e, além disso, somente podem se comunicar o imaginado ao de fora por gestos e palavras indiretamente, a força da imaginação técnica da câmera realiza isso simultânea e diretamente.

Ainda de acordo com TÜRCKE (2010), essa capacidade da câmera foi pensada como potencialidade do cinema em seus primórdios. Contudo, como aponta o autor, escapou a esses que assim postulavam uma questão bastante



importante. Quando de seu surgimento, o cinema acontecia ainda como evento, ou seja, havia ainda tempo entre uma seção e outra para que os espectadores pudessem digerir o que assistiam. Isso, segundo TÜRCKE (2010), já não mais ocorre hoje em dia, pois o que há é uma sucessão de choques audiovisuais que não dão tempo a quem assiste de digerir o que vê. Desse modo, o receptor ideal do filme, aquele que o analisa, discute e pondera sobre o que vê é alguém que aprendeu a fazer isso em outra atividade, mas não no filme mesmo. Com a acentuação da presença de telas, o choque de imagem se torna onipresente, ele chama a atenção do olho a todo o momento, ele quer ser visto, assim como quem quer vender seu produto. Ainda de acordo com TÜRCKE (2010, p. 308), esse choque de imagem se tornou “[...] o ponto focal de um regime de atenção global”. Desse modo, a percepção humana é afetada e o modo como lidamos com as coisas se altera, na medida em que não nos dedicamos mais a olhar atentamente para as coisas que estão a nossa volta, mas buscamos sempre o próximo choque audiovisual. Esse modo de lidar com as coisas, que como TÜRCKE (2010) aponta se assemelha às crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção (SHDA), leva a uma situação em que “Nada *se sedimenta*, nada adquire efeito prolongado; sentimentos de desejo não evoluem para uma vontade estável; sucessos não concedem autoconfiança”. Quando relaciona a maneira como lidamos com as coisas hoje e os sintomas do déficit de atenção, TÜRCKE (2010, p. 312) não tem em mente conceber o SHDA como “[...] uma doença em um entorno saudável. Pelo contrário, somente quando já se encontra cultura de déficit de atenção, existe SHDA”. Esse regime de atenção por sua vez, levará a algo que o autor denomina: *dessedimentação*.

Esse processo de *dessedimentação* assume um caráter central na obra de TÜRCKE, uma vez que, o autor denuncia esse processo como algo que vem colocar em perigo o que permitiu a constituição do ser humano: a *sedimentação*. *Sedimentação* que recebe o esforço de ser descrita por TÜRCKE (2010) tanto na

obra *Filosofia do Sonho*, quanto no terceiro capítulo de outra de suas obras: *Sociedade Excitada; Filosofia da Sensação*. Esse esforço, que o próprio autor denomina como especulativo, busca, na compulsão à repetição<sup>1</sup>, o primeiro passo para o processo de constituição humana. Esse passo teria sido uma forma de reação, exclusiva do ser humano para lidar com aquilo que o apavorava. Essa inusitada fórmula, fugir do que apavora indo em direção ao que apavora, teria sido o meio que permitiu aos seres humanos desenvolver sua cultura. Embora em seu primeiro momento não buscasse isso, a compulsão à repetição levou ao desenvolvimento dos aspectos da cultura humana, e levou à constituição de nosso aparelho psíquico. Ainda segundo Türcke (2010, p. 303, grifo nosso):

Ela (compulsão à repetição) continua a viver na cultura como um resto sem sossego, um sobejo patológico da pré-história - num entorno que certamente consiste das suas sedimentações, mas que o superou de tal modo que as suas sedimentações agora representam valiosas conquistas: um conjunto de rituais edificantes, costumes familiares, decorrências rotineiras. Toda cultura delas necessita. Elas são a base de qualquer desdobramento individual livre.

Assim o autor argumenta que até a Modernidade, repetição significava: sossego, sedimentação e calma e foi o que permitiu o desenvolvimento da cultura humana, como percebemos na citação acima. No entanto, com o desenvolvimento da maquinaria moderna, e principalmente dos autômatos - instrumentos que se movimentam por si próprios - ocorreu uma inversão, que por sua vez: “[...] começa a revolver novamente o chão mental da cultura, que desde o paleolítico aos poucos se havia consolidado” (TÜRCKE, 2010, p. 314), *dessedimentar*.

Outra preocupação do autor diz respeito à necessidade de manutenção do que ele chama de “recalcamento primitivo”. Esse termo se refere ao processo

---

<sup>1</sup> Termo Freudiano apropriado e desenvolvido por Türcke (2010)

que os seres humanos teriam desenvolvido - ao longo de milhões de anos e com o custo de muito sangue sacrificial - que permitiu separar alucinação de representação. Essa separação ou recalçamento, segundo Türcke (2010), é o que possibilitou aos seres humanos a capacidade de representar, ou seja, permitiu aos humanos criar uma compreensão própria das coisas ao seu redor. Nesse sentido, o autor argumenta que a alucinação permanece presente nas representações, contudo como um “braseiro” que permite a representação. Nas palavras de Türcke (2010, p. 298)

Sem ele (recalçamento primitivo) não há nem reminiscência da primitiva função catártica da palavra, nem a válvula do discurso ordenado, do qual nenhuma catarse cultivada jamais poderia prescindir.

No entanto, a situação descrita anteriormente - que leva à *dessedimentação* - ameaça também o recalçamento primitivo. Isso porque, segundo Türcke (2010), as imagens produzidas pelos meios tecnológicos contemporâneos, além de possuírem capacidade de representar muito maior que o espaço mental humano, não fazem diferença entre alucinar e representar. Esse fato faz com o que os processos que permitiram a constituição do ser humano sejam “[...] ameaçados em sua existência pelo regime de repetição maquinal” (TÜRCKE, 2010, p. 315). A presença da maquinaria que promove os choques audiovisuais não se restringe a uma sessão de cinema uma vez na semana, como em seus primórdios, mas está no cotidiano, cada vez mais impulsionada e orientada pelo imperativo do mercado que faz com que cada choque busque chamar para si a atenção do espectador. Diante desta situação, Türcke (2010) reconhece a legitimidade de algumas ações que tentam resistir a esse processo de *dessedimentação* e postula a preocupação de mantermos viva a necessidade de os indivíduos se deterem sobre as coisas, meditarem sobre elas reelaborarem-nas, ou seja, mantenham viva sua capacidade de representar. Com isso, o autor

tem em vista manter a possibilidade de um processo de *ressendimentação*, que viria em resposta a *dessendimentação*. Para isso, se mostra necessária a *detenção para a recuperação mental*, ou seja, a capacidade de deter-se, meditar, reelaborar os choques a que estamos submetidos. Tal processo é essencial, segundo o autor, caso queiramos manter vivas as conquistas culturais humanas.

Como pode ser visualizada, a grande preocupação de Türccke (2010) é a preservação das conquistas culturais humanas, que são ameaçadas pela dinâmica do capitalismo hodierno. Essa problemática não é nova no campo da filosofia, e como demonstra Fonte (2012), já aparecia nos textos escritos por Karl Marx. Analisando a compreensão marxiana de incompletude do ser, Fonte (2012) demonstra como o ser humano, para além de sua dimensão biológica, manifesta sua incompletude também e principalmente, no plano cultural.

Somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente que o sujeito pode se formar. [...] Ele consiste na suprassunção por parte das gerações de algo objetivo (patrimônio cultural material e simbólico) em órgãos de individualidade. [...] O que garante a sua entrada no processo de humanização está fora dele, materializado no patrimônio cultural (objetivação humana decorrente do trabalho). É esse patrimônio que ele precisa se apropriar a fim que ele participe da história humana (FONTE, 2012, p. 5-6).

Ampliando essa discussão, Adorno (2010) escreveu o texto Teoria da Semiformação, no qual em consonância com grande parte das argumentações desenvolvidas no decorrer de suas obras, mas com a peculiaridade de buscar versar sobre a formação humana, parte do pressuposto de que a formação cultural (*Bildung*) se encontra em crise. Nesse sentido, o autor desenvolve um termo para denominar essa situação: semiformação (*Halbbildung*). Nas palavras de Adorno (2010, p. 9), “A formação cultural agora se converte em semiformação socializada na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua

gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. A semiformação é, portanto, compreendida por Adorno (2010) como consequência da formação nos contornos atuais. Ou seja, não se trata da questão dos indivíduos que estão privados de uma formação cultural por não possuírem tal formação, mas dos indivíduos que carecem de tal formação, justamente por recebê-la nos moldes como ela se apresenta nos dias de hoje. É na busca de teorizar uma formação que contraponha essa situação que Adorno (2010) escreve seu ensaio.

Diante desta tarefa, Adorno (2010) parte de um pressuposto que ecoará em todo seu texto. Trata-se da ideia de que a formação não pode ser absolutizada em nenhum dos polos que a constitui: adaptação ou superação. Em outras palavras, Adorno (2010) postula uma formação que consiga manter a tensão entre sua função de adaptar o indivíduo, e ao mesmo tempo permiti-lo pensar uma existência para além da mera adaptação. Ou seja, Adorno (2010) pensa a formação na tensão entre apresentar aos indivíduos as coisas como se apresentam na contemporaneidade que são conhecimentos historicamente elaborados, e ao mesmo tempo permitir que os indivíduos compreendam de modo crítico essas coisas, tendo em vista manter aberta a possibilidade de sua transformação. Assim, Adorno (2010) tece uma crítica às tentativas de formação que se mostram como meramente adaptativas, assim como, aquelas que absolutizam o momento da superação e se esquecem de fazer referência às coisas humanas.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas - sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação -, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

De acordo com Ramos-de-Oliveira (2001, p. 22), a crítica de Adorno tem em vista pensar uma formação que potencialize desenvolver no educando “Uma ação que o obriga a aprender para poder aceitar o que deve ser aceito e a mudar o que deve e pode ser mudado”. Tomar os objetos culturais - na forma que se apresentam no presente - não como coisas absolutas, mas pensar as possibilidades do que podem ser. Tal pretensão se repete, embora de outro modo, em Walter Benjamin - também importante pensador da Teoria Crítica da Sociedade. Na tese 6 do texto “Sobre o conceito da história”, Benjamin (1994, p. 244-245), tendo em mente a preocupação de como podemos nos apropriar do passado, afirma:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo. [...] O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E o inimigo não tem cessado de vencer.

Arrancar do passado o conformismo e despertar dele as centelhas de esperança daquilo que o presente poderia ter sido. Se entendermos o passado como aquilo que o homem construiu ao longo de sua história, ou seja, cultura, podemos certamente relacionar tal preocupação com a tida por Adorno (2010), qual seja: preservar os bens culturais, contudo, permitir espaços para que tais bens sejam transformados. Ou ainda, nas palavras de Pucci (2012, p. 15)

É a tensão entre esses dois momentos, do espírito e da integração, da autonomia e da adaptação, que constitui o conceito de formação; o homem deve ser um cidadão de seu

tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta; mas, ao mesmo tempo, tem de ser um crítico de seus dias, problematizar-lhes as injustiças existentes, não deixar-se dominar pelo coletivo.

Na sequência de seu ensaio, Adorno (2010) faz uma retomada histórica do conceito de formação. O autor aponta, por exemplo, como a burguesia necessitou para sua ascensão como classe dominante, emancipar a formação da exclusividade dos tipos sociais do feudalismo. Assim, a então ascendente classe burguesa visualizava na formação um elemento importante para a consolidação da sua promessa de uma sociedade livre. Contudo, essa promessa não se cumpriu, e falar em formação do indivíduo na sociedade capitalista contemporânea se torna ideologia na medida em que: “Sem dúvida, na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” (ADORNO, 2010, p. 13), algo que não se concretizou. Além de sinal de emancipação, a formação significou para a burguesia, um elemento importante para seu desenvolvimento econômico. Portanto, a formação funcionou para a burguesia como complemento de sua ascensão enquanto classe dominante. Algo totalmente diferente com a situação histórica do proletariado. Segundo Adorno (2010, p. 14):

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda chamada *educação popular* - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado - nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída.

A partir da citação acima podemos observar como Adorno (2010) compreende que a formação não tem potencial de resolver sozinha as questões de exclusão social, na medida em que tais problemas são historicamente determinados. Como podemos perceber no trecho supracitado, isso transparece em Adorno (2010), quando o autor tece uma crítica às tentativas de “educação popular” que teriam como pretensão livrar o proletariado de sua situação de exclusão apenas pela formação, o que, como já argumentado, seria impossível por esquecer-se das determinações sociais e econômicas que tal situação carrega.

Cabe descrever aqui também, uma diferenciação feita por Adorno (2010) no que se refere à semiformação e aquilo que Adorno (2010) chama de incultura. Enquanto a incultura - aqueles sujeitos que não tomaram contato com os bens culturais - ainda permite uma relação de entrega aos bens em questão, a semiformação por sua vez, coloca os indivíduos em uma situação de impotência, já que, esses pensam conhecer o objeto, que na realidade só se apresenta a seus olhos nos esquemas de compreensão pré-determinados pela Indústria Cultural. Isso por que, como colocado por Ramos-de-Oliveira (2001, p. 22):

O enorme poderio dos “mas-media” congrega todos os recursos técnicos da Indústria Cultural e dissemina um sucedâneo da formação, a chamada “semiformação cultural”.

De acordo com Adorno (2010, p. 16), esse mecanismo ocorre com a seguinte lógica:

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura - e que tinham que ser os primeiros a ser modificados.



Uma ideia de formação que nada modifica no sujeito. Essa problemática é retomada por Adorno (1995b). Em outro texto, “Tabus acerca do Magistério”, o autor reflete sobre o problema de uma formação que tenta se adaptar ao sujeito.

O problema da inerdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não construindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disso, este seria pedagogizado. Só isto já bastaria para dar às crianças inconscientemente a impressão de estarem sendo iludidas. Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades da circulação, atrai para si uma parte da aversão geral. Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem uma observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar e à recusa em convencer (ADORNO, 1995b, p. 104).

Complementando essa posição de Adorno (1995b), podemos retomar a colocação de Batista (2000, p. 3) que, analisando o trecho acima citado questiona: “A tarefa pedagógica realizada na escola não é equivalente àquela supostamente realizada pela indústria cultural ao afirmar que adapta os ‘bens culturais’ ao gosto dos clientes?”. Tendo como norte uma formação que se contraponha a essa constatação, Adorno (1995b) propõe recuperar a ideia da formação tradicional. Com isso o autor não postula, contudo, uma volta a esse tipo de formação que como a semiformação já apresentava seus problemas. Adorno (1995b) aponta que olhar para essa formação, nos permite pensar o que foi perdido enquanto possibilidade de superação da maneira como se pensa a formação. Assim, Adorno (1995b) demonstra, por exemplo, como o antigo papel que a autoridade cumpria, mesmo que não o fizesse de maneira correta, foi

totalmente desconsiderado. Como nos ajuda a entender Pucci (2012, p. 18, grifo nosso)

As reformas escolares em si mesmas necessárias, ao favorecerem uma maior liberalização do indivíduo, restringiram a autoridade dos mestres e dos pais, e, com isso, um dos pressupostos para a maturação do educando; sem o confronto com a autoridade, a formação do ego fica prejudicada; e, com o enfraquecimento do ego, a capacidade de resistir ao conformismo do sistema fica abalada.

Essa ideia já aparecia como esboço na seção denominada notas e esboços da Dialética do Esclarecimento. No aforismo Quand Même, escrito por Adorno e Horkheimer (1985, p. 179), lemos:

O que poderia levar os homens a se desenvolver, de modo a se tornarem capazes de elaborar positivamente estímulos complicados, se não sua própria evolução permeada por esforços e desfechada pela resistência externa? Primeiro, a resistência motivadora se encarna no pai, depois ela cria mil cabeças: o professor, o superior hierárquico, o cliente, o concorrente, os representantes dos poderes sociais e estatais. Sua brutalidade estimula a espontaneidade individual.

Isso não quer dizer que Adorno (1995b) postule a volta da opressão por parte dos professores. Contudo o autor reconhece que um elemento externo que estimule a dedicação e a entrega é extremamente necessário caso queira se buscar a liberdade. O autor argumenta, que dedicação e entrega a algo são tomadas hoje como atitudes antiquadas, ultrapassadas e que não encontram mais espaço para efetivação na dinâmica social. Adorno (2010) denuncia assim uma situação que diz respeito a não dedicação dos indivíduos aos bens culturais. Para o filósofo, tal dedicação só sobrevive em pequenos grupos que ainda mantêm para si o privilégio de condições que permitem se dedicar. Constatação semelhante aparece no ensaio “Educação após Auschwitz”, quando Adorno

(1995a) fala sobre a relação ambígua que o esporte pode proporcionar. Segundo Adorno (1995a, p. 127)

O esporte é ambíguo: por um lado pode ele ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo, do respeito ao mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade, o sadismo, principalmente no caso dos espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte.

Como é possível ler, Adorno (1995a) opõe aqui os espectadores como aqueles que não se submetem à disciplina do esporte. Embora devamos considerar que essa afirmação aparece dialogando com outras realizadas pelo autor, quando busca elencar atitudes oriundas da sociedade aristocrática e que não são mais possíveis no capitalismo, é importante perceber também como tal oposição tem relação à feita por ele no texto “Teoria da Semiformação”, quando versa sobre a necessidade da dedicação a um bem cultural para sua apropriação. Portanto, se de um lado Adorno (2010) coloca aqueles que se disciplinam e se dedicam a uma determinada tarefa, do outro, ele cita os espectadores, ou seja, aqueles que se entregam ao consumo, pelos meios de comunicação em massa de determinado produto cultural - os semiformados. Sobre essa situação afirma Ramos-de-Oliveira (2001, p. 54):

Banhemo-nos, portanto, no sucedâneo semicultural. O conhecimento do mundo é uma necessidade ontológica cada vez mais difícil de ser satisfeita? Contentemo-nos com a sucessão de “verdades absolutas” que a toda hora os jornais e revistas, as estações de rádio e de televisão apregoam: canhotos são mais propensos à homossexualidade, descoberta a cura do câncer, o amor pode ser detectado no cérebro, Sadam Hussein é um louco, o mercado mundial atual é o paraíso da livre concorrência, o Estado deve abandonar preocupações e encargos sociais, as loiras são burras, a universidade pública só atende às classes

dominantes, o Brasil é abençoado por Deus etc. Que certeza, que tranqüilidade, que paz essa pretensa “ciência de resultados” transmitida pela autoridade dos meios de comunicação de massa dá às populações!

Esse papel que os meios de massa vêm fazer, o de apresentar informações prontas e pré-determinadas aos “espectadores”, já havia sido denunciado e muito bem descrito por Adorno e Horkheimer (1985), em outro de seus famosos textos: “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas”. Este ensaio, que teve e ainda tem forte circulação no Brasil, é um capítulo da obra *Dialética do Esclarecimento*. Nessa obra, os autores se colocam a difícil tarefa de buscar uma compreensão crítica e histórica do pensamento ocidental. Essa tarefa se dá, porque os autores se veem diante da contradição da sociedade moderna, que apesar de sua promessa de libertação dos homens recaiu na barbárie. Desse modo, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam a redução do pensamento à sua dimensão instrumental, ou em outras palavras, a perda da capacidade de refletir dos indivíduos. Ainda nesse sentido, os autores tecem uma crítica também à redução da ciência a único pensamento capaz de explicar o mundo, ocasionando sua transformação em um novo mito. Essa construção teórica dos autores se dá, a partir de uma tese que é desenvolvida em toda a obra: a compreensão do processo de formação da cultura pela dominação da natureza. Assim, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam ser essencial o reconhecimento da dimensão de natureza presente na cultura e principalmente nos indivíduos, tendo em vista que caso esse reconhecimento não ocorra, a natureza voltará a se manifestar de maneira perversa. É no contexto dessa crítica, portanto, que os autores desenvolvem o termo *Indústria Cultural*.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 99) “O cinema, o rádio, e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto”. Desse modo, contrapondo-se à postura dos sociólogos que enxergariam na sociedade contemporânea um “caos cultural”, os autores buscam

argumentar como na verdade essa situação é bastante organizada sobre a lógica de mercado. Segundo os autores:

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Essa lógica de produção, que tem a técnica como sua aliada, acaba por reproduzir a dominação dos “economicamente mais fortes”. Embora reconheçam o papel da técnica nessa dominação, os autores asseveram: “Isso, porém, não deve ser atribuído a uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Contudo, e apesar do peso que a Indústria Cultural possui, os autores compreendem ser essa submetida a interesses maiores de indústrias mais poderosas, como as do aço, petróleo, eletricidade, química. Desse modo, a Indústria Cultural deve “[...] se apressar em dar razão aos verdadeiros donos do poder [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101). Os autores apontam ainda, como as classificações de produtos em categorias, feita pela Indústria Cultural, têm papel de direcionar o indivíduo àquele produto lhe recomenda a categoria que ele é previamente colocado. Assim, a capacidade de escolha do consumidor se resume em ilusões sobre a possibilidade de produtos diferentes que na verdade se assemelham cada vez mais. Esse processo contribui para a diminuição da capacidade dos espectadores em discernir por si tais produtos. Isso porque, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 103): A função que o esquematismo Kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado ao cliente por ela.

A afirmação demonstra como os autores compreendem o papel desempenhado pela Indústria Cultural. Se em Kant tínhamos o esquematismo

capaz de fazer a mediação entre o sujeito e os dados imediatos que se apresentavam diante de seus olhos, com a Indústria Cultural, esse papel passa a ser feito por seus produtos, o que deixa os sujeitos à mercê dos clichês e modos de ver o mundo por ela produzidos. Tal experiência modifica então a maneira que os consumidores se relacionam com os produtos culturais que são tratados cada dia mais como mercadoria.

Quando Kant pensa o esquematismo, vive um momento em que a esperança no potencial da formação era grande e que guardava resquícios ainda de um período em que setores sociais permitiam se constituir desatrelados à lógica de mercado. Contudo, se em determinado momento histórico a formação pode vislumbrar ter papel transformador, com a Indústria Cultural isso se esvai. A Indústria Cultural ao prometer formação, mantém a dominação. O que vem com o pretense papel de substituir a formação, pela Indústria Cultural é, na verdade, “[...] sempre o mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110). Além disso, o que se apresenta como novidade na Indústria Cultural não permite que nada realmente novo seja experimentado, porque “O menor acréscimo ao inventário cultural comprovado é um risco excessivo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Outra crítica que os autores tecem aos mecanismos da Indústria Cultural é a capacidade da mesma de “[...] ter despido a diversão de suas ingenuidades [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111). Embora reconheçam que a Indústria Cultural não inventou o entretenimento, os autores argumentam como ela conseguiu fazer desaparecer seus elementos para depois fazer reproduzir em sua lógica. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) demonstram como a Indústria Cultural busca realizar uma aproximação forçada dentre a arte séria - que embora privilégio da classe burguesa, permitia aflorar a contradição - e a arte leve - que acompanhava a arte séria como uma sombra, mas que de maneira

alguma é compreendida como decadência pelos autores. Essa aproximação forçada é entendida como problemática pelos autores na medida em que:

O refúgio de outrora foi eliminado pela indústria cultural graças a sua própria perfeição, graças à proibição e à domesticação do diletantismo, muito embora ela não cesse de cometer erros crassos, sem os quais o nível do estilo elevado seria absolutamente inconcebível. Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim de uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

Com essa aproximação “forçada” entre arte leve e arte séria, a Indústria Cultural anula o potencial de ambas, uma vez que as apresentam como a mesma coisa. Esse processo, que representa a expansão da lógica capitalista industrial para o tempo de não trabalho, e que preenche o tempo do trabalhador exaurido de sua rotina na fábrica ou no escritório para que ele possa se recuperar para a nova jornada, no dia seguinte, elimina assim o potencial que a diversão possuía, transformando-a em principal serviço oferecido pela Indústria Cultural. Serviço esse que não deve exigir do consumidor, mas justamente evitar seu esforço intelectual. Se na “era da expansão liberal” a diversão conservava uma fé de que no futuro “[...] tudo ficaria como estava, mas melhoraria” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118), hoje sob a lógica da produção de massa: “A diversão favorece a resignação, que nela se quer esquecer” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). Isso porque, entrelaçada à lógica do negócio, a diversão assume o papel de conformadora, já que “Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Outro mecanismo utilizado pela Indústria Cultural e que merece destaque é a ideologia do acaso. Como demonstram Adorno e Horkheimer (1985), os produtos da Indústria Cultural apresentam aos espectadores a ideia de

que a qualquer momento eles podem ser escolhidos para serem os novos milionários, basta que a sorte lhes contemple. No entanto, e ao mesmo tempo “[...] dá-se a entender a eles que o esforço também não serviria para nada, porque a felicidade burguesa não tem mais qualquer ligação com o efeito calculável de seu próprio trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121). Nesse sentido, a Indústria Cultural explora ao máximo alguns casos como se esses representassem a média, atestando assim a impotência de todos.

Sobre a Semiformação, Adorno (2010, p. 25) afirma: “A Semiformação é o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”. Nessa situação, como já colocado, os bens culturais se veem ameaçados, já que são considerados antiquados. Reaparece aqui, portanto, a preocupação de Adorno - que se mantém em Türcke (2010) - em preservar os bens historicamente produzidos pelos seres humanos. A contradição dessa situação - em que cada vez menos se apropria dos bens culturais - é justamente que se exige cada vez mais formação dos indivíduos. De acordo com o filósofo:

A recepção deixa de obedecer a critérios imanentes para conformar-se ao que o cliente crê obter deles. Mas simultaneamente, com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior, da qual, aliás, cada vez menos se distingue subjetivamente. Como resposta, incentivam-se as camadas imensas a pretender uma formação que não têm [...]. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura (ADORNO, 2010, p. 27).

Como apontada por Adorno (2010), essa situação é explorada pela Indústria Cultural que vende seus produtos como se estivessem proporcionando formação, quando na verdade, não passam de meros engodos. Esses produtos culturais, ao mesmo tempo em que se nutrem, perpetuam a Semiformação. Nas palavras de Adorno (2010, p. 28):



Confiante na ignorância, o mercado cultural dela nutre-se e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação.

Dessa forma, Adorno (2010) mantém a preocupação com a forma que os produtos historicamente produzidos pela humanidade têm sido apropriados. Na situação da Semiformação - semelhante aos espectadores do esporte - o que se têm é uma semiexperimentação dos bens culturais. E, segundo Adorno (2010, p. 29): “O entendido e experimentado medianamente - semientendido e semiexperimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal”. Ou seja, a Semiformação não aparece como uma instância anterior ou impulsionadora da formação. Ao contrário semiexperimentar e semientender são mecanismos que atuam como impedimento à apropriação efetiva. Esse modo de se relacionar com as coisas, é a situação, embora em intensidade maior, apresentada por Türcke (2010), quando versa sobre a submissão, cada vez maior, dos sujeitos aos choques audiovisuais. Choques esses que, impulsionados pela dinâmica de competição capitalista, se mostram cada vez mais numerosos e chamativos, e, portanto, não podem permitir que os indivíduos se demorem neles, pois o próximo choque chama mais atenção. Isso ocorre também, segundo Adorno (2010), com a experiência. Se em determinado momento histórico ela se mostrava essencial para a formação da subjetividade, na semiformação ela “[...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33).

A memória também é solapada na semiformação, e: “Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga” (ADORNO, 2010, p. 33). O conceito, outro elemento que era tido pela burguesia como essencial para a formação, hoje: “[...] fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já

prontos [...]” (ADORNO, 2010, p. 34). Ainda no que diz respeito à capacidade dos indivíduos de se posicionarem diante daquilo que apreciam enquanto bem cultural, podemos retomar também o que Adorno e Horkheimer (1985) constata na Indústria Cultural. Após discutirem a destruição do indivíduo pela lógica liberal - lógica essa que em seus primórdios postulou justamente consolidar o indivíduo - e como a Indústria Cultural se apropria dessa lógica, os autores versam sobre a maneira como esse indivíduo passa a se relacionar com a arte (e não somente a arte) a partir de sua nova forma de distribuição.

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer conquistar é o prestígio e não se tornar um conhecedor. [...] Tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa. Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131).

Ainda de acordo com os autores, quando ainda era necessário depreender certa quantia de dinheiro para apreciar uma obra, esperava-se no mínimo que o espectador depreendesse tanto respeito quanto dinheiro gasto. Contudo, com a Indústria Cultural e os meios de massa apresentando como produtos - e com a falsa impressão de gratuidade - a cultura, os indivíduos passam a se relacionar com eles do mesmo modo como se relacionam com brindes - que querem dispensar e jogar fora. Assim:

Na indústria cultural, desaparecem tanto a crítica quanto o respeito: a primeira transforma-se na produção mecânica de laudos periciais, o segundo é herdado pelo culto desmemoriado da personalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 133).

Diante desta complexa e dura situação é que Adorno (2010) irá refletir a possibilidade de uma teoria para a formação. Adorno (2010) se preocupa com uma formação que permita a experiência dos bens culturais, mas também a possibilidade de sua transformação. Para isso a cultura deve ser tomada também em sua ambiguidade - de natureza transformada. Ou seja, deve ser entendida não só como cultura, mas também não só como natureza. Adorno (2010) tem plena consciência da dificuldade de se efetivar tal postulado diante da dinâmica social contemporânea. O ritmo acelerado de informações e a onipresença da Indústria Cultural, que ditam o espírito do tempo, vão à contramão de tal proposta. Todavia é assim que o autor entende o potencial de resistência, como: “[...] agarrar-se com firmeza a formação depois que a sociedade já privou de sua base” (Adorno, 2010, p. 39). Em TÜRCKE (2010), isso aparece como detenção para a recuperação mental, ou seja, possibilidade de se debruçar sobre o que se apresenta a nossos olhos e reelaborar esse algo. Debruçar sobre algo e sobre si mesmo, em outras palavras: refletir. Termo que para Adorno (2010, p. 39) também tem importância, uma vez que: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação que necessariamente se converteu”. Pois bem, descrito esse cenário e em conjunto os postulados de formação pensados diante dele, farei agora uma breve reflexão do objeto que será analisado nesse trabalho: o esporte. Se os autores acima citados têm grande preocupação com os “espectadores” da Indústria Cultural, essa preocupação deve ser mantida e melhor analisada no que diz respeito às práticas esportivas. Isso porque os esportes aparecem como produto extremamente veiculado pela Indústria Cultural. Ou usando os termos de TÜRCKE (2010), cada vez mais os esportes são produzidos na forma de choques audiovisuais e consumidos sem reflexão por parte dos indivíduos. Levantamentos recentes (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE, 2014a) apontam para esse fato e, demonstram (IBOPE, 2014b) como a

TV dita o modo como nos relacionamos com o esporte. Se a semiformação é a maneira como lidamos com os objetos culturais na contemporaneidade, isso se dá também com as práticas corporais. Portanto, como não poderia ser diferente, no que diz respeito aos esportes, estamos cada vez mais entregues aos esquemas de percepção da Indústria Cultural. Nas palavras de Vaz e Bassani (2013, p. 91)

[...] conhecemos o esporte via “telinha”, e, portanto desenvolvemos historicamente uma sensibilidade (ou seja, educamos nossos sentidos) para ver (e consumir) esportes pela televisão. É por isso que é tão diferente assistir uma partida de futebol ou uma corrida de Fórmula 1 na TV ou in loco, em um estádio ou autódromo.

Assim sendo, e partindo do pressuposto de que a Educação Física escolar tem como uma de suas tarefas tratar criticamente o esporte, uma questão se coloca para a continuidade do trabalho: “Em que medida a formação proposta pela Educação Física escolar, no que diz respeito ao esporte, tem contribuído (ou não) para que os sujeitos envolvidos nesse processo tenham condições de realizar uma contraposição do modo como a Indústria Cultural veicula esse objeto?”

### **3 ESPERADO/INESPERADO NO ESPORTE: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA**

Por que o esporte encanta? Na tentativa de responder essa questão, este trabalho iniciará com algumas reflexões que conduzirão à tentativa de narrar uma trajetória de relação com o esporte. Não será uma simples descrição de fatos, uma vez que, essa retomada tem o objetivo de elucidar elementos formativos do esporte e que conduziram a elaboração do problema de pesquisa que será abordado neste trabalho. Assim, além da relação estabelecida com o esporte, alguns autores que discutem esse tema -seja de maneira direta seja indireta - terão também centralidade nesse capítulo.

Grande parte dos meninos nascidos em nosso país - e acredito também no resto do mundo - a partir do século XX, tem na memória alguma imagem que relacione sua infância com o esporte. Na maioria dos casos, os pais já conhecedores do esporte depositam sobre os filhos todas as esperanças, às vezes exageradas, e paixões por essa manifestação humana. Assim sendo, em geral, a primeira relação que uma criança estabelece com o esporte se dá por intermédio da família e, portanto, se apresenta como um elemento da tradição. Contudo, para além dessa relação com a família, é possível perceber muitos garotos que já na sua infância se sentem imensamente interessadas pelo esporte, por quê?

Esse questionamento carrega com certeza muitas explicações, no entanto tentarei me deter sobre uma possibilidade que será explorada nesse capítulo como uma das potencialidades do esporte. Para isso, usarei como primeiro exemplo um episódio muito conhecido daqueles que gostam de futebol: O título mundial do Brasil em 1994. Aquela Copa disputada em território estadunidense trouxe, após 24 anos, o Brasil de volta ao topo do futebol mundial. O torneio como um todo foi carregado de emoção, uma vez que, aquela seleção brasileira longe de ser uma das melhores que o Brasil já possuiu, chegou à decisão contra a

seleção da Itália. Decisão essa, que pelo modo como ocorreu, ilustrará em certa medida o argumento que será construído. O jogo foi extremamente tenso, com um 0 a 0 que deixava claro que quem marcasse o gol primeiro levaria a taça. Terminado o tempo normal veio a prorrogação e, mantido o 0 a 0, tivemos a disputa de pênaltis. Aqui, entra a questão que quero destacar. Em uma disputa de pênaltis, todos os fatores que permitem análises táticas e técnicas vão para segundo plano e resta somente aquele que torce esperar, o inesperado. Desse modo, crianças e adultos se igualam na fruição do espetáculo, quando o que resta é somente aguardar a cobrança dos pênaltis, que não necessitam de grande esforço para serem compreendidos - embora obviamente um pequeno entendimento das regras do jogo seja necessário. Naquela final, a seleção brasileira foi campeã, mas poderia ter sido a Itália, assim como foi em 2006 sobre a França na segunda final de Copa do Mundo da história decidida nos pênaltis. O que estas situações apresentam em comum? O fato de que em ambas o fator do inesperado assumiu papel central. Embora esses sejam exemplos em que se percebe facilmente essa espera pelo inesperado, acredito ser esta questão um dos pontos mais atrativos no esporte, mesmo quando isso não se mostra perceptível a um primeiro olhar.

Detlev Claussen, em um ensaio denominado “Sobre a estupidez no futebol” (CLAUSEN, 2006), nos aponta questões interessantes. Analisando os discursos que atestam o futebol estar fadado a reproduzir a sociedade onde se pratica, o autor contra argumenta mostrando como o futebol pode ser utópico. Para isso o autor toma como exemplo aquilo que denomina de “[...] um dos momentos mais belos e emocionalmente intensos do futebol: a vitória do outsider” (CLAUSSEN, 2006, p. 584). Exemplar para essa questão é a vitória da Grécia, na Eurocopa de 2004 sobre a favorita e dona da casa, Portugal. Esse episódio é chamado pelo autor de “[...] maior sensação do futebol mundial moderno”. Levando em consideração que o texto foi escrito em 2006, podemos

entender a posição do autor em considerar tal fato. Além disso, esse episódio com certeza fez parte do imaginário dos torcedores de futebol que têm esse acontecimento gravado em suas memórias. Com a ajuda de Claussen, e tomando emprestado mais uma de suas frases, a saber: “[No futebol] Quase todas as condições podem ser averiguadas com um esforço de raciocínio, mas é impossível prever o resultado final” (CLAUSSEN, 2006, p. 584) continuemos a examinar o episódio mencionado.

Relembremos então o que Claussen denomina de “maior sensação do futebol mundial moderno”. Trata-se da final da Eurocopa de futebol de 2004. Disputada em Portugal, a final trouxe duas equipes que nunca haviam sido campeãs: Portugal e Grécia. A seleção da casa chegou como favorita, tendo em seu banco de reservas o treinador que era o atual campeão mundial: Luiz Felipe Scolari. Além disso, a equipe mesclava uma geração de experientes jogadores, tais como Figo, Rui Costa e Pauleta, a uma promissora juventude, encabeçada pelo ainda garoto Cristiano Ronaldo. Do outro lado a Grécia era tida como uma daquelas clássicas “zebras” do futebol. A seleção, até então sem grandes conquistas no cenário mundial do futebol, chegou àquela final com um esquema de jogo que anunciava o moderno 4-2-3-1 àquela época chamado apenas de 4-5-1. Com um jogo aéreo forte, o time grego venceu as quartas de final e a semifinal por 1 a 0, com gols de cabeça. A partida final foi muito equilibrada, e apesar de jogar em casa e ser considerada favorita, a seleção portuguesa saiu derrotada por 1 a 0, com um gol de cabeça do centroavante Caristheas. Excluindo-se o fato de que a Grécia já havia vencido Portugal na fase de grupos da competição - fato que era tido como a grande zebra até então - dificilmente havia outro fator que pudesse, antes do jogo, deslocar o favoritismo para a Grécia. Mas o inesperado ocorreu, e mais uma vez o futebol mostrou que pode sustentar a dimensão da utopia, pois ali no campo de jogo “tudo pode acontecer”.

Como demonstrado nesse episódio, o esporte, nesse caso o futebol, tem a característica de carregar as possibilidades em aberto - o inesperado. Isso, contudo, não quer dizer que devamos olhar o esporte apenas por esse viés, esquecendo-se do esperado. Com isso, argumento que todas as análises táticas e técnicas apreendidas antes e depois do jogo servem menos para desfazer a conquista Grega que para torná-la ainda mais marcante. Isso porque, com certeza, aquele que assistiu ao jogo com todas as análises racionais possíveis ficou provavelmente mais encantado que aquele que apenas assistiu ao jogo. Com isso, retomo a afirmação de Claussen de que no futebol quase tudo pode ser averiguável, excluindo-se o resultado final. Desse modo, pretendo argumentar que no esporte, apesar de o esperado ser o central ele vem dialeticamente acompanhado do inesperado, ou em outras palavras, só temos surpresas porque temos certezas.

O inesperado no esporte pode ocorrer também em proporções menores, como um drible no futebol, um *touchdown* de 50 jardas no futebol americano ou as passadas finais de um corredor de 100 m que ultrapassa seu adversário. Esses exemplos reafirmam a relação entre esperado e inesperado. Em nenhum dos casos acima a jogada é recorrente, portanto, trata-se de um momento de criação atípico e por isso belo. No entanto, em nenhum dos casos também a jogada ocorre sem ser treinada e planejada. Desse modo, aparece aquilo que Claussen (2006, p. 588-589) chama de Dialética do progresso, ou seja: “[...] a liberdade e a dominação entrelaçam-se no jogo e somente aquele que se submete à soberania de uma ordem no jogo pode sair do campo como vencedor”.

Quem tem muito a contribuir com esse debate, é Hans Ulrich Gumbrecht, professor de literatura alemão, residente nos EUA e que dedica uma obra inteira à compreensão dos esportes e daquilo que identifica como a capacidade de fascinar dos mesmos. Partindo da dificuldade dos intelectuais em elogiar o esporte, Gumbrecht (2007) busca construir sua obra de modo a elogiar



essa manifestação humana. Desse modo, o autor busca realizar uma inflexão em direção ao esporte, para buscar nele - e não em categorias externas - o que considera digno de elogio. Recuperando a compreensão Kantiana de beleza, Gumbrecht (2007) apoia-se no conceito de *satisfação desinteressada* para compreender a beleza no esporte. Vejamos o exemplo dado pelo autor:

É claro que um duplo twist carpado executado com perfeição numa coreografia de ginástica olímpica não tem nenhum objetivo para nossa vida normal, mas essa multiplicidade de movimentos do corpo converge para produzir uma impressão de intencionalidade (GUMBRECHT, 2007, p. 40).

Outro conceito kantiano, retomado por Gumbrecht (2007) é a ideia de sublime. Deslocando o conceito kantiano para a análise dos esportes Gumbrecht se permite associar esse conceito àqueles feitos na história do esporte que são considerados únicos, por serem marcantes, mesmo que objetivamente sejam superados por outros acontecimentos. Alguns exemplos são colocados pelo autor, são eles: um *homerun* marcado por um rebatedor no beisebol anunciado anteriormente pelo mesmo, a performance de um esquiador nas Olimpíadas de Inverno de 1956 e a vitória do time de hóquei dos EUA formada por estudantes, sobre os profissionais da União Soviética em 1988. Tirando consequências dessa análise, acrescento aqui o exemplo dado por Detlev Clausen e já mencionado. Assim como na vitória da Grécia sobre Portugal, os eventos considerados *sublimes* por Gumbrecht (2007) carregam consigo o poder de fixar-se na memória dos espectadores do esporte, por, de algum modo, surpreender.

Contudo, como o próprio Gumbrecht (2007) reconhece, tais ocorridos são exceção e penso, por isso mesmo, são marcantes no esporte. Mas se esses momentos são exceções, o que continua a nos fascinar? Não seriam as jogadas também surpreendentes, como um drible, um rali no tênis, ou um recorde quebrado exemplos daquilo que chamamos de *sublime*? Não necessariamente, ao

menos se seguirmos o argumento de Gumbrecht (2007). Continuemos então a acompanhar as reflexões do autor.

Dando continuidade a sua tarefa de elogiar os esportes, Gumbrecht (2007) se dedica a compreender a frase de um ex-nadador, Pablo Morales. A frase em questão foi dita por Pablo para tentar explicar o porquê ele havia voltado às piscinas depois de ter anunciado sua aposentadoria. O ex-nadador fala então de sua experiência como espectador do esporte, que o teria levado a se identificar de tal modo com uma nadadora, que ele sentiu necessidade de voltar a nadar. Ponto chave nessa narrativa para Gumbrecht (2007) é o termo usado por Morales, e que o autor elenca como princípio do esporte: *perder-se na intensidade da concentração*. As três palavras contidas nessa afirmação são interpretadas por Gumbrecht (2007) de modo que o autor elabora uma chave de leitura para o fascínio que o esporte nos proporciona. Sobre *perder-se*, Gumbrecht (2007) compreende a ideia de que em um desempenho esportivo não dedicamos nossa atenção àquilo que não está envolvido com a performance e, na medida do possível, nos desligamos até mesmo dos outros competidores e da torcida. A *intensidade* é entendida pelo autor como nossa entrega ao desempenho que chega quase ao limite máximo. Complementando então, aparece a *concentração* que segundo Gumbrecht (2007) diz respeito a nossa abertura para o acontecimento daquilo que não podemos controlar, ou seja, aquilo que não esperamos: o inesperado. Essas situações desenroladas nos eventos esportivos permitem surgir o que Gumbrecht (2007, p. 46) denomina de epifania, e que seria o que nos daria alegria ao assistir aos esportes, pois:

[...] elas marcam a intensidade de nossa resposta estética. Elas nos lançam numa oscilação entre nossa percepção da pura beleza da forma física e nossa obrigação de interpretar essa forma de acordo com as regras de um jogo específico.

Penso que através dessa descrição que é ilustrada por Gumbrecht (2007) com as grandes arrancadas de Maradona, o roubo de uma base no beisebol entre outras, chegamos ao ponto que nos permite construir uma compreensão sobre o fascínio que temos pelo esporte. Acima havia me perguntado se as jogadas não são consideradas sublimes, como poderíamos entender nosso fascínio por elas. Acredito termos chegado uma resposta plausível. Elas nos encantam, por, em proporções menores, mas não menos importantes, carregarem a dimensão do inesperado. Como a fórmula cunhada por Gumbrecht (2007), a partir de Morales, nos mostra quando assistimos/praticamos esportes estamos sempre abertos a vinda daquilo que não sabemos o que será. Essa situação nos leva ainda, segundo Gumbrecht (2007) a um estado de serenidade na medida em que temos consciência que de maneira alguma controlaremos a próxima ação. Isso nos leva a uma percepção de que “[...] não tenho como controlar e manipular o mundo que me cerca” (GUMBRECHT, 2007, p. 47). Essa interpretação do modo como fruimos o esporte, me parece bastante convincente, e parece-me encaixar-se perfeitamente no argumento que busco aqui construir, qual seja: que o esporte é constituído da relação entre dominação/criação, técnica/espontaneidade. Se considerarmos essa minha tese, podemos entender porque uma enterrada em um jogo de basquete, embora menos bonita esteticamente, nos chama muito mais atenção do que aquelas realizadas com extrema complexidade nos campeonatos de enterrada da NBA. Em ambos os casos as jogadas nos fascinam por nos surpreenderem, mas embora a enterrada realizada durante uma partida seja muito menos complexa que a do campeonato de enterradas, a tensão criada pelo contexto da partida aumenta as chances daquela jogada nos fascinar. Em outras palavras, o fato das regras do basquete não permitirem que jogadas como essas sejam comuns, as tornam muito mais interessantes quando acontecem, pois não são esperadas, o que é diferente no campeonato de enterradas, na medida em que a regra obriga a enterrada a

acontecer, o que por sua vez leva aos jogadores a ter que buscar outros meios de surpreender.

Voltando à obra de Gumbrecht (2007), vemos o autor construir uma definição para o esporte e sequencialmente dedicar um capítulo para argumentar ser o esporte uma construção moderna. Após realizar minuciosamente essa construção argumentativa, o autor elenca sete fascínios que o esporte pode proporcionar. Embora os sete tópicos mereçam atenção, em suas potencialidades e lacunas, me permitirei dedicar a duas delas especificamente, tendo em vista o caminho que quero seguir.

A primeira das duas diz respeito ao que Gumbrecht (2007) denomina *graça*. Apoiado no escritor alemão Kleist, Gumbrecht (2007) a define como o distanciamento do corpo em relação à consciência dos movimentos. Em outras palavras, a *graça* seria a percepção, por alguns instantes que não controlamos por total nosso corpo. Ou ainda nas palavras de Gumbrecht (2007, p. 120)

A graça, como objeto de uma experiência estética, faz-nos lembrar que às vezes somos incapazes - felizmente incapazes devo acrescentar - de associar os movimentos do corpo que vemos às intenções ou pensamentos daqueles que executam.

Essa relação da razão com o corpo que deixa ao menos por alguns instantes de ser dominadora, que parece entregar o corpo a uma natureza instintiva, pode nos aproximar do reconhecimento de nossa condição de natureza. Sobre esse potencial, Bassani e Vaz (2011) dedicam um ensaio denominado: “Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola”. Respaldados pela compreensão crítica de Adorno, principalmente na obra *Dialética do Esclarecimento* sobre o processo de formação da racionalidade humana, os autores apresentam uma discussão sobre o papel da *mimesis* nesse percurso.

Primeira relação do homem com a natureza, a *mimesis* acaba, segundo os autores, solapada no processo de formação do pensamento conceitualizador. Desse modo, a indicação dos autores caminha no sentido de apontar a *mimesis* como rememoração da natureza do sujeito, como expressão desse momento do conhecimento não conceitual. Isso compõe a proposta educativa pensada por Adorno, que pauta-se por orientar o sujeito ao reconhecimento de sua dimensão de natureza em contraposição ao domínio irrefletido dessa dimensão. O próprio Gumbrecht (2007) chega a perceber essa potencialidade, quando, ao versar sobre a apreciação da *graça* nas provas de atletismo, afirma: “[...] a graça que seus heróis demonstram pode representar o retorno dos corpos humanos a um estado de natureza, redimido de sua dependência do cérebro e da razão para sobreviver” (GUMBRECHT, 2007, p. 122).

Nesse primeiro fascínio que me propus recuperar, aparece de outra forma a dialética do esporte entre dominação e criação. Principalmente na relação com a técnica, a *graça* pode ser pensada como algo que vai além da técnica. Nenhum exemplo melhor para tentar ilustrar essa questão me aparece do que os jogos de tênis do espanhol Rafael Nadal. Embora não seja o maior tenista de seu tempo, talvez por ter nascido na mesma época de Roger Federer, Nadal com certeza está entre os maiores tenistas de todos os tempos. E o que o diferencia dos demais tenistas, além de sua força física impressionante, é a capacidade em alguns momentos de realizar jogadas que fogem do *script* de táticas dos tenistas e, por isso mesmo, encantam. Outros exemplos, em outros esportes podem ser usados para descrever essa situação, como algumas arrancadas em provas de atletismo ou as corridas inesperadas de um Quarterback no jogo de futebol americano ou ainda uma defesa imediata de um goleiro - sem dúvida a defesa de Gordon Banks na Copa de 1970 em uma cabeçada de Pelé é um exemplo disso.

O segundo fascínio apontado por Gumbrecht (2007), e que quero aqui me deter, é o que ele denomina *jogadas*. Debruçando-se sobre os esportes coletivos com bola, o autor afirma que nesses esportes, o que chama a atenção vai além da pontuação final (seja um gol, um *touchdown* ou uma enterrada) e descreve as *jogadas* que se formam antes delas como algo fascinante. Quando versa sobre elas, o autor destaca uma ambiguidade que elas carregam, segundo Gumbrecht (2007, p. 134):

As jogadas bonitas são sempre surpreendentes, por dois motivos. Mesmo que a forma específica seja o que os especialistas chamam de jogada ensaiada – pensada com antecedência e praticada inúmeras vezes –, ela será nova e surpreendente para o espectador médio que não está familiarizado com o arsenal de estratégias da equipe. Mas, mais que isso, as jogadas que surgem em tempo real na partida são surpreendentes até para os treinadores e para os jogadores que as executam, porque precisam ser realizadas contra a resistência imprevisível da defesa do outro time.

Pois bem, nessa citação podemos perceber mais uma vez a relação pré-determinado/inesperado no esporte. O termo jogada ensaiada utilizado por Gumbrecht (2007) designa aquelas jogadas que uma equipe treina e aperfeiçoa durante os períodos entre jogos até que possa ser bem executada pelos atletas. Contudo, sua execução na partida se dará de maneira sempre nova, uma vez que a defesa adversária, que tentará parar a jogada, agirá de maneira inesperada - por mais que se tente estudar as defesas elas nunca serão totalmente previsíveis. Além disso, as defesas também têm suas jogadas ensaiadas, embora obviamente precisem ajustá-las no decorrer dos jogos. Nos Estados Unidos, há um nome para esse arsenal de jogadas ensaiadas: *playbook*<sup>2</sup>. Mais que um simples livro de

---

<sup>2</sup> Termo bastante comum nos EUA para designar um livro que contém o plano de jogo da equipe para a temporada. Embora presente em vários esportes no país, tem destaque maior no Futebol Americano, devido à dinâmica do jogo, em que a jogada a

jogadas o *playbook* caracteriza o espírito da equipe para a temporada, ou seja, como ela entende e conduz as partidas durante o ano. Longe de serem totalmente secretas, as jogadas presentes nos *playbooks* são muitas vezes conhecidas pelas outras equipes. O que manda durante os jogos, todavia, é a capacidade de escolher determinada jogada no momento certo e assim surpreender a outra equipe.

Se consegui desenvolver meu argumento até aqui, apresentei a compreensão do esporte como uma manifestação humana que é capaz de nos encantar por carregar em sua lógica a relação entre domínio de si (técnica) /capacidade de surpreender (espontaneidade). Pode se dizer que os atletas têm essa relação presente em sua formação, uma vez que as técnicas fazem parte, algumas vezes até em exagero, que acaba por podar a capacidade criativa de constituição como atleta. Nesse sentido, podemos especular que o atleta tenha consciência que embora a técnica seja importante, no momento da competição, ele nunca terá total controle sobre o que ocorrerá. Mas e nós espectadores, como lidamos com essa tensão constituinte do esporte?

Gumbrecht tentou responder essa questão também. Se até agora esse capítulo buscou acompanhar o raciocínio do autor, nessa questão irei mais ao desencontro do que ao encontro de suas ideias. O pressuposto de Gumbrecht (2007, p. 144), de que perder-se na intensidade da concentração é “[...] precondição, [...] realidade e [...] resultado” da performance esportiva me parece correto. No entanto, a diferenciação feita pelo autor daquilo que chama de dois tipos de espectadores: o analítico e o da comunhão faz pensar que Gumbrecht (2007) exagera na separação. O argumento do autor busca separar dois tipos de espectador. O primeiro seria o analítico, aquele que assiste ao jogo buscando analisar os aspectos táticos e técnicos presentes no mesmo e o segundo seria

---

ser executada é chamada pelos treinadores que ficam de fora do campo e utilizam-se de uma série de códigos para informar o *Quarterback* sobre qual jogada executar.

aquele da comunhão que se deixaria entregar-se junto a outros torcedores, por exemplo, em uma torcida no estádio. Embora o esforço de Gumbrecht (2007, p. 150), seja em separar os dois espectadores, o próprio autor chega a admitir que “[...] meus conceitos, em vez descrever duas formas excludentes de participação, marcam os dois extremos de um amplo espectro de possíveis atitudes do público”.

Partindo dessa contradição expressa pelo autor e buscando ir um pouco além, podemos pensar o modo como olhamos para o esporte elencando momentos da apreciação. Com isso, quero dizer que o espectador carrega de algum modo, as duas dimensões descritas por Gumbrecht (2007). Pensemos em um torcedor daqueles que vai ao estádio e faz parte de uma torcida organizada no futebol. Por mais euforia e êxtase que aquele momento pode proporcionar ilustrando a ideia de comunhão, é muito comum entre esses torcedores análises técnicas e táticas. No outro extremo, não é raro vermos o treinador de uma equipe, daquele que esperaríamos uma atitude totalmente analítica do esporte, entregar-se em alguns momentos, a total comunhão com o estádio e também perder-se no meio da multidão. Desse modo, quero apontar que talvez possamos pensar a *análise* e a *comunhão* como momentos do assistir ao esporte. Momentos esses que se encontra em maior ou menor proporção em todos os espectadores. Ou seja, queria propor para pensarmos a *análise* e a *comunhão* como momentos que se completam na fruição do espetáculo esportivo, sendo que aumentar a capacidade de *análise* permite em grande medida aumentar a capacidade de comunhão.

Para ilustrar essa questão, buscarei me direcionar para um esporte em que seja possível observar bem essa tensão: o Futebol Americano. Poucos esportes podem parecer mais confusos, estranhos e desorganizados a um primeiro olhar que o Futebol Americano. Um amontoado de homens correndo em direção a outro com a bola, derrubando-o e em alguns momentos



continuando a jogada. Além disso, o jogo para inúmeras vezes, ficando ainda mais difícil o acompanhamento da partida. No entanto, trata-se de um dos esportes mais estratégicos existentes. Para compreender, no entanto, alguns elementos são importantes. O primeiro deles obviamente são as regras. Para conseguirmos acompanhar a dinâmica de um jogo desse esporte, assim como de outros, necessitamos compreender qual o objetivo do jogo e que ações são permitidas e quais são restritas para que esse objetivo possa ser alcançado. Mas a questão não se esgota aqui. Ao assistirmos o Futebol Americano, mesmo compreendendo as regras, podemos ainda nos perder na infinidade de jogadas possíveis. E aqui, a *análise* aparece como elemento central. Muitos motivos me levam a acreditar que a maior parte dos espectadores desse esporte nos EUA possua conhecimentos mínimos para diferenciar uma defesa 4-3 de uma 3-4<sup>3</sup>. E alguns motivos me levam a pensar que essa diferenciação é essencial ao assistir o jogo de Futebol Americano. Mesmo no Brasil onde o público desse esporte ainda é restrito, embora venha crescendo significativamente, é difícil pensar que os fãs desse esporte não compactuem dessa capacidade de análise. Ao observar isso, não pretendo afirmar que esses fãs se percam menos no jogo, ao contrário. A ideia que quero apontar aqui é justamente que essa capacidade de análise aumentada permite uma maior *comunhão* dos rumos do jogo, ou para usar a expressão de Gumbrecht (2007), ao conseguirmos entender melhor os aspectos táticos e técnicos de um esporte, conseguimos “perder-se na intensidade da concentração” daquele espetáculo com mais facilidade. Isso ocorre também em outros esportes, como, por exemplo, o futebol. Possuir elementos que permitam, entre outras coisas, identificar mudanças táticas durante as partidas, por exemplo, nos ajuda a perdemos na intensidade da concentração e assim estarmos mais abertos aos acontecimentos daquele espetáculo.

---

<sup>3</sup> Dois tipos básicos de formação de defesa do Futebol Americano. Na defesa 4-3 temos 4 jogadores alinhados junto a bola e 3 na cobertura, enquanto na 3-4 acontece o contrário.

Pois bem, se a capacidade de *análise* de um esporte nos permite fruir melhor desse espetáculo, ela não se esgota nisso. Além de nos permitir compreender melhor o esporte disputado e assim fruir do mesmo para além da sua compreensão, penso que ao aumentar nossa capacidade de análise de determinado esporte podemos caminhar também para um aumento de nossa criticidade quanto a esse esporte. Isso não se dá de maneira automática, contudo, penso que sem essa capacidade de compreensão e análise dos esportes não avançamos muito no que diz respeito à crítica aos mesmos.

Tomemos como exemplo o voleibol. Recentemente uma polêmica tomou conta das discussões sobre esse esporte com o fim da regra da vantagem. Para um espectador mais novo do esporte provavelmente isso não faz sentido, pois ele foi educado a compreender o voleibol no modelo atual, que para ajustar-se a TV<sup>4</sup> precisou acabar com a vantagem e estender a pontuação até 25 pontos por *set*. Nesse exemplo fica clara a sobrepujança dos interesses comerciais televisivos sobre questões do jogo. É possível remetermos aqui também a uma discussão feita por Adorno (1978), quando em um texto elaborado para retomar a discussão sobre a Indústria Cultural, o filósofo argumenta como essa, utiliza-se da técnica de maneira externa, com vistas a controlar a distribuição e reprodução do produto cultural. Desse modo, a técnica na Indústria Cultural difere-se da técnica das obras de arte, pois nas últimas as técnicas dizem respeito à sua lógica interna. Ainda sobre a Indústria Cultural afirma Adorno (1978, p. 4)

Ela vive, em certo sentido, como parasita sobre a técnica extra-artística da produção de bens materiais, sem se preocupar com a determinação que a objetividade dessas técnicas implica para a forma intra-artística, mas também sem respeitar a lei formal da autonomia estética.

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes ver Santos Neto (2014).

Ou seja, no exemplo supracitado do voleibol, percebemos que embora não diga respeito especificamente à obra de arte, a Indústria Cultural utiliza-se de uma determinação externa preocupada com a distribuição para o consumo, esquecendo-se de considerar a lógica interna do esporte em questão. Contudo, para termos uma noção exata dessa interferência na dinâmica do esporte, necessitamos antes de tudo compreender a dinâmica do jogo, incluindo conhecer como ele se apresentava antes da mudança. Ou seja, é essencial, para que possamos entender criticamente a interferência da TV e de seus patrocinadores no voleibol, conhecer seus elementos técnicos e táticos, como esses se organizam no jogo a partir das regras colocadas.

Outro exemplo me parece interessante nesse momento, embora mais polêmico: o Mixed Martial Arts (MMA). Esporte que vem ganhando força nos últimos anos devido à veiculação pela TV aberta do Ultimate Fight Championship (UFC), o MMA é um esporte que agrega em sua dinâmica vários formatos de luta. Embora a violência e a capacidade de suportar a dor estejam presentes, e na maioria das vezes seja exatamente isso que os espectadores procurem nesse esporte, há elementos nessa disputa que merecem atenção. Por se tratar de uma combinação de lutas - que incluem lutas em pé como Taekwondo, Muay-Thai, etc. e lutas de chão como jiu-jítsu, judô, etc. - os confrontos nesse esporte possibilitam uma infinidade de estratégias e decisões que podem proporcionar uma fruição daquilo que Gumbrech menciona como “perder-se na intensidade da concentração”. Com isso, podemos olhar para esse esporte com olhos menos regulados para aquilo que nos vendem do mesmo: absolutização da violência. Em última instância, se caminhássemos para esse modo de olhar para o MMA poderíamos pensar em caminhos que tornassem a luta menos violenta e mais esteticamente apreciável. Por exemplo, ao termos condições para olhar para elementos estéticos desse combate, estaríamos criando condições para querermos lutas mais bonitas, dinâmicas e menos violentas. Assim, não

ficaríamos presos em buscar nesse esporte o massacre de um lutador ou uma lesão como uma fratura exposta, na medida em que isso interromperia a luta e conseqüentemente nossa capacidade de fruição da mesma. No entanto, para olhar assim para esse esporte, é necessário um conhecimento das técnicas básicas das lutas que compõe o MMA, além de uma compreensão mínima das estratégias dos lutadores. Algo que me parece bastante distante do público consumidor desse espetáculo.

Tomando agora como exemplo o futebol, temos um panorama interessante. Como nos aponta Claussen (2006, p. 584), o futebol nos obriga a dizer algo sobre ele, contudo, na maioria das vezes, o que dizemos são, na verdade, “[...] expressões comuns, atiradas para o ar por especialistas, entrevistadores e entrevistados — para, na maior parte dos casos, nada dizerem”. Desse modo, o autor atenta para o fato de que muitas vezes o que pensamos compreender sobre o futebol não passa dos discursos que a grande mídia nos apresenta a respeito. Após realizar detida análise sobre os aspectos históricos desse esporte e apontar para um possível declínio do mesmo devido à estupidez que o rege, o autor afirma que o futebol somente pode sobreviver se tiver um torcedor ativamente participante. Com isso o autor propõe um espectador que através de suas experiências com a bola e aquilo que vê no jogo, torna-se capaz de perceber, por exemplo, as estratégias manipulativas e de *marketing* que ameaçam o futebol, além de outras contradições da sociedade na qual o futebol é hoje jogado.

Anteriormente havia me perguntado qual a relação do espectador com o esporte, e se consegui responder satisfatoriamente temos a ideia de que o espectador necessita da compreensão de elementos constituintes do esporte para conseguir fruir e criticar esse artefato cultural. Semelhante colocação é feita por Vaz e Bassani (2013) no texto: Esporte, sociedade, educação: megaeventos esportivos e educação física escolar. Diante da proximidade dos megaeventos

esportivos no Brasil, os autores, após analisarem o esporte enquanto elemento histórico, apontam a possibilidade de a Educação Física trabalhar na perspectiva do desenvolvimento de uma fruição estética desses eventos. No entanto, os autores reconhecem algumas limitações para isso, dentre elas a precária formação que os professores de Educação Física têm no que diz respeito ao esporte. Além da capacidade de fruir desse espetáculo, os autores apontam também para a necessidade da Educação Física Escolar potencializar outra forma de relacionamento com o esporte que não aquela que a grande mídia nos apresenta. Nas palavras dos autores:

Somos, portanto, a favor da promoção, disseminação e prática de uma cultura esportiva ampla e profunda em que os professores de Educação Física exerçam um papel importante como intelectuais públicos habilitados para o conhecimento específico de sua disciplina, de forma que a escola possa concorrer com a cultura do entretenimento. Ou então a educação física escolar não tem razão de existir (VAZ; BASSANI, 2013, p. 96).

Até aqui me propus a apontar elementos formativos no esporte na medida em que nos permitem fruir esteticamente desse espetáculo. Grande parte do meu argumento girou em torno da ideia de que o esporte se constitui da dialética entre elementos esperados, pré-determinados e elementos surpreendentes. Dentre esses elementos esperados, repetiram-se durante o texto as técnicas e as regras, demonstrando a importância de ambas para o esporte na medida em que é apoiada e desdobradas delas que a criatividade floresce. Apesar disso, na história da Educação Física Escolar é possível encontrar alguns mal entendidos em relação à técnica. Atentando-se para isso, Vaz e Bassani (2013) apontam como a Educação Física na ânsia legítima de fazer a crítica ao tecnicismo acabou por renegar a técnica como se ela não fosse importante para a prática esportiva. Segundo eles:

Na esteira da crítica ao tecnicismo e ao esporte, a técnica – forma de mediação entre sujeito e objeto – tem sido frequentemente recusada *in totum*, como se uma prática corporal fosse possível sem ela, como se o corpo não fosse também objeto e instrumento (de prazer, por exemplo). Junto com isso, o aperfeiçoamento técnico necessário para a prática esportiva para torná-la mais interessante, complexa, rica e desafiadora também foi denegado (VAZ; BASSANI, 2013, p. 89).

Discussão semelhante também é feita por Vaz (2001) no texto: *Técnica, Esporte, Rendimento*. Diante da questão de como a Educação Física Escolar deve se comportar diante do esporte, o autor postula a necessidade de essa disciplina caminhar no sentido da negação, mas também da aproximação com o esporte. De acordo com Vaz (2001, p. 95):

Predico, portanto, uma educação que procure a razão crítica e a mediação reflexiva (como negatividade), mas também, com igual força, uma aproximação sensível (*einen sinnlichen Zugang*), combinando, de forma aconchegante, técnica e mimesis. Sem desprezar, portanto, a espontaneidade e a dimensão não conceituais (porém não irracional!) do conhecimento.

No entanto, a ideia exposta acima de trabalhar o esporte em suas dimensões, que vão desde o domínio técnico a uma negação, passando por seus momentos de espontaneidade, não parece ser a predominante na Educação Física. A partir de um discurso de transformação do esporte, a formação do professor de Educação Física tem ficado carente no que diz respeito a aspectos técnicos, ou mesmo sobre o conhecimento de regras de alguns esportes. Para não irmos muito longe, dificilmente a formação de professores em Educação Física atenta-se em mostrar elementos técnicos de esportes que não são os tradicionais. Isso conduz o futuro professor a buscar essa formação que lhe falta em outros espaços, abrindo brecha para o preenchimento desse vazio formativo para os produtos da Indústria Cultural. Em nome também dessa transformação do

esporte, postula-se também a todo o momento modificar as regras. Isso se dá em grande medida pela associação do respeito às regras a uma adaptação irrefletida à sociedade capitalista. Sobre isso, Claussen (2006, p. 585) faz um contraponto interessante, ainda versando sobre o futebol: “Ao contrário da sociedade onde é praticado, o futebol é um jogo com regras e não um contacto social obrigatório regido por leis”. Gumbrecht (2007) vai além, e afirma a necessidade das regras para perdermo-nos na intensidade da concentração. Isso porque segundo o autor, o fato de as regras fazerem sentido somente dentro do esporte e não na vida cotidiana é pré-condição para fruir o esporte.

#### **4 O ESPORTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS: UM DIÁLOGO INACABADO**

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras teve sua primeira turma de ingressos no primeiro semestre de 2007. Desde então, passou por algumas transformações em sua grade curricular sendo que, em 2012 foi iniciada a transferência do curso do período noturno para o período diurno. Portanto, algumas alterações importantes ocorreram na grade curricular durante esses anos, tendo em vista os mais diversos fatores. Atualmente, com a mudança do curso para o período diurno estão em andamento algumas modificações e/ou criações de ementas das disciplinas, embora, em sua grande parte, as ementas presentes na última elaboração do plano de curso noturno vêm sido mantidas. Desse modo, esse trabalho se deterá sobre as ementas da última versão elaborada para o curso noturno presentes no Projeto Político Pedagógico de 2012 (BRASIL, 2012).

Assim, de início, com o objetivo de definir as obras a serem discutidas neste trabalho, foi feito um levantamento das referências mais presentes nas ementas das disciplinas voltadas para o estudo da Educação Física escolar do referido PPC. O quadro abaixo (Tabela 1) apresenta o panorama encontrado nas ementas.



Tabela 1 Obras mais presentes nas ementas das disciplinas de formação de professores de Educação Física

<i><u>Nome da obra</u></i>	<i><u>Autor (es)</u></i>	<i><u>Repetições</u></i>
Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica	Darido e Rangel (2008)	11
Metodologia do ensino da Educação Física.	Coletivo de autores	5
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Freire (2008)	3
Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores	Barreiro e Bebran (2006)	3
O professor de educação física e a construção do saber.	Borges (1998)	2
Manual de orientação: estágio supervisionado	Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2009)	2
Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.	Darido e Souza Júnior (2007)	2
Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola	Mattos e Neira (2008)	2
Educação Física e esportes: Perspectiva Para o século XXI	Moreira (1999)	2
Pedagogia da Cultura Corporal - Críticas e Alternativas.	Neira e Nunes (2006)	1
Modalidades esportivas coletivas	Rose Júnior (2006)	1
Motricidade e jogo na infância.	Ferreira Neto (2001)	1
Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola	Mattos e Neira (2008)	1
O Espaço do Movimento na Educação Infantil: Formação e Experiência Profissional	Rabinovich (2007)	1
Consenso e conflito da Educação Física brasileira	Oliveira (1985)	1
Conhecimento Moderno: sobre ética de intervenção do conhecimento	Demo (1997)	1
A organização do currículo projetos de trabalho	Hernandez e Ventura (1998)	1
Educação física escolar: as representações sociais	Barbosa (2001)	1
A prática educativa: como ensinar.	Zabala (1998)	1

Para a seleção da primeira obra a ser estudada, utilizou-se do critério quantitativo, sendo, portanto selecionada a obra que mais se repetiu, qual seja: *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Para a seleção da segunda obra outros critérios, além do quantitativo, foram utilizados. O primeiro deles foi a exclusão de obras que não dissessem respeito diretamente à discussão da Educação Física, como a obra *Pedagogia da Autonomia*. Além disso, foram excluídas obras que tratavam do conteúdo de estágio, tendo em vista sua não especificidade com o tema proposto. Assim sendo, a segunda obra escolhida foi *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. Tal escolha se justifica pelo fato de que além da obra aparecer duas vezes, um dos autores, Marcos Garcia Neira, se repete mais duas vezes em momentos diferentes. Importante salientar que os autores da obra em questão são os responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Educação Física no Ensino Médio, o que sinaliza seu alcance na área da Educação Física escolar.

A primeira obra, denominada *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica* é fruto de um trabalho coletivo de onze professores que fazem parte do Laboratório de Estudo e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física da Unesp, e tem como organizadoras as professoras Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Rangel. Já nas considerações iniciais, as autoras apresentam aquele que compreendem como o papel da Educação Física. Esse papel seria, segundo as autoras, a formação de um cidadão que possa desfrutar das inúmeras possibilidades da cultura corporal de movimento. A segunda obra *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola* se apresenta como um prolongamento dos PCN's da Educação Física para o Ensino Médio. Já de início os autores também apontam o que compreendem como função da Educação Física escolar, nesse caso

especificamente no Ensino Médio. Segundo Mattos e Neira (2008, p. 24, grifo nosso):

[...] quaisquer iniciativas no sentido de instrumentalizar o cidadão através da aquisição de uma bagagem de conhecimentos que lhe permita atuar de forma eficaz sobre a manutenção da saúde, a gerência de seus momentos de lazer e a aquisição de um vocabulário motor que possibilite um diálogo social diversificado.

Diante dessas colocações, que apontam para uma necessidade da Educação Física proporcionar aos indivíduos instrumentos para uma autonomia em suas práticas corporais, um primeiro questionamento se coloca. Em que medida pensar as práticas corporais somente como instrumentos a serem utilizados, não limita a capacidade de uma compreensão crítica desses elementos? Em outras palavras, em que medida estamos na ânsia de dar respostas a uma funcionalidade da Educação Física, exagerando em seu lado instrumental e deixando de lado seu potencial enquanto disciplina de formação? A partir dessas questões iniciais, continuemos a acompanhar as obras. Antes, cabe ressaltar, que ambas as obras buscam uma resposta a uma questão recorrente na Educação Física escolar: sua afirmação enquanto conteúdo curricular. Nesse sentido, os dois livros traçam um panorama dos desdobramentos históricos da disciplina bem como das consequências disso. Em Mattos e Neira (2008), é possível perceber uma crítica à Educação Física no ensino médio como aquela que não estaria cumprindo suas funções na escola, diferentemente das demais disciplinas. Segundo os autores, isso se daria pela subordinação das aulas ao esporte de alto rendimento com seus valores e normas. Aprofundando essa questão Darido e Sanches-Neto fazem, no primeiro capítulo da obra *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*, uma retomada histórica das concepções de Educação Física. Os autores apontam o período da Ditadura Militar (1964-1985) como aquele em que

o esporte teria sido levado com maior força à escola. Sendo assim, segundo Darido e Rangel (2008, p. 4) nesse momento histórico:

[...] o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da EF na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Embora Darido e Rangel (2008) façam referência aos discursos críticos à perspectiva do alto rendimento na Educação Física, surgidos principalmente na década de 1980, os autores compreendem que tal perspectiva ainda não foi superada, na medida em que grande parte do texto ainda aponta à persistência da continuidade da perspectiva já criticada. Algo semelhante ocorre com a obra de Mattos e Neira, tendo em vista que os autores parecem identificar nas aulas de Educação Física ainda hoje, a predominância da especialização esportiva. Desse modo, resplandece em ambas as obras uma intenção de propor alternativas a esse modelo de aula de Educação Física pautado na veiculação estrita do esporte de alto rendimento. Levando em conta a importância que essa discussão merece, buscamos reconhecer a necessidade de a Educação Física escolar continuar se repensando enquanto disciplina que compreende o esporte como um de seus objetos de estudo, daí buscamos destacar nas obras referidas o modo como compreendem o objeto de estudo da Educação Física.

Matos e Neira (2008) constroem uma compreensão de Educação Física a partir da ideia de linguagem que por sua vez se produz e reproduz na sala de aula. Assim a Educação Física é apontada como a disciplina que tem como incumbência pensar a linguagem corporal, ou seja, a linguagem expressa pelo corpo. Os autores apontam ainda, que essa linguagem é sempre dependente do contexto, não sendo possível confiar em um *dicionário de gestos*. Nesse sentido, os autores afirmam ter sido nós, professores de Educação Física, que criamos a

cultura de movimento presente na escola e que por isso mesmo é grande nosso papel na transformação dessa cultura. O texto não traz uma reflexão sobre mecanismos extraescolares, como por exemplo, a Indústria Cultural, que tem papel central na formação da compreensão de corpo dos sujeitos. Embora devamos considerar a grande influência que as aulas de Educação Física exercem sobre os modos como o corpo é compreendido, delegar somente à Educação Física essa construção é demasiado ingênuo. Desconsiderar o papel que a Indústria Cultural desempenha nessa construção, além de limitar a compreensão dos significados dessas construções, acaba por despotencializar o papel do professor de Educação Física como aquele que se ocupa da cultura corporal. Se quisermos buscar uma Educação Física que desenvolva nos alunos “[...] uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal” (MATOS; NEIRA, 2008, p. 31), precisamos compreender o objeto de estudo da Educação Física para além de sua materialização na escola, buscando uma profunda compreensão da cultura corporal.

Proposta similar a de Mattos e Neira (2008) é feita por Darido e Rangel (2008, p. 34) quando apontam ser função da Educação Física escolar formar “[...] cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta”. Ao tomar essa posição, os autores advogam a favor da compreensão da Educação Física sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, e apontam o livro Metodologia da Educação Física, escrito pelo chamado Coletivo de Autores como a obra responsável por cunhar esse termo<sup>5</sup>. Embora assumam essa posição de compreensão da Educação Física pelo viés da cultura, a obra também não se dedica a compreender de maneira mais ampla as

---

<sup>5</sup> Importante destacar que essa parece ser uma compreensão dos autores, uma vez que o que há na obra é a construção do termo Cultura Corporal. A expressão “de movimento” foi acrescentada posteriormente. Para mais detalhes sobre essa discussão, ver Daolio (2004).

questões extraescolares. Essas questões, que são deixadas de lado, e que são determinantes quando pensamos nos elementos culturais, acabam por levar os autores a depositar demasiado peso ao dia a dia escolar. Isso porque as aulas de Educação Física são compreendidas em um viés utilitarista que apresentaria como tarefa a “[...] elaboração de conhecimentos baseados na realidade complexa do cotidiano, valorizando questões sociais urgentes que se apresentam no dia a dia dos alunos e professores [...]” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 30). Ou seja, diante da vontade de propor um caminho para a Educação Física enquanto uma disciplina do conhecimento, o que visualizamos é uma instrumentalização da disciplina, que ao invés de ser pensada como espaço de formação é antes pleiteada como espaço de solução de problemas.

Embora avancem significativamente na compreensão da Educação Física tendo em vista uma perspectiva cultural, as obras acabam por não abordar uma questão importante da contemporaneidade. Se quisermos pensar em cultura hoje em dia, não podemos deixar de lado a força que a Indústria Cultural representa nesse cenário. Isso porque, ao pensarmos a sala de aula e os indivíduos que a constituem - tanto os discentes quanto os docentes - é necessário tomar consciência do papel que a Indústria Cultural desempenha em suas concepções de mundo. Nesse sentido, delegar apenas à escola, e no caso aqui à Educação Física, a função de construção de conhecimentos que possam transformar essa cultura, sem considerar que essa cultura é moldada por mecanismos extraescolares acaba por se converter em uma postura ideológica, na medida em que não contribui para o reconhecimento da função de dominação que a Indústria Cultural cumpre no capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, se quisermos continuar falando de uma escola que trate criticamente da cultura, no caso da Educação Física da cultura corporal, devemos falar de uma escola que dê condições aos alunos para tomarem contato com os elementos culturais, buscando manter a dialética entre a apropriação e a crítica dos mesmos.

Outra postura presente nas obras que parece superestimar a função que a escola pode desempenhar é aquela que delega a essa instituição a incumbência de superar os problemas sociais. Como exemplo podemos citar a colocação de Rangel et al., no terceiro capítulo da obra: *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*.

O acesso aos conhecimentos da Educação Física deve constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e solidariedade (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 38).

Na preocupação de propor o acesso aos conhecimentos da Educação Física, algo que deve ser com certeza o norte da Educação Física escolar, os autores acabam por pensá-los de maneira demasiado instrumental. Isso porque, na citação acima podemos perceber a pretensão dos autores de que o conhecimento da Educação Física se transforme, dentre outras coisas, em instrumento para a superação das desigualdades sociais. Isso aparece também em Mattos e Neira (2008, p. 94), quando os autores afirmam que o educador deve fazer sua escolha, pois: “Identificando o caráter reprodutivista, o educador deve tomar uma posição: ou se faz uma pedagogia do oprimido ou se faz uma pedagogia contra ele”. É apontado ainda pelos autores, ser papel dos educadores, atuar no sentido de reverter essa situação de opressão propondo uma educação que caminhe nesse sentido.

Refletindo sobre essa ideia de uma educação que sirva para a superação das desigualdades sociais, Adorno (2010) faz uma interessante crítica, quando ao compreender a ideia de formação como algo histórico, aponta como “caricatas” as tentativas de educação que buscam por si mesmas eliminar a situação de exclusão do proletariado. Ao afirmar isso, Adorno (2010), de maneira alguma, se põe contrário à superação de exclusão dos trabalhadores. O que o autor busca

argumentar é que uma situação que é historicamente condicionada, por fatores econômicos e sociais, não pode, de maneira alguma, ser solucionada somente por meio da educação. A partir dessa pretensão não materializada, de fazer da Educação Física escolar um meio imediato de transformação social, os autores acabam por criar uma dicotomia entre uma classe oprimida e uma opressora, depositando na segunda a responsabilidade pelos problemas contemporâneos, o que impede o reconhecimento de mecanismos de dominação comuns do capitalismo contemporâneo, e que impedem justamente a superação dessa situação.

Essa pretensão de fazer dos objetos do conhecimento instrumentos de superação de desigualdades aparece de outras maneiras no decorrer das duas obras. Um exemplo bastante conhecido dos estudantes de Educação Física, que é retomado no sétimo capítulo da obra *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica* é a adaptação das regras do futsal para que meninos e meninas possam “jogar juntos”. Uma adaptação proposta pelos autores é a implementação da regra que determina que os gols devam ser marcados cada hora por um aluno de um dos sexos. Ou seja, se o primeiro gol de uma equipe for marcado por um menino, o seguinte deverá necessariamente ser marcado por uma menina. Com isso, segundo os autores, estariam os professores de Educação Física ensinando aos jovens a tolerância e a aceitação das características individuais. A questão importante abordada pelos autores: a exclusão que pode ser reiterada no esporte, principalmente aquela que constitui o esporte de alto rendimento, acaba por trazer ao menos duas questões que merecem mais atenção. Em primeiro lugar, porque ao delimitar a marcação do gol, cada hora por um sexo, o professor acaba reafirmando aquilo que quer negar: que um dos sexos está mais apto a marcar o gol. Em nenhum momento, aparece na proposta uma discussão sobre a construção histórica dos papéis sociais, que acabam por afastar as meninas da prática do futsal e conseqüentemente levar a uma



diminuição das possibilidades de desenvolvimento das habilidades das mesmas. A proposta desconsidera ainda a questão das habilidades individuais, uma vez que, caso haja uma menina mais habilidosa possivelmente ela seja a “escolhida” para fazer os gols na vez das meninas e possivelmente um menino menos habilidoso continuará excluído do jogo. Isso acaba por naturalizar as habilidades de cada indivíduo, não havendo nenhum espaço para se refletir sobre o porquê de alguns possuírem mais conhecimento do jogo, como se isso se desse de maneira natural. Quanto ao docente, em nenhum momento aparece o papel do professor de Educação Física como aquele dotado de um conhecimento - os fundamentos do futsal - e que deve ensinar isso a seus alunos, tendo em vista inclusive permitir que esses possam se inserir nas práticas desse esporte. Isso não significa dizer que o professor tem como objetivo nas aulas que todos os alunos se tornem atletas de futsal, mas afirmar a necessidade de apresentar as características desse esporte para que esses alunos possam tomar contato com esse bem cultural, e posteriormente terem condições de fazer sua escolha sobre a continuidade ou não da prática do mesmo. Nesse sentido, é fundamental conhecer a dinâmica do futsal e as habilidades que nele são requeridas. Assim ele pode contribuir enormemente para que esses alunos aprendam a fruir os diferentes espaços de prática desse esporte, observando inclusive condutas que caminham a um não respeito das características individuais. Ainda sobre essa questão, um exemplo que também é recorrente na formação do professor de Educação Física é a proposta de se adaptar as regras do futsal, para, por exemplo, que toda uma classe possa jogar ao mesmo tempo. Pois bem, na grande maioria das vezes que isso ocorre, muitos daqueles que estão em quadra não estão jogando, tendo em vista que não basta estar no jogo para fruir do mesmo. Em contrapartida a essa proposta, podemos observar em alguns espaços de prática do futsal extraescolares, maneiras diferentes de lidar com essa questão que podem ser menos exclusivas que aquelas que têm essa pretensão. Trata-se

da dinâmica conhecida por praticantes de futsal e de outros esportes, de separação de times e o revezamento dos mesmos no espaço de jogo. Ou seja, caso haja 20 praticantes da modalidade, ao invés de se pretender colocar os 20 para jogar ao mesmo tempo, dividem-se quatro times, que se revezam de dois em dois, segundo critérios acordados anteriormente pelos praticantes. Por que nós da Educação Física não abrimos a possibilidade de aprender com essas práticas e pensamos maneiras de transferir isso para o ambiente escolar? Além de permitir a manutenção da dinâmica do futsal, essa proposta pode ser pensada, por exemplo, com a possibilidade daqueles que não estão no momento em quadra observarem desenhos táticos das outras equipes ou questões sobre o *fair-play*.

Quando o esporte passa a ser priorizado na escola como uma prática que pode conduzir à superação da desigualdade social, a Educação Física escolar tende a assumir uma perspectiva instrumentalizada, ou seja, ao invés de direcionarmos a uma compreensão mais profunda do esporte enquanto elemento da cultura corporal, permitir sua apreensão e sua crítica, apressa-se em fazer dele um meio para atingir outros objetivos. Se na década de 1980 o esporte de alto rendimento na Educação Física escolar foi criticado como mero instrumento na formação de atletas, ou promoção da saúde, é preciso continuar a pensar em que medida hoje o nosso objeto de estudo não tem sido instrumentalizado novamente, dessa vez em nome de um discurso progressista<sup>6</sup>. Essa postura de instrumentalização do objeto de estudo parece ter íntima relação com o modo como o processo de aprendizagem é compreendido pelos autores.

Isso pode ser melhor visualizado nas construções de Mattos e Neira (2008), pois esses dedicam um capítulo de sua obra para a questão que denominam “A construção do conhecimento”. Após realizarem uma crítica ao

---

<sup>6</sup> Optou-se por manter o termo “progressista” tendo em vista uma compreensão de progresso tal como Walter Benjamin no ensaio “Teses sobre o conceito de história”, em que o autor aponta que o progresso produz também ruína.

modelo de educação que segundo os autores centraria o conhecimento no professor, os autores afirmam que o modelo ideal de educação deveria girar em torno de problemas que seriam apresentados aos alunos, e esses teriam a tarefa de confrontar-se com esses problemas e resolvê-los de maneira “inovadora”. Como exemplo, os autores falam sobre ensinar a “plantar bananeira”. Segundo Mattos e Neira (2008, p. 43):

Assim, por exemplo, para se aprender a “plantar bananeira” não mais deve ser dito ao aluno onde colocar a cabeça e as mãos e como se equilibrar. Em vez disso, o problema é colocado pelo professor e o aluno deve aprender como se equilibrar na sua cabeça e nas mãos. Neste processo, o aluno deve entender o conceito de gravidade, base de suporte, linha gravitacional e momento de força. Assim, ao se aprender a permanecer sobre a cabeça, alcança-se um sentido educacional que jamais se alcançaria com a simples cópia.

O que podemos perceber diante desse exemplo, e que é confirmado no decorrer da obra, é uma postura de aprendizagem que se centra no indivíduo como aquele que deve solucionar situações problemas, que por sua vez ficam sob a incumbência de criação do professor. Nesse sentido, é deixada de lado a figura do professor como aquele que possui um conhecimento que deve ser apresentado aos alunos, e conseqüentemente também é esquecido um conhecimento historicamente elaborado: a técnica do plantar bananeira. Essa proposta educacional, que tem como norte superar a educação tradicional acaba por retirar do professor seu papel enquanto autoridade pedagógica. Além disso, desconsidera-se a importância do que os autores chamam de “copiar”. Com isso o aluno acaba por se ver isolado no processo de ensino-aprendizagem, limitado do contato com o outro, seja diretamente: com o professor; seja mediadamente: com as construções históricas da humanidade, os saberes. Nesse sentido, se mostra importante retomar a reflexão de Adorno (2010) sobre esse

enfraquecimento da autoridade no processo de aprendizagem. Reconhecendo a necessidade das reformas escolares que retiraram do professor seu papel autoritário, Adorno (2010) aponta como, no entanto, tal postura acabou por negligenciar um aspecto importante da formação: a dedicação necessária para o exercício da liberdade. Embora não queira de modo algum retomar o papel do professor como autoritário, Adorno (2010) denuncia como a formação também não pode ocorrer sem uma dedicação necessária para o aprendizado. Nesse sentido, e retomando o exemplo construído por Mattos e Neira (2008), podemos refletir em que medida não há ali uma negação da aprendizagem técnica referente ao “plantar bananeira” e que prejuízos isso pode trazer para o educando, principalmente para aquele que não consiga solucionar por si só o problema proposto. Além disso, porque não podemos pensar um processo de ensino aprendizagem que busque estimular a criação a partir daquilo que a humanidade já foi capaz de desenvolver? Ou seja, por que não ensinar a técnica do “plantar bananeira” e pensarmos possibilidades de criação a partir disso?

No sexto capítulo da obra de Darido e Rangel (2008), denominado “Novas formas de organização dos conteúdos” e de autoria de Darido e Rangel (2008), aparece também a preocupação do desenvolvimento de um processo de aprendizagem que supere o modelo tradicional, que para os autores limitaria os alunos a emitirem suas opiniões. Nesse sentido, os autores advogam um novo modo de conceber a escola onde os alunos possam estar envolvidos “[...] na tomada de decisão acerca dos conteúdos, do tratamento pedagógico, critério de avaliação, de uma unidade didática ou até do planejamento semestral ou anual” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 96). Com isso, os autores baseados em Perrenoud têm em vista que os alunos deixem suas posições de alunos e assumam a responsabilidade de sua formação. Parece-me inquestionável que o processo de aprendizagem careça da participação de todos envolvidos no processo. Assim, colocar em cheque um processo de aprendizagem que se baseie

estritamente nas decisões do professor, e que pode se tornar autoritário, é bastante legítimo. Contudo, em que medida pautar a transformação do aluno no responsável pelo seu processo de aprendizagem não acaba por esquecer-se, como já discutido acima, do papel do professor nesse processo? Ou seja, não haveria aí uma desvalorização, também nessa perspectiva de participação, o professor enquanto aquele que possui uma formação e um conhecimento que o permite desempenhar o papel de autoridade pedagógica?

Ainda no que diz respeito ao processo de aprendizagem, outra compreensão comum em ambas as obras merece uma reflexão. É a perspectiva que pensa as aulas sempre como algo que supra os “interesses” dos alunos. Tal colocação aparece de inúmeras maneiras no transcorrer das obras. Por exemplo, no quinto capítulo do livro *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*, escrito por Suraia Darido, e denominado: Os conteúdos da Educação Física na Escola, diante da discussão sobre qual conteúdo deve se fazer presente na aula de Educação Física, a autora argumenta em prol de uma diversificação dos mesmos tendo em vista “[...] facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais [...]” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 72). Sem dúvida os conteúdos das aulas de Educação Física devem ser diversificados, e devemos pautar aulas que vão além dos quatro esportes tradicionais: Futsal, Handebol, Basquete e Voleibol. Contudo, ao defender essa questão, Darido (2008) acaba por caminhar em direção a algo não muito interessante. Pois, ao tentar justificar sua postura, a autora não estaca a ampliação do repertório das experiências discentes como orientação para a variação dos conteúdos, mas aquilo que agrada os estudantes. Talvez essa perspectiva tenha como fundamento a dificuldade dos professores de Educação Física em ter suas aulas aceitas pelos alunos, quando fogem dos esportes que mais os “agradam”, no entanto ao invés de se contrapor a isso, a proposta apresentada caminha no sentido de uma acentuação desse

processo, na medida em que as aulas podem ficar reféns das “vontades” e “interesses” dos alunos.

Embora a Educação Física possua especificidades no que tange a essa questão de uma educação baseada nos “interesses” dos alunos, é preciso considerar que esse movimento parece integrar as propostas educacionais como um todo na contemporaneidade. No sexto capítulo da obra *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*, Darido e Rangel (2008, p. 81) propõe uma discussão que tem como norte pensar, baseados em Zabala, uma compreensão dos conteúdos nos quais “[...] o ponto de partida é o interesse e a aprendizagem do aluno, e não a lógica interna das disciplinas [...]”. Na compreensão de Mattos e Neira (2008, p. 25), a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira advoga nessa perspectiva, fazendo com que o professor de Educação Física passe:

[...] a ser mais exigido quanto à sua qualificação e uso de seu conhecimento, principalmente no que corresponde ao planejamento de atividades que venham de encontro aos interesses e necessidades dos alunos.

Um exemplo que ilustra essa compreensão nos é apresentado por Mattos e Neira (2008), que ao discutir a escolha dos conteúdos que devem ser veiculados na aula de Educação Física afirmam que o professor deve se atentar às características da comunidade. Segundo os autores, se o professor se mantiver rígido em conteúdos desinteressantes aos alunos, acabará por afastá-los da disciplina. Assim é postulado que os professores conversem com a comunidade para entender qual o conteúdo de seu interesse. Os autores afirmam ainda que “[...] de certa forma, é indiferente se as atividades rítmicas serão desenvolvidas através da capoeira ou do rap” (MATOS; NEIRA, 2008, p. 36). Esse exemplo ilustra, em grande medida, a maneira como os conteúdos são compreendidos nessa perspectiva de ensino, somente como meios de despertar o interesse dos

alunos. Desse modo, as aulas se prendem àquilo que os alunos têm “interesse” de conhecer, o que por si só é problemático, na medida que limita a compreensão por parte dos mesmos de conteúdos que não considerem imediatamente interessantes. Além disso, nesse exemplo citado acima, em nenhum momento são levadas em conta as características dos conteúdos, chegando ao ponto dos autores não diferenciarem a capoeira do rap. Será que não é objetivo da Educação Física apresentar esses conteúdos em suas especificidades para os alunos?

Refletindo sobre isso podemos pensar os prejuízos formativos desdobrados por essa postura. Primeiramente, porque, como já citado, as aulas ficam presas aos conteúdos que interessam os alunos. Além disso, como colocado por Adorno (2010), embora a educação pautar-se pela liberdade, ela possui momentos de não liberdade essenciais. Ou seja, se a educação visa à libertação dos indivíduos, antes é necessário confrontar esse indivíduo com algo externo a ele, e que por isso mesmo o modifique. Assim, pensar uma educação pautada por valores emancipatórios, requer pensar uma educação que instigue os sujeitos a confrontar e questionar seus interesses, que na grande maioria das vezes são determinados pela Indústria Cultural. Essa é outra questão que passa despercebida pelos autores das duas obras acima citadas. Em nenhum momento é colocada a questão de como a Indústria Cultural molda e determina o que os alunos entendem como interessante. Diante dessa postura, que é no mínimo ingênua, se pensarmos o papel que a Indústria Cultural exercer hoje, principalmente em seu formato contemporâneo na forma de Sociedade Excitada, a escola acaba por reproduzir a dominação exercida pela Indústria Cultural. O mais problemático dessa questão é que a escola, enquanto instância formativa, deveria ter como papel justamente fazer frente a esses mecanismos que reproduzem a dominação. Nesse sentido, a Educação Física escolar, ao invés de

oferecer uma formação que permita uma contraposição aos mecanismos da Indústria Cultural tem, para não dizer mais, negligenciado essa questão.

Talvez, mais até que negligenciando a Educação Física está colaborando irrefletidamente para esse processo. Se a Indústria Cultural se perpetua em grande parte por produzir e apresentar seus produtos na forma de mercadorias para sua clientela, ironicamente encontramos essa palavra na descrição de Darido e Rangel (2008) no capítulo “Esporte” do livro: *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Segundo os autores, no ambiente escolar encontramos inúmeras modificações no que diz respeito aos esportes “[...] feitas com o objetivo de adequação às características da clientela [...]” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 190). Ainda segundo os autores, essas modificações mais contribuem do que atrapalham na compreensão do esporte por parte dos educandos. Nesse sentido, os autores advogam que o esporte é um campo de atuação que deve estar aberto às modificações, e que a escola é o lugar privilegiado para isso. Assim, dentre inúmeras possibilidades, os autores apresentam, por exemplo, a ideia de utilizar-se de materiais alternativos para o futsal, o que contribuiria para diminuir a segregação dos menos habilidosos ou ainda apresentar os esportes através de jogos, que segundo eles seriam menos complexos. A possibilidade de adaptação do esporte é exemplificada na obra, com um episódio ocorrido em uma escola pública de São Paulo e que os autores tomam como algo interessante e modelar para os professores de Educação Física. Vejamos então o exemplo.

Trata-se de uma escola pública no interior de São Paulo, em uma cidade que, segundo os autores, predominava o gosto pelo basquetebol. No entanto, um professor de Educação Física tinha a pretensão de trabalhar outro esporte, o handebol. Pois bem, para conseguir alcançar seu objetivo o professor teria lançado mão de uma estratégia que conseguia chamar a atenção dos alunos e proporcionava-lhes prazer. As turmas envolvidas na proposta eram da 5ª e 6ª



séries do ensino fundamental, e o projeto durou aproximadamente dois meses. Para conseguir trabalhar o conteúdo que pretendia, o professor lançou mão da estratégia de partir de um jogo que tivesse características semelhantes ao handebol, a queimada. Na sequência das aulas, algumas adaptações nas regras foram sendo realizadas, até que o jogo se transformou no handebol. Posteriormente o professor solicitou dos alunos uma pesquisa sobre o handebol, e que comparassem com o que estavam praticando. Essa pesquisa teria surpreendido os alunos, quando perceberam que, sem notar, estavam jogando handebol.

Essa proposta, que foi tomada como modelar por Darido e Rangel (2008), tem seu momento de verdade na medida em que expõe uma situação recorrente nas aulas de Educação Física: a resistência dos alunos em aprender novos conteúdos e a tentativa do professor de colocar em cheque essa resistência. No entanto, embora a ideia seja justamente questionar isso, através da apresentação de um esporte novo, penso que tal proposta acaba por contribuir para reproduzir essa situação. Isso porque, ao admitir que a aula deva partir de algo que seja do interesse dos alunos, o professor de Educação Física acaba por reproduzir uma lógica que justamente retira seu papel enquanto um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, quem acaba por abdicar-se de seu papel é o professor que se vê sempre na necessidade de orientar suas ações para o “interesse” dos alunos. Além disso, essa postura reforça um preconceito historicamente arraigado à Educação Física: de que suas aulas têm que ser sempre prazerosas e compensar a rotina das demais disciplinas. Caso admitamos isso e quisermos fazer das aulas de Educação Física um ambiente sempre prazeroso, estaremos negando momentos importantes do processo formativo que não proporcionam prazer imediato. Cabem ainda, alguns questionamentos sobre a proposta supracitada. E se por algum motivo, mesmo com as adaptações das regras, os alunos não achassem as aulas interessantes? O

professor deveria abdicar-se de trabalhar o conteúdo proposto por esse motivo? Sempre que quiser trabalhar um conteúdo novo o professor terá que encontrar alternativas para torná-lo chamativo para os alunos? Caso a resposta a esse último questionamento seja afirmativa, penso, que o professor de Educação Física acentua a perda de seu papel como alguém dotado do conhecimento de determinado conteúdo e que deve transmiti-los aos alunos, passando a assumir papel semelhante àqueles apresentadores de gincanas na TV, cuja função é simplesmente mediar jogos atrativos e interessantes. Por fim, será que ao utilizarmos o jogo de queimada para trabalhar o handebol, não estamos desconsiderando características importantes dessas duas construções culturais? No que diz respeito à queimada, estamos deixando de lado seu valor enquanto elemento cultural, que deve ser compreendido e desfrutado na escola e não se tornar mero instrumento para a aprendizagem do esporte. Já no que diz respeito ao handebol, a proposta apresentada acima, apresenta como secundários alguns fatores importantes para a compreensão desse esporte, como elementos técnicos, táticos, regras, história, etc. Assim, apesar de sair das aulas com a impressão de conhecer tanto a queimada quanto o handebol, penso que esses alunos não terão ido além de um contato superficial com ambas as produções culturais, aproximando-se assim da situação que Adorno (2010) denuncia como semiexperimentação, que por sua vez é uma das características da semiformação.

Adaptar o esporte para que ele se torne interessante. Sob outra perspectiva, mas com a mesma lógica, isso aparece em Mattos e Neira (2008). Ao criticar o esporte, os autores denunciam que essa prática na contemporaneidade estaria perdendo seu elemento lúdico e se direcionando para uma supervalorização da técnica. Assim, segundo os autores, as aulas de Educação Física muitas vezes ficariam desagradáveis, justamente por concentrar-se nesses movimentos chatos e repetitivos. Essa constatação subsidia

a proposta feita posteriormente pelos autores, exemplificada por uma experiência vivida por eles em que as atividades foram desenvolvidas através de “[...] um jogo que possua elementos da modalidade esportiva e não o esporte propriamente dito [...]” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 98). Ainda segundo esses autores, essa proposta de aula despertaria nos alunos mais prazer, o que aumentaria a participação desses alunos. Isso porque esses alunos “[...] não se sentem atraídos pelos detalhes técnicos, e sim pelo desenrolar e pelo espírito do jogo” (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 98). Pois bem, nessa perspectiva de “ensino dos esportes” apresentada, além da presença de elementos que acabam por reduzir a aula à satisfação dos interesses e prazeres dos alunos, sem em nenhum momento ponderar sobre a dialética que compreende a formação, outra questão aparece com força. Trata-se da desconsideração de elementos “lúdicos” ou prazerosos no esporte moderno. Essa tese que tem grande força na Educação Física escolar atualmente, afirma que o esporte moderno seria uma deterioração dos jogos, por seu excesso de competitividade e perda de valores de cooperação e prazer. Mas o que dizer sobre o fato de tantas pessoas se envolverem com essa prática desse fenômeno social? Ou como explicar como ainda sobrevive no meio de tanta ode a competitividade no mundo do esporte, gestos que podem apontar para outra existência baseada, por exemplo, no respeito ao outro. Ou em outras palavras, ao fazer a crítica ao esporte moderno, os autores acabam por esquecer-se de seu momento de verdade, mesmo que esse momento se apresente como promessa não cumprida. Como consequências disso, esses autores acabam por delegar a outro fenômeno social - o jogo - a tarefa de fazer nas aulas de Educação Física a recuperação desses valores. Então, além de esquecer-se de elementos importantes do esporte, Mattos e Neira (2008) deixam de lado um olhar crítico para o jogo. Em nenhum momento é apontado, por exemplo, que essa prática pressupõe também a competição e que às vezes pode também ser reduzida a isso. Ou ainda, parece prevalecer nos autores uma ideia de que essa

prática não prescinde do aprendizado de elementos técnicos, como se bastasse apenas transformar o esporte em jogo para que todos pudessem praticá-lo. Essa supervalorização do jogo em Mattos e Neira aparece direcionado aos esportes de aventura na obra *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Sobre os esportes de aventura afirma os autores:

Práticas essas que resgatam valores de beleza, auto-realização, liberdade, cooperação e solidariedade, valores omitidos pelas práticas mecanizadas do esporte-espetáculo, em que preponderam a eficácia do rendimento corporal e a produção e consumo de bens e serviços (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 184).

Embora cheguem a ponderar uma relação ambígua dos participantes desses esportes com a natureza, uma vez que essa pode ser de reconciliação ou de mercadorização, os autores parecem supervalorizar essa prática em detrimento aos demais esportes. Essa postura, que é baseada em Darido e Rangel (2008), leva a uma separação entre os esportes de aventura e o esporte espetáculo. Tal separação por si só é problemática, uma vez que desconsidera que os esportes de aventura podem se tornar, e tem se tornado cada vez mais, mercadorias de consumo nos dias atuais. Além disso, com uma crítica não muito profunda, os autores não deixam claro por que: “beleza, auto-realização, liberdade, cooperação e solidariedade” não podem estar presentes nos esportes “tradicionais”. Se retomarmos, no entanto, as colocações de Gumbrecht (2007), podemos perceber que o esporte de alto rendimento embora cheio de contradições, carrega consigo a possibilidade de despertar valores parecidos com os que esses autores acabam por buscar em outras práticas corporais. À medida que tais aspectos não são reconhecidos nos esportes de alto rendimento, acaba por silenciar aspectos constituintes dos esportes tradicionais e dos jogos impelindo a criação de “outro esporte” na escola.

Um exemplo que aparece em ambas as obras, e que talvez ilustre bem a questão é a ideia de cooperação. De modos distintos, mas com o mesmo propósito as obras carregam a ideia de fazer na escola um esporte pautado pela cooperação modificando-se as regras para que todos possam praticar. Pois bem, essa proposta tem como norte algo legítimo, pois advoga por uma dinâmica de jogo que se pautar pelo respeito ao outro. No entanto, a proposta não pode se esgotar nisso. Em primeiro lugar porque podemos estar na Educação Física escolar, mesmo que não intencionalmente, isolando o esporte que se pratica na escola do esporte de alto rendimento. Se a pretensão é despertar nos alunos o espírito de cooperação, talvez seja mais interessante tentar fazê-los perceber como isso aparece no esporte de um modo geral. Isso porque, por mais que a competitividade esteja presente no esporte de alto rendimento, momentos de tensão e de respeito ao outro, aparecem ainda que em proporções menores. Além disso, se legitimarmos que o esporte da escola deve ser diferente e assumir caráter cooperativo estamos indiretamente assumindo que o esporte de alto rendimento vai pautar-se pelo não respeito ao outro e pela possibilidade de sua eliminação. Forçando o argumento, um aluno pode tranquilamente praticar na escola esse “outro esporte” e posteriormente, ao vestir sua camisa do clube em casa, cultivar um sentimento de ódio ao seu rival, na medida em que o esporte ali praticado não é aquele da escola, mas aquele de “alto rendimento”. Embora haja um exagero nesse argumento, isso pode ser visualizado em menor grau, quando olhamos, por exemplo, para jogadores que nas suas “peladas” praticam o “fair-play”, mas que em jogos “sérios” não fazem, por considerar que ali vale-tudo. Por que continuamos a separar esses espaços de prática esportiva tentando realizar um esporte puro e outro que deveria ser expurgado? Embora com motivações diferentes, a competição e a necessidade da vitória aparecem em ambos os espaços. Seria de se pensar uma perspectiva que aprendesse a fazer aparecer no esporte justamente a tensão entre esses elementos constituintes e não

separar na escola um esporte “cooperativo” e fora dela um esporte “competitivo”. Essa postura limita ainda a possibilidade de considerar a “competição” no esporte como algo que permita a superação de si mesmo, e que, portanto pode se materializar em um elemento formativo.

Mesmo quando busca teorizar sobre o aprendizado do esporte propriamente dito, Darido e Rangel (2008) parecem não aprofundar a questão, o que leva os autores a se posicionarem de uma maneira superficial. Embora admitam a necessidade do aprendizado de gestos técnicos básicos das modalidades esportivas, bem como as estratégias básicas necessárias à vivência de cada esporte, os autores já fazem isso pensando sempre numa perspectiva de aula que deva ser “[...] motivante, buscando estimular uma prática regular” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 186). Não há dúvidas que o aprendizado de gestos técnicos ou elementos táticos pode se desdobrar em algo prazeroso na medida em que permite uma maior dinâmica na prática da modalidade em questão, contudo hipostasiar o aprendizado desses elementos sempre em algo motivante, é desconsiderar que em muitos momentos aprender pode ser um ato que exige muito mais entrega e recusa de um prazer imediato. Parece que ao assumir essa postura, de querer que a aula de Educação Física seja sempre motivante, os autores reproduzem, mesmo que de outra forma, a postura que delega a Educação Física escolar o papel de ser a disciplina interessante em meio à rotina estressante da escola. Além disso, não necessariamente todos os conteúdos da Educação Física escolar devem ser interessantes para todos os alunos. Assim como as outras disciplinas, a Educação Física possui seu corpo de conhecimento, dentre eles o esporte que deve ser ensinado para todos os alunos. Gostar ou não posteriormente, pode ser uma escolha individual, mas antes disso é direito e dever do aluno apropriar-se desse conhecimento historicamente produzido pela humanidade, afinal como os próprios autores argumentam, é

papel da Educação Física proporcionar aos discentes os conhecimentos dos elementos do que denominam cultura corporal de movimento.

Dessa maneira de compreender o esporte decorre como esses autores tratam a questão do assistir esporte. Em um tópico relativamente pequeno, em comparação com a obra, Darido e Rangel (2008) reduzem a discussão a despertar nos alunos a capacidade de escolher, ou filtrar as mensagens que a mídia veicula sobre o esporte. Os autores não reservam espaço para considerar que para lidar com essas informações midiáticas sobre o esporte, os alunos necessitam justamente de compreender elementos presentes nele que os permitam construir representações acerca desse fenômeno. Para isso, o esporte necessita ser aprendido em sua complexidade de apropriação e crítica, algo que passa, em certa medida, longe da preocupação das obras, tendo em vista que elas pensam o esporte muito mais como um instrumento de transformação, do que como um componente da cultura corporal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o avanço que as discussões a respeito da Educação Física Escolar tiveram nas últimas décadas. Teoricamente a área conseguiu se repensar com a ajuda de vários autores que modificaram o modo como se concebia essa disciplina, apontando caminhos que antes não eram considerados. Contudo, esse processo não pode ser tomado como acabado. Repensar constantemente sua atuação dentro do cotidiano escolar é uma tarefa que deve ser um imperativo para a área. Nesse sentido, este trabalho busca contribuir nesse debate trazendo algumas reflexões sobre o modo como parte da produção teórica da Educação Física tem compreendido o esporte e seu papel formativo. Desse modo, a Teoria Crítica da Sociedade aparece no estudo como referencial teórico e metodológico, na medida em que a ideia do trabalho foi olhar para as obras mais presentes na formação do professor de Educação Física de maneira a estabelecer uma reflexão crítica sobre esse material.

Desse modo, o questionamento colocado foi: como as obras que subsidiaram a formação do professor de Educação Física têm pensando o esporte? Diante das reflexões desenvolvidas durante o trabalho, podemos afirmar que parece transparecer nas obras uma postura que pensa o esporte somente como instrumento. Assim, a Educação Física tem se delegado o papel de criar um “outro” esporte na escola, que possibilite a transformação social. É possível afirmar que a Educação Física tem tentado pensar um “esporte engajado” na transformação social. Desse modo pretende-se fazer desse elemento cultural, um objeto que leve à superação de vários problemas presentes na sociedade, como exclusão, violência, desigualdade, etc. Essa postura é totalmente diferente da compreensão de esporte apresentada no segundo capítulo, pois lá vemos a tentativa de buscar no esporte mesmo seus valores formativos. Talvez esse seja o caminho a seguir na medida em que aprender o esporte e considerar seu valor



enquanto elemento da cultura pode ser algo interessante a se pensar. Isso não quer dizer, no entanto, que o aprendizado do esporte deve se esgotar na aprendizagem do gesto técnico, ou conhecimento das regras. O que se advoga é justamente que a escola enquanto instância responsável pela formação assuma como tarefa da Educação Física escolar, apresentar o esporte no modo como ele se apresenta na contemporaneidade e permitir que ele seja criticado em seus elementos destrutivos. Desse modo, talvez estejamos caminhando na direção daquilo que Adorno (2010) entende como formação, a tensão entre adaptação e superação.

As obras estudadas acabam por caminhar também no sentido de supervalorizar o papel da Educação Física, na medida em que consideram a disciplina dotada da capacidade de resolver alguns problemas sociais. Essa postura que desconsidera inúmeros elementos da totalidade social, que acabam por determinar diretamente os processos formativos no ambiente escolar acaba, de certa forma, por contribuir para a perpetuação da dominação da sociedade capitalista, na medida em que não contribui para a reflexão sobre os mecanismos de dominação. Ao invés de caminhar no sentido de buscar refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos considerando as peculiaridades da área de conhecimento, a Educação Física parece querer dar um passo adiante, e solucionar sozinha esses problemas. Essa situação me remete, considerando as diferenças, ao diálogo descrito por Adorno e Horkheimer (1985) no aforismo “Contradições” da Dialética do esclarecimento. Após apresentar um diálogo entre um interlocutor A que questiona o interlocutor B por não querer ser médico, taxando-o de contraditório dizendo que ele se aproveita dos serviços dos mesmos, os autores finalizam o diálogo com o interlocutor B afirmando que o interlocutor A ao defender um “sendo prático” acabou tendo que recorrer a um exemplo esdrúxulo. Em seguida afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 197):

Esse diálogo se repete sempre que uma pessoa não quer abrir mão do pensamento em benefício da prática. Ela vai sempre encontrar a lógica e a coerência no lado contrário. Quem for contra a vivisseção não deve mais fazer nenhum movimento respiratório, porque isso pode custar a vida a um bacilo. A lógica está a serviço do progresso e da reação, ou em todo caso, da realidade. Mas, na época de uma educação radicalmente realista, os diálogos tornaram-se mais raros, e o interlocutor neurótico B precisa de uma força sobre-humana para não ficar são.

Talvez seja o caso da Educação Física tentar ser menos realista, menos pragmática e retomar seus “diálogos” no que diz respeito à sua função enquanto disciplina do conhecimento. É claro que devemos considerar a aplicação da disciplina no dia a dia escolar, afinal a escola é o principal lugar que o professor de Educação Física deve atuar. Contudo, não devemos em nome de uma aplicabilidade imediata desconsiderar a formação de nossos alunos como o principal objetivo a ser atingido. E para falarmos de formação devemos necessariamente manter preservado o espaço da reflexão.

Para finalizar quero reconhecer mais uma vez a importância que os livros aqui estudados têm para a área da Educação Física na medida em que apontam avanços significativos para a Educação Física escolar. Ambas as obras com suas peculiaridades buscam apontar um caminho para a Educação Física escolar e têm o mérito de se preocuparem com uma compreensão mais ampla dos nossos objetos de estudo. Contudo é necessário reconhecer os limites dessas obras, que acabam por caminhar em uma via que, como apontado neste estudo, necessita ser questionado se quisermos continuar pensando em uma educação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-154.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. 190 p.

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massas nessa sociedade. São Paulo: Nacional, 1978. p. 287-295.

ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B. et al. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40. (Coleção Educação Contemporânea).

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p.

BARBOSA, C. L. A. **Educação física escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001. 123 p.

BARREIRO, I. M. F.; BEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. 128 p.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 151-165, jan./abr. 2011.

BATISTA, S. S. S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 182-205, dez. 2000.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-234.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Thompson, 2009. 98 p.

BORGES, C. J. **Educação física para o pré-escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Brasília, 2012.

CLAUSEN, D. Sobre a estupidez no futebol. **Análise Social**, Lisboa, v. 41, n. 179, p. 583-592, 2006.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. 88 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 292 p.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. São Paulo: Papyrus, 2007. 349 p.

DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética de intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997. 317 p.

FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e jogo na infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 121 p.

FONTE, S. S. D. Escola, universidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 143 p.

GUMBRECHT, H. U. **Elogio da beleza atlética.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 184 p.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. **Esporte para todos.** Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/artigospapers/Paginas/Esporte-para-todos.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2014a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. **Mais esporte na TV.** Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/artigospapers/Paginas/Mais-esporte-na-TV.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2014b.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2008. 139 p.

MOREIRA, W. W. **Educação física e esportes: perspectiva para o século XXI.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999. 122 p.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006. 294 p.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. 75 p.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-24, abr. 2012.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007. 198 p.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 54, p. 19-27, ago. 2001.

ROSE JÚNIOR, D. de. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. 223 p.

SANTOS NETO, S. C. **A evolução das regras visando o espetáculo no voleibol**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd76/volei.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

TÜRCKE, C. **Filosofia do sonho**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010. 321 p.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 7, p. 87-99, 2001.

VAZ, A. F.; BASSANI, J. J. Esporte, sociedade, educação: megaeventos esportivos e educação física escolar. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 87-98, jan./abr. 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.