



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

FILIPPE BENÍCIO DE OLIVEIRA

**FUTEBOL E LUTA DE CLASSES: PENSANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE INTERVENÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

FILIPPE BENÍCIO DE OLIVEIRA

**FUTEBOL E LUTA DE CLASSES: PESANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DE INTERVENÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Renato Machado Saldanha

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB4-2018

O48f Oliveira, Filipe Benício de.
 Futebol e luta de classes: pesando uma proposta pedagógica de intervenção
 contra hegemônica / Filipe Benício de Oliveira. Vitória de Santo Antão, 2016.
 35 folhas.

 Orientador: Renato Machado Saldanha.
 TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de
 Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2016.
 Inclui bibliografia.

 1. Futebol. 2. Educação Física Escolar. I. Saldanha, Renato Machado
 (Orientador). II. Título.

796.334 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-057/2017

FILIPPE BENÍCIO DE OLIVEIRA

**FUTEBOL E LUTA DE CLASSES: PESANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
INTERVENÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA**

TCC apresentado ao Curso de
Licenciatura da Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico de
Vitória, como requisito para a obtenção do
título de Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em: 02/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profº.Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim.
Universidade Federal de Pernambuco (Examinador Interno)

Profº.Dr. Marcelus Brito de Almeida.
Universidade Federal de Pernambuco (Examinador Interno)

Profº.Esp. Claudiana Rodrigues da Silva.
Universidade Federal de Pernambuco (Examinador Externo)

Este trabalho faz presente aos meus queridos pais e minha família, que sempre acreditaram em mim, pelo apoio e toda dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é maior forma de consciência que um homem pode tomar, diante daquelas pessoas que lhe fizeram bem. Aliás, na minha formação foram muitos nesse caminho. Pois deixo aqui alguns atos de gratidão.

Primeiramente a Deus, pelo fôlego de vida e as virtudes que ate aqui cheguei. Pois caminhar nem sempre é uma tarefa fácil.

Imensamente aos meus pais Severino e Silvânia, apesar de eles não ter uma boa escolarização. Mas sempre me escolarizaram para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus irmãos e primos, mais especificamente as tias mais próximas: Leininha, Conceição e Tetê, que sempre acreditaram nos meus sonhos.

Aos meus avôs, que se foram para além dessa vida, sem dizer adeus, e não me viram formar.

Agradeço ao meu orientador, mais que orientador grande amigo Renato Saldanha, pela paciência é complacência, e a formação sistematizada/crítica elaborada do conhecimento, em que, eu puder perceber o mundo de outra forma. “Um dia lhe pago um computador, só você vai entender”.

Ao professor Marco Fidalgo, agradeço pelos os elogios, pelos os almoços pagos, pelos carões, e o compromisso com educação pública de qualidade. Assim como meu orientado, grandes professores que contribuíram para minha formação.

Aos amigos de estudos da faculdade, de ida a congresso, de parceria em trabalho e dupla de PIBID. Que tive o prazer de conhecê-los, de compartilhar os mesmo sonhos, experiências e as aprendizagens. Não Preciso citar nomes, os mais próximos sabem de quem estou me referindo.

Agradeço aos poucos professores do curso de Educação Física em Licenciatura do CAV, quem me inspiraram ate o 8^o período.

Ao Core- Coletivo de Reflexão ação em Educação/Educação Física, a onde tive varias experiências exitosas com o aprendizado e a leitura.

Ao EREM- Escola Professor Barros Guimarães, como chão de escola me possibilitou os melhores experimentos escolares, dentro de mais de dois anos de PIBID-UFPE-CAV. Foi o maior divisor de água para minhas formação em Licenciatura em Educação Física. É o professor Danilo, sabe muito bem disso, também sou grato.

“Enfim, ressalvo também as pessoas que contribuíram indiretamente ou diretamente. No mais e isso”.

“Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mais sim conscientização e testemunho de vida. E construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”.

(MÉSZÁROS, 2005, p. 13)

RESUMO

O futebol é uma manifestação histórica, produto do trabalho humano apresentado como cultura, que vêm sofrendo constantes transformações. Mesmo oferecidos nas aulas de educação física, tem si atribuídos ao gesto físico-motor, o sabe fazer, em alguns casos “rolar a bola”. Em despeito disto, o objetivo deste trabalho tem por finalidade colaborar no trato pedagógico, nas aulas de educação física com o conteúdo futebol. Por meio de suas práticas históricas, materializar em uma ação contra hegemônica. Sendo assim, procuramos fomentar uma revisão bibliográfica, em que apontamos às formas históricas do futebol primitivo: na China, Inglaterra, America Central Roma e Grécia. E os processos de modernização enquanto prática classista, distintiva e civilizadora da sociedade burguesa na Inglaterra e os desdobramentos históricos no Brasil. Mediante ao processo de formação humana, apontamos como se comporta o conteúdo futebol, numa educação atualmente hegemonicamente e capitalista. Para essa superação e de grande importância uma pedagogia comprometida com a formação de uma visão mundo. A abordagem crítico-superadora se mostrou viável para isso na materialização de uma ação com o futebol, contribuindo com a formação crítica.

Palavras-chave: Futebol; Educação Física Escolar; Abordagem Crítico-Superadora.

ABSTRACT

Football is a historical manifestation, the product of human labor as a culture, which has been constantly changing. Even offered in physical education classes, has been attributed to the physical-motor gesture, knows how to do, in some cases "roll the ball". In spite of this, this paper aims to collaborate in the pedagogical treatment in the physical education classes with soccer as a subject. Through its historical practices, materialize an action against-hegemonic. We also seek to promote a bibliographical review to point out historical forms of primitive football: in China, England, Central America, Rome and Greece. And the processes of modernization in a classist practice, distinctive and civilizing of bourgeois society in England, leading to historical developments in Brazil. Through the process of human formation, we point out how the content of football behaves in a hegemonic and capitalist education. A pedagogy committed to build a world view is important to overcome this. The critical-overcoming approach proved achievable for this using materialization of an action with soccer, contributing to a critical learning formation.

Keywords: Football; Physical School Education; Critical-Overcoming Approach.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FUTEBOL UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	11
2.1 Da Inglaterra a modernização	12
2.2 Futebol no Brasil	17
3 EDUCAÇÃO, E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	21
4 FUTEBOL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE AÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

Somos “o país do futebol”. Lotamos os estádios nos finais de semana, exportamos jogadores para o mundo inteiro, conquistamos títulos internacionais, e garantimos a audiência televisiva de partidas e programas esportivos. Além disso, milhões de reais são gastos anualmente em nosso país com camisas, bandeiras e outros artigos relacionados a esse esporte. Se isso não nos garante mais a supremacia nesse esporte, pelo menos dá uma mostra da importância desse esporte na cultura brasileira.

Nas ruas, clubes, bares e escolas esse é um dos assuntos mais recorrentes. Após cada rodada de quarta ou domingo, o país parece respirar futebol. A cada quatro anos, quando se aproxima uma copa do mundo, essa veneração atinge o seu ápice, com feriados decretados e intensa mobilização social. Com tudo isso, não é de se estranhar que esse esporte seja um dos mais pedidos nas aulas de educação física escolar.

Se levarmos em consideração a história da educação física no Brasil, os conteúdos têm sido centralizados em uma única manifestação corporal (a ginástica até os anos 40, e o esporte depois disso), com o ensino centrado na repetição mecânica e irrefletida de gestos técnicos, com o objetivo de detecção de talentos esportivos, desenvolvimento físico dos corpos, e a “disciplinarização” dos sujeitos (BRACHT 1999, SOARES 1996).

Somente a partir do fim da década de 1980 esse modelo de Educação Física passou a ser questionado. Com a democratização da sociedade, e a consequente rediscussão da educação nacional como um todo, exigia-se que a educação física escolar atrelasse seus objetivos à função social da escola. Assim, a educação física, transformada em componente curricular a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passaria a ser responsável por tematizar, em âmbito escolar, a relação do homem com as práticas corporais historicamente produzida e sistematizadas pelos homens (SOARES et al, 2012).

Dessa maneira, este trabalho pretende contribuir para repensar o trato com o conhecimento nas aulas de educação física, mais especificamente, elaborar uma proposta pedagógica contra-hegemônica de tematização do futebol na escola. De outra forma, compreender como o futebol se relaciona com as divisões sociais que fundamentam o modo de produção capitalista, e buscar formas de tematizar essa

discussão em âmbito escolar, em uma proposta pedagógica que busque superar o modelo tradicional e hegemônico de ensino, centrado unicamente nos seus aspectos táticos e técnicos.

Esse estudo se faz motivado porque o futebol é uma manifestação cultural de massa, muito praticado e pouco compreendido em nossa sociedade. Contribui para isso a ideia, bastante difundida, de que “jogar futebol é um dom”, ou algo, que se aprende na rua é não na escola. Muitos professores se limitam a reproduzir nas suas aulas a prática esportiva presente nos clubes, ruas e praças, ignorando a especificidade do ambiente escolar, e a relação do futebol com processos mais amplos de nossa sociedade (como questões econômicas, políticas, históricas, etc).

Para isso, nos aproximamos de uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002), é formada através da leitura de matérias já publicados em base de dados como, livros, textos, artigos. Busquei na literatura situar o futebol historicamente e criticamente, por meio de alguns estudiosos do futebol: Hilário Franco Júnior, Marcelo Proni, Bill Murray, Eduardo Galeano, entre outros. A respeito da educação, utilizamos alguns autores que discutem sobre processo de formação humana na perspectiva marxista, Gaudêncio Frigotto, Mészáros, Saviani, Tonet. E apoiado na abordagem crítico–superadora, buscamos formular uma proposta para as aulas de educação física, coerentes com a função social desse componente curricular, e com os fundamentos preconizados para o trato do conhecimento nessa perspectiva.

Sendo assim, este trabalho ficou organizado da seguinte maneira. No primeiro capítulo se encontra o futebol enquanto uma construção histórica, frutos das relações materiais, perpassando pela sua gênese histórica até seus desdobramentos no Brasil. O segundo capítulo se debruçará sobre a educação e o processo de formação humana, tanto em seus aspectos ontológicos quanto em sua manifestação atual. O terceiro capítulo está dedicado a pensar uma prática contra-hegemônica para o trato do futebol, por meio da abordagem crítico-superadora.

2 FUTEBOL UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Nelson Rodrigues (1996) afirma que, “no futebol, o pior cego é aquele que só vê a bola”. De fato, falar do futebol é também se deleitar na história política, cultural e econômica das sociedades contemporâneas. Poucas práticas são tão representativas dos nossos dias, condensando questões que vão da religião à luta de classes.

Seu surgimento, ainda é motivo de muita polêmica entre os estudiosos. Práticas aparentemente semelhantes, onde os homens chutavam ou golpeavam bolas ou outros objetos esféricos, são velhas conhecidas da humanidade. Franco Júnior (2007) descreve uma dessas práticas que esteve presente na China:

Diz uma lenda que na China, entre 2000 e 1500 a.C., guerreiros inventaram uma curiosa e macabra diversão para relaxar após a tensão das batalhas: chutar o crânio de um inimigo procurando fazê-lo passar por duas estacas de bambu fincadas no chão (p. 15).

Por volta de 900 a.C, práticas semelhantes teriam sido realizadas na América Central, associadas ao aspecto religioso, jogada em um espaço com dimensão simbólica e acompanhada aos aspectos místicos. Esse jogo era chamado de “thachitli”, e era jogado com uma bola de aparência robusta, entre duas equipes que atuavam buscando arremessar a bola para equipe adversária. Essa forma já tinha traços de espetáculo (FRANCO JUNIOR, 2007).

Jogos parecidos também estariam presentes na civilização Grega - “no mármore de uma tumba grega de cinco séculos antes de Cristo, aparece um homem fazendo embaixadas com a bola [chamado de epyskiros]” (GALEANO, 2004, p.30) – e também entre os Romanos (nesse caso, se tratava do “haspartun”, e era voltado à preparação militar de guerreiros fortes e sadios). Esses jogos, embora possuísem características próprias, tinham em comum o fato de não utilizar as mãos, e possivelmente influenciaram outras culturas esportivas mais a frente, como o cálculo, jogado na Itália.

O Cálculo seria uma nova forma de lazer da população urbana italiana. Surgida por volta do século XVI, um período de ascendência na cultura na arte nas ciências esse seria considerado como um novo futebol para Galeano (2004). Sobre esse fenômeno, Franco Junior explicita maiores detalhes:

Era um jogo urbano e realizado no principal espaço público da cidade (*Piazza Santa Croce*); tinha um número fixo de jogadores (27 por

equipe); estipulavam o uso de uniforme pra distingui-los (um grupo verde e outro branco); possuía desde 1580 uma codificação das regras realizada por *Gevannidi Bardi*; criava a figura de árbitros (em números de dez) para controlar o jogo; estabelecia rígida distribuição espacial dos jogadores (três primeiros defensores, ou *datoriaddietro*, quatro outros defensores *datoriinnanzi*, cinco intermediários *sconciatori*, quinze atacantes ou *innanz*). As partidas de cálcios, jogada no período de carnaval, duravam uma hora cada e em um espaço retangular de cem por 48 metros, com bola mais ou menos nas mesmas dimensões das modernas (2007, p.17).

No berço da Inglaterra primitiva, relatos dão conta de um jogo que chegava às terras inglesas, sobre influencias dos franceses. Normando (2004) alega algo chamado “*Ludus pilae*”, praticado desde o século XII nas festas comemorativas, equivalente as terças feiras gordas. Jogo bárbaro e violento movimentava muitas pessoas, em uma disputa que se assemelhava a um caos total. Muito violento, esse jogo envolvia cidades contra cidades, pessoas contra pessoas, e parecia até mesmo uma guerra civil, um confronto direto, com direitos a mortes. Não atendendo os interesses das classes dominantes, infligindo os preceitos morais e éticos, foi proibido no século XVI.

Até aqui, podemos dizer que, embora tivessem semelhanças, como o gesto de chutar a bola, ou a presença da violência, se tratavam de práticas diferentes, frutos de contextos históricos e necessidades distintas, que pouco se relacionavam entre si e com o futebol moderno. Nesse contexto, “o futebol primitivo pode ser considerado particularmente violento e não civilizado se comparado ao jogo moderno” (ELIAS; DUNING, 1986 *apud* GIULLIANOTTI, 2010, p.17).

Para entender o fenômeno atual, precisamos compreender o processo de modernização dessas práticas. Faz-se necessário, portanto, entender o contexto de sua sistematização na Inglaterra pós-Revolução Industrial.

2.1 Da origem na Inglaterra a modernização:

A Europa pré-Revolução Industrial (até 1770) era um continente rural, ainda fortemente marcado pelo modo de produção feudal. A população, além de menos numerosa que hoje em dia, era majoritariamente camponesa, vivendo e retirando seu sustento dos campos. Não se experimentava grandes evoluções tecnológicas, nem se percebia grande progresso da humanidade entre uma geração e outra. A

forma de trabalho e a organização social permanecia sem grandes modificações há vários séculos.

As formas de trabalho eram bem autônomas. O homem, embora sujeito à dominação feudal, tinha controle da sua própria produção e conseguia produzir o que necessitava para sua sobrevivência básica. Como produtor de sua própria existência, adequava a sua própria necessidade o que produzia. A produção se dava em pequena escala, mas garantia a sobrevivência e possibilitava a manutenção de um pequeno mercado interno. O campesino, quando comparado ao proletariado industrial que o sucedeu, gozava de uma boa condição de vida, como Cita Engels:

Assim, os trabalhadores sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada; sua situação material era bem superior à de seus sucessores: não precisavam matar-se de trabalhar, não faziam mais do que desejavam e, no entanto, ganhavam para cobrir suas necessidades e dispunham de tempo para um trabalho sadio [como os jogos, passatempos destinado ao tempo ocioso] (2010, p.45).

O desenvolvimento das forças produtivas (como a invenção da máquina a vapor, da ferrovia, e do tear mecânico) modificou a forma como o homem trabalhava, possibilitou um maior acúmulo de riqueza, e revolucionou a organização social. O avanço tecnológico e a necessidade de garantir a circulação das mercadorias (produzidas em escala cada vez maior) tornavam necessários volumes cada vez maiores de investimentos em diversas áreas (como na expansão das estradas e na modernização do transporte marítimo) e também exigia uma nova organização jurídica e estatal, mais adequada à disputa pelo comércio externo, que se intensificava.

A necessidade de expandir a produção solapava os resquícios da organização social feudal. A ruptura do contrato de mútuas obrigações entre o senhor feudal e o servo, com a expulsão desse último das terras que ocupava há gerações, libera um contingente populacional enorme, que se desloca às cidades para servir de mão-de-obra assalariada para a indústria nascente. Um novo modo de produção da vida social humana, baseada no trabalho assalariado e na propriedade privada dos meios de produção surge: “O modo de produção capitalista tem em sua essência nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador a burguesia, compra sua força do trabalho” (LESSA, TONET, 2011. p.63). Com efeito, a divisão social, a mecanização da produção, o trabalho assalariado ganhara força

na revolução industrial. Conforme Hobsbawm. (2009) explicara as reações, que implicara no sentido da vida na humanidade:

[...] certa altura da década 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo da sociedade humanas, que daí se tornaram capazes da multiplicação rápida, e constante, e até o presente limitada de homens em mercadorias e serviços (p.59).

Todas essas mudanças levaram a um intenso processo de urbanização e, conseqüentemente, ao esgarçamento das relações sócias rurais. Os trabalhadores pobres, migrando massivamente para os grandes centros urbanos e industriais em busca de trabalhos, foram submetidos a um novo modelo de vida, a uma nova forma de exploração.

As condições encontradas pelos novos operariados urbanos eram as piores possíveis, e favoreciam a um processo de degradação humano acentuado e a propagação de doenças, como destacado por Hobsbawn (2009, p. 323), apesar de todas as campanhas moralizantes “havia muito mais pobres que, diante da catástrofe social que não conseguiam compreender, empobrecidos, explorados, jogados em cortiços onde se misturavam o frio e a imundície, ou nos extensos complexos de aldeias industriais de pequena escala, mergulhavam na total desmoralização”.

Tudo concorria para aumentar esta desmoralização. As cidades e as áreas industriais cresciam rapidamente, sem planejamento ou supervisão, e os serviços mais elementares da vida da cidade fracassavam na tentativa de manter o mesmo passo: a limpeza das ruas, o fornecimento de água, os serviços sanitários, para não mencionarmos as condições habitacionais da classe trabalhadora. A consequência mais patente desta deterioração urbana foi o reaparecimento das grandes epidemias de doenças contagiosas (principalmente transmitidas pela água), notadamente a cólera, que reconquistou a Europa a partir de 1831 e varreu o continente de Marselha a São Petersburgo em 1832 e novamente mais tarde (idem. p. 324).

Café (2010), sobre as mudanças desse período, afirma que a sociedade necessitou formular novos conceitos de vida, para atender novas necessidades práticas. A classe trabalhadora urbana, recém surgida, havia perdido seus referenciais de vida, já que suas práticas de ócio, trabalho e celebração coletiva foram substituídas pela frieza dos cortiços e de galpões e maquinários fabris. Ao mesmo tempo, a emergência da classe burguesa exigia que tal classe criasse novas práticas e hábitos para se diferenciar dos proletariados, justificando em.

Um estilo de vida e uma cultura de classe média era um desses critérios: uma atividade ociosa especialmente a nova invenção, o esporte, era outro; mais o principal do pertencimento de classe crescentemente veio a ser e ficou sendo a educação formal (HOBBSAWM, 2002, p. 245).

Em visto disso, a escola vai ser um espaço importante para consolidação desse novo estilo de vida burguês. Não por acaso, as chamadas “public school”, onde se dava a escolarização dos filhos das elites burguesas, passou a incorporar ao seu currículo novas práticas corporais, que garantiriam a sua diferenciação e reconhecimento enquanto classe. Desta forma, passatempos populares passam a ser re-configurados, re-significados e re-elaborados de acordo com esse interesse. Sendo assim, “os jogos foram introduzidos como estrutura de caráter, ensinando virtudes de liderança, e lealdade e disciplina, sintetizando a nobre filosofia de mens sana in corpore sana” (GIULLIANOTTI, 2010, p. 18).

O futebol, nasce nesse contexto de surgimento do modo de produção capitalista, como prática educativa e distintiva de um modo de vida burguês. De seu processo de sistematização inicial, acabam surgindo dois esportes diferentes: o Football Association e o rúgbi, diferenciados principalmente pela tolerância à violência, já que os praticantes do Rúgbi defendiam o chute na canela como parte do jogo (GIULLIANOTTI, 2010).

Essa diferenciação, mais que uma estratégia de jogo, expressava um modelo comportamental de sociedade, do qual as práticas corporais faziam parte. As regras do futebol expressavam um novo “código de honra” da burguesia inglesa, onde mais importante do que ganhar ou perder seria a manutenção da ordem, garantidos pela defesa da honestidade e do “espírito esportivo” (STEMME, 1981). Hilário Franco Júnior aponta outras relações entre as regras do futebol e o “espírito de sua época”:

O tiro de meta criado em 1869, provavelmente seguia uma lógica semelhante. De um lado a nova regra agilizava a reposição da bola próximo possível da meta da meta adversária. De outro ela correspondia as expectativas, de unir as de forma rápida, um ponto de saída e seu ponto de chegada, fosse a casa dos operários e os mercado, como fazia as ferrovias [...] (2000, p.32).

Esse esporte da elite, porém, não demorou a cair no gosto das classes populares. A conquista da “semana inglesa”, que reservava parte do sábado e o domingo para o descanso do trabalhador, propiciou a prática do futebol entre os operários industriais, favorecendo a proliferação de equipes de origem popular e o

aumento significativo da audiência às partidas impulsionado por um sentimento de pertencimento, que ligava torcedores aos seus clubes preferidos.

Além disso, a aproximação dos trabalhadores do futebol favoreceu a sua profissionalização (havia cada vez mais espectadores dispostos a pagar para assistir uma partida de futebol) e a sua expansão para outros países. Já em 1871-72, criou-se a “copa desafio”, organizada pela a Football Association, marcada pelo jogo entre Escócia e Inglaterra, aquela que seria a primeira partida internacional entre seleções nacionais (MURRAY, 2000).

A internacionalização do futebol se deu no rastro das relações comerciais inglesas. Em breve, esse esporte já estava espalhado por todo o mundo, o que exigia a criação de entidades reguladoras como a International Board (fundada em 1882 e responsável por zelar pela regulamentação e padronização das regras do jogo), e a FIFA (fundada em 1904, a Fédération Internationale de Football Association é responsável por organizar competições internacionais e gerir o futebol a nível mundial) (LANNE, 2008).

Na esteira também das transformações do capitalismo mundial, o futebol, que começou como uma prática educativa da elite, ou um divertimento popular, foi se tornando cada vez mais um produto, uma lucrativa mercadoria. Isso se materializa principalmente a partir das décadas finais do século XX. Um marco dessa mudança é a ascensão de João Havelange à presidência da FIFA, em 1974. Naquele momento, em seu discurso de posse, Havelange, que ficaria por 24 anos à frente da entidade máxima do futebol mundial, declarou: “Vim vender um produto chamado futebol” (GALEANO, 2004. p. 142).

Sob o comando de Havelange, a FIFA se tornou uma entidade com mais membros filiados que a ONU, multiplicou seu faturamento (diga-se de passagem, com acordos comerciais nada transparentes) e levou o futebol a países antes pouco adeptos a essa prática, como Japão e os EUA. Para isso, emprestou o esporte de uma visão “empresarial”, procurando adequar o futebol aos interesses da mídia e dos patrocinadores (SALDANHA, 2009).

Nesse início do século XXI o futebol é uma indústria “globalizada”, que movimenta cifras bilionárias, bem aos moldes da economia mundial. As fronteiras nacionais importam cada vez menos para uma elite de clubes e jogadores que possuem fãs (e consumidores) em todo mundo. Pela mídia, temos mais contato com

jogadores e ligas europeias do que do campeonato, atletas e equipes de nosso bairro.

É possível, portanto, estabelecer várias relações riquíssimas entre a história do futebol mundial e a história política e econômica do último século. No próximo tópico, nos atemos a história do futebol no Brasil.

2.2 Futebol no Brasil:

Após ser sistematizado no berço industrial inglês, o futebol começou a se espalhar mundo a fora. Lá no rastro das relações comerciais inglesas. Chegava na bagagem dos trabalhadores ingleses imigrantes, ou daqueles que voltavam à terra natal depois de um período de negócios ou estudo em terras britânicas.

No Brasil não foi diferente. Embora exista indícios de partidas em terras tupiniquins anterior a esse período, se convencionou como “data de nascimento” do futebol brasileiro o ano de 1894, quando Charles Miller, paulista, filho de ingleses, retorna ao País após período de estudo na Inglaterra. Charles trazia na bagagem não apenas bolas, chuteiras e um livro de regras. Trazia também a disposição de organizar e promover a prática daquele desporto, que havia tomado contato em sua viagem, pelo Brasil.

Inicialmente, contou com a ajuda de engenheiros ingleses, que aqui estavam contratados pela São Paulo Railway Company, para construção da primeira linha ferroviária brasileira. Contou ainda com a disposição de uma nova elite paulista, ávida por diferenciar-se das antigas oligarquias escravocratas pela incorporação de “modernos hábitos europeus”.

Vale lembrar que o Brasil vinha passando por um período de profundas transformações sociais na época. Com a abolição da escravidão, em 1888, e o consequente fim do império (que deixou de contar com o apoio dos latifundiários) no ano seguinte, havia no ar um discurso aparentemente progressista. Era a chamada “Belle Époque”, quando, depois de se beneficiar por 400 anos da escravidão, a elite política econômica do País desejava apagar essa “chaga” do nosso passado, “modernizando” o País.

Esse processo “modernizador”, porém, não incluía uma mudança estrutural ou a diminuição das distâncias sociais herdadas do período escravocrata. O novo Brasil, que nascia com a república, seguia sendo para poucos:

Colégios e clubes constituíam-se em espaços restritivos de formação, lazer e sociabilidade, nos quais se representava a pretensa superioridade da elite, que procurava fortalecer, num movimento endógeno, por meio da difusão de vínculos de solidariedade e do consequente afastamento dos demais setores sociais (FRANCO JUNIOR, 2007, p. 62-63).

O futebol no Brasil, assim como nem seu país natal, iniciou, portanto, como uma prática restrita à elite. Mais um instrumento de distinção de classe e de formação de uma nova mentalidade “moderna”. Entretanto, não demorou para que aquela prática despertasse a curiosidade do restante da população. Tanto que, “já nos primeiro século XX começaram a surgir equipes de futebol não pertencentes aos colégios, clubes sociais da elite, como Ponte Preta, em 1900 o Corinthians em 1910, entre outros.” (DAOLIO, 2006, p.140).

Alguns fatores contribuíram para diminuir a resistência das elites à incorporação da prática do futebol pelas classes populares brasileiras. A primeira era a dificuldade de se formar times exclusivamente com membros da elite. Um caso emblemático dessa situação talvez seja o do The Bangu Athletic Club. Fundado pelos diretores ingleses da Fábrica Bangu, na zona norte do Rio, precisava constantemente recorrer aos subordinados brasileiros para completar a equipe (CALDAS, 1994). Também não podemos ignorar que, em um contexto social bastante explosivo, devido às condições de vida precárias que estavam sujeita a maioria da população, a prática do futebol era vista como mais “moderna” e “civilizada” do que a “perigosa capoeiragem”, difundida pelas classes populares.

Assim, não demorou que várzeas e descampados fossem ocupados por campos improvisados, que possibilitaram à grande parte da população (que não tinha acesso aos clubes de elite) se apropriar dessa prática esportiva, fundando equipes e ligas populares, e incorporando o futebol ao seu cotidiano. Ao final da década de 1910, o futebol já era o esporte mais popular do País, arrastando multidões cada vez maiores às partidas.

As competições oficiais, porém, permaneceram ainda por um longo tempo restrito às elites. Embora burladas com frequência, exigências de comprovação de renda e contrato de trabalho (que certificasse o caráter amador dos jogadores) perduraram até a década de 1930. A profissionalização dos nossos jogadores só foi reconhecida em 1933, quando o êxodo de nossos talentos a países como Argentina

e Uruguai, onde o futebol já era profissional, passou a ser uma ameaça aos nossos clubes.

No âmbito da gestão dos clubes, essa profissionalização ainda é algo a se completar. Os primeiros passos nesse sentido talvez tenham sido dados apenas nos anos 1990. Durante todo o período militar (1964-1985), por exemplo, a manutenção de uma estrutura amadora do esporte favoreceu a todo tipo de clientelismo e uso político do esporte, bem ao gosto do regime autoritário. A máxima: “Onde a Arena [partido político de sustentação do regime militar] vai mal, mais um clube no campeonato nacional”, mostra que tipo de prioridades dirigiam o esporte no Brasil naquele período.

A eleição de Fernando Collor de Mello, porém, significava uma mudança de rumo política e econômica para o País. Sob um discurso “modernizante”, o novo presidente (o primeiro a ser eleito pelo voto direto em quase 40 anos) prometia um “choque de capitalismo” na sociedade brasileira. Era preciso, segundo ele, diminuir ao máximo presença do Estado, abrindo a economia nacional para o capital estrangeiro.

O esporte não passaria ao largo dessa política. O então Secretário Nacional de Esportes, o ex-jogador de futebol Zico, recebeu de Collor a tarefa de elaborar um novo arcabouço jurídico para o esporte, que diminuísse (ou mesmo eliminasse) a presença estatal nessa área. Nesse sentido, foi produzida uma nova legislação esportiva, que permitia aos clubes novas formas de arrecadação financeira (como Bingos, parcerias com empresas privadas, etc) em troca de exigências quanto à adoção de preceitos empresariais de gestão.

Essa proposta, porém, contou com forte resistência por parte dos clubes, e muito pouco da proposta original de fato se tornou realidade (aquilo que era “exigência” se tornou “recomendação”, e muito pouco se alterou na estrutura do esporte nacional). Entretanto, legislações posteriores (como a Lei Pelé, e o Estatuto do Torcedor), assim como o aumento significativo de aporte financeiro privado nos clubes (com o aumento expressivo dos valores de patrocínios e cotas televisivas, por exemplo) se encarregaram de produzir (ainda que parcialmente) essas mudanças.

O futebol brasileiro hoje possui uma organização mista de gestão, com dirigentes amadores compartilhando responsabilidades com “gestores profissionais”. Da mesma forma, diferentemente de 25, 30 anos atrás, hoje temos competições e

um calendário anual (quase) estável, dificilmente alterada por conveniências políticas ou qualquer outra interferência externa. Temos ainda alguma transparência na gestão dos clubes, embora ainda falte mecanismos de punição efetivos à abusos cometidos.

Por outro lado, todo esse processo foi acompanhado de profunda elitização e mercadorização do futebol, que afastou as classes populares das arquibancadas (pela majoração significativa dos valores do ingresso), e transformou em comércio uma relação (entre o torcedor e o seu clube) que antes era marcada por tradicionais vínculos afetivos.

O objetivo desse primeiro capítulo, porém, não é julgar como positivo ou negativo os rumos do futebol. Ao analisar sua história, ainda que brevemente, pretendemos compreendê-lo enquanto um produto histórico, fruto de seu tempo. Portanto, algo que ainda está em construção, que continua se transformando. Recusamos, assim, qualquer leitura mistificada desse esporte, como algo “naturalmente bom” ou “essencialmente ruim”, justamente por compreendermos que, como uma construção humana, forjada em relações concretas, não podemos pensar o futebol “fora de seu tempo”, sem relacioná-lo com o contexto social mais amplo.

Da mesma forma, o processo de formação dos nossos jovens não é algo que acontece “naturalmente”, em uma estrutura escolar “neutra e objetiva”. Para compreendermos qual a possível contribuição do futebol no processo de escolarização de jovens, precisamos compreender melhor que ambiente e esse, o espaço escolar, e que tipo de formação ele oferece. Nos debruçamos sobre isso no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

A educação está relacionada ao processo de formação humana. Faz-se necessário, portanto, para compreender esse processo, refletir sobre a própria origem do ser humano, sobre sua ontologia. “O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existências de seres humanos vivos. A primeira situação é constatar, portanto, a constituição corporal desse indivíduo com a natureza em geral” (MARX; ENGELS, 2004, p.44).

Neste sentido, como apontam Marx e Engels, o ponto de partida seria a relação corporal do homem com natureza, a maneira como ele mesmo se constrói, agindo de consciente sobre a natureza para daí produzir as condições necessárias para sua sobrevivência. A essa relação chamamos “trabalho”, e é essa capacidade que diferencia os homens dos outros animais.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião por tudo que se queira. **No entanto eles próprios começam a se distinguir dos outros animais logo que começa a produzir seus meios de existências, e esse alto salto é condicionado por sua constituição corporal.** Ao produzir seus meios de existências ele produzem indiretamente sua vida material (idem, p.44, grifo nosso).

A capacidade de se auto-produzir, a partir da ação consciente sobre a natureza (o “Trabalho”), é portanto nossa ação vital, aquilo que nos diferencia de outros seres orgânicos. Essa possibilidade inaugura ainda outra qualidade humana, inédita no reino animal. É somente porque trabalhamos, ou seja, porque somos responsáveis pela construção de nossas vidas, é que podemos ser livres.

Nesse caso, Cortella (1999, p.32) não estaria equivocado quando afirma que, “do ponto de vista da nossa conexão com o meio ambiente somos especialistas em nada. Nossa estrutura orgânica é débil em relação a outras espécies e nos habilita a poucas vantagens na luta pela manutenção a vida”. É justamente porque não somos programados para ser especialistas em nada em especial, é que podemos sê-lo em muitas coisas.

Se não nascemos prontos, se não temos em nossa composição orgânica todas as respostas para nossa sobrevivência, o que nos resta é criar condições para que isso ocorra. Pela transformação do meio o homem acumulou conhecimentos que o permitiram potencializar essa ação, através da inclusão de ferramentas (primeiramente rudimentares, encontradas na natureza, e aos poucos mais

sofisticadas, produzidas pelo próprio homem). Lessa e Tonet analisam esse processo, ao refletir sobre a contribuição de um machado para o trabalho humano:

Ao transformar a natureza, o homem também se transforma, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades. Essa nova situação (**objetiva e subjetiva, bem entendida**) faz com que surjam **novas necessidades** (um machado diferente, por exemplo) e novas possibilidades para atendê-las (um indivíduo que possui conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente, é além disso possuía um machado para auxiliá-lo na construção de um próximo machado) (2011 p.19-20, grifo nosso).

As ferramentas, assim, ao mesmo tempo que potencializaram o trabalho humano, ampliando o seu poder de transformar a natureza para dela tirar proveito, criaram novas necessidades, mais complexas, que demandarão a produção de novas ferramentas, novos conhecimentos e novas habilidades. Nesse processo interminável de construção e reconstrução dos meios para garantir a sua vida, o homem se diferenciou dos outros animais, e se tornou cada vez mais responsável pela própria vida, cada vez mais livre.

Essa liberdade humana, portanto, é uma construção humana. Antes de ser uma determinação biológica, ela é uma conquista histórica da humanidade, produto da construção de um mundo da cultura, próprio dos homens. “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154).

A liberdade, e conseqüentemente a plena humanização, porém, pode não se efetivar em todos os indivíduos. Isso porque ela está condicionada ao domínio pelo sujeito de técnicas, saberes, e ferramentas produzidas pela humanidade em sua trajetória. A educação se funda justamente na necessidade de socializar essas construções humanas com as novas gerações. Nas considerações de Saviani e Duarte (2012) a educação é o ato de constituir em cada indivíduo as potencialidades do gênero humano.

Para Tonet (2009) esse procedimento tem dois pólos: um pólo universal é um da singularidade.

Por um lado, o pólo universal, genérico, se constitui como um patrimônio que resulta da atividade dos indivíduos e que se objetiva de muitas formas. Por outro lado, o pólo da singularidade, os indivíduos, se constitui na medida em que esses indivíduos se apropriam do patrimônio genérico (p. 9-10).

Aproximando de Tonet (2009), acreditamos que uma formação que garanta o pleno desenvolvimento humano, deverá garantir que (o indivíduo) pólo singular se

aproxime do desenvolvimento do gênero humano (pólo universal). Ou seja, o trabalho pedagógico, sobre essa ótica, tem a função de garantir aquilo que foi desenvolvido pelo gênero humano seja acessado em cada indivíduo, garantir que o pólo singular se aproxime do pólo universal.

Nas sociedades primitivas, esse processo de socialização se dava de forma espontânea, no próprio processo de produção da vida. Os sujeitos trabalhavam juntos, e se educavam pelo próprio trabalho. Ou seja, era pela produção diária de sua subsistência que os sujeitos se apropriavam, pela experiência direta, dos saberes necessários para sua vida.

Mas no processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, os conhecimentos e técnicas produzidos tornaram-se cada vez mais complexos, exigindo a sistematização do processo de transmissão desses saberes às novas gerações. Nesse momento, a educação deixou de coincidir com o próprio trabalho. Nas sociedades capitalistas, essa divisão vai ganhar contornos próprios.

Mas no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produções existentes entre as classes, fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob forma que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

O desenvolvimento das forças produtivas permitiu potencializar o trabalho humano a ponto de que um único indivíduo seja capaz de produzir o bastante para a subsistência de vários indivíduos. Esse aumento da produtividade, porém, não beneficiou a todos igualmente. Alguns sujeitos se apropriaram dos meios fundamentais de produção de vida, e a sociedade passou a se dividir em duas classes fundamentais: A classe dos que não produzem nada e vivem do trabalho alheio, e a classe daqueles que, por não possuírem a propriedade dos meios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Essa divisão fundamental atravessa a nossa sociedade, e tem consequências também sobre o processo de formação humana neste contexto. Não há mais interesse em socializar a totalidade dos saberes produzidos pela humanidade com todos os indivíduos. Pelo contrário, a educação passa a ser mais uma ferramenta de produção e reprodução de desigualdades. Nas sociedades capitalistas, a formação

humana deixa de ter como objetivo a plena humanização dos sujeitos, e passa a objetivar

fornecer o conhecimento necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mais também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de um estabelecimento de consenso, que se torna possível a reprodução do injusto sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Em outras palavras, “a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela a classe trabalhadora no trabalho e na vida” (FRIGOTTO, 2006. p.222). Ou seja, longe de promover a plena humanização dos sujeitos, a educação dentro de uma sociedade capitalista está voltada a perpetuar as desigualdades, garantindo as condições ideais para a manutenção da submissão e da exploração da classe trabalhadora.

Para isso, é negado aos filhos da classe trabalhadora acesso a conhecimentos que o possibilitem compreender a realidade social em que vivem. Os “conteúdos” da escola, limitam-se a formá-lo como “mão-de-obra” útil ao sistema: dócil, disciplinado, produtivo e resignado. Para Frigotto (2006), a escolarização da classe trabalhadora está baseado em:

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista (p.163)

A escola, nesse contexto, não pode oferecer mais que o mínimo possível para a classe trabalhadora. O currículo escolar predominante em nossa sociedade nega ao aluno o que há de mais avançado na produção do pensamento humano. Nesse caso, o trabalho educativo prioriza saberes fragmentados, descontextualizados, reduzidos a uma única dimensão (FRIGOTTO, 2006).

E é geralmente isso o que encontramos nas aulas de educação física dentro da escola. Historicamente, uma única dimensão teórica é considerada. O olhar “médico”, construído a partir dos saberes das ciências biológicas, é visto como a única perspectiva legítima para se abordar o movimento (BRACHT, 1999). Da mesma forma, o esporte de rendimento é tomado como referência para todas as práticas. Consequência disso, as aulas reproduzem sessões de treinamento, com

movimentos padronizados e descontextualizados, que buscam apenas atingir desempenhos, corpos e comportamentos padronizados.

Acreditamos em uma educação que garanta aos sujeitos condições para a sua plena humanização. Ou seja, um processo de formação que esteja engajado em promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos, garantindo o acesso ao que há de mais avançado na produção humana. Compreendemos que a educação física, em um processo de formação deste tipo, tem como função tematizar, em âmbito escolar, a “cultura corporal”, ou seja, o conjunto de práticas corporais historicamente produzidas e sistematizadas pela humanidade em sua trajetória (SOARES et al, 2012).

O futebol, embora se faça bastante presente em nossa sociedade e na maioria das escolas, é abordado quase sempre de modo superficial, reduzido a mera vivência prática. Aos sujeitos, lhes é negado ferramentas de análise crítica desse fenômeno, que os possibilitem compreendê-lo enquanto fenômeno social mais amplo, que extrapola “as quatro linhas”. No próximo capítulo, buscaremos realizar alguns apontamentos sobre como a educação física escolar pode contribuir para superar esse quadro.

4 FUTEBOL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE AÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA

Anteriormente, abordamos a educação partindo de seus fundamentos ontológicos, ou seja, buscando compreender o próprio processo de formação humana pelo trabalho. Defendemos que uma educação que favoreça a plena humanização dos sujeitos deve se fundamentar na socialização do que de melhor foi produzido pelo gênero humano ao longo de seu processo de desenvolvimento histórico.

Mas como isso se materializa na prática? Como, em uma aula de educação física, ao abordar o futebol, essa prática corporal produzida historicamente, e, portanto, marcada pelo contexto social em que surgiu e se desenvolveu, eu posso contribuir para que os alunos possam compreender melhor esse fenômeno e a sociedade em que vivem? Sem a pretensão de apresentar respostas definitivas para essas questões, passamos agora a traçar algumas considerações a respeito.

Primeiramente, nos parece fundamental compreender mais sobre as formulações pedagógicas críticas e seus princípios, pois serão eles que vão nos nortear no processo de organização e sistematização do conhecimento de nossas aulas.

A constituição dessa proposta parte da compreensão que, em uma sociedade dividida em duas classes fundamentais, com interesses antagônicos e conflitantes, não há neutralidade possível. Ou se contribui para o mascaramento da realidade e a manutenção da ordem social desigual e injusta, favorecendo assim aos interesses da classe dominante; ou se contribui para o desvelamento da realidade, instrumentalizando os sujeitos para atuar pela transformação social, em defesa dos interesses de classe dos trabalhadores.

Assim, o discurso pedagógico hegemônico buscará sempre esconder as desigualdades e disputas fundamentais de nossa sociedade, construindo “um falso consenso” pela universalização dos interesses da classe dominante. Já as pedagogias contra-hegemônicas seriam aquelas que apontam os conflitos estruturais de nossa sociedade, e os interesses irreconciliáveis das classes. Saviani (2012) aponta como função da escola em uma perspectiva crítica (contra-hegemônica) instrumentalizar o aluno para que ele pense a realidade de modo dialético, e com isso consiga compreendê-la para além de sua aparência imediata, superficial.

É a partir dessa opção política (de atuar pela manutenção da atual realidade social, ou pela sua transformação) que podemos pensar o trato com o conhecimento em aula. Uma pedagogia acrítica, que não pretende promover o desvelamento da realidade social, abordará os conteúdos a partir de uma lógica formal (SOARES et al, 2012), ou seja, de forma estática (como se a realidade nunca mudasse), etapista (a partir de uma linearidade), unidimensional (a partir de um única perspectiva), descontextualizada e fragmentada (como se cada fenômeno fosse isolado, sem nexos com o processo histórico nem com um contexto mais amplo).

Em uma ação pedagógica crítica, engajada na formação plena dos sujeitos, o trato com o conhecimento deve ser outro. É preciso tematizar os fenômenos, como as práticas corporais,

com a atitude crítica necessária a explicação da diversidade dos campos que a compõem. Por exemplo, face a realidade atual do fenômeno "*esporte*", um dos mais fascinantes da história do homem, a Educação Física precisa promover, no interior da escola, a compreensão e explicação da ideologização e o fetichismo que envolvem as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho (ESCOBAR, 1995. p. 92).

Essa perspectiva, que Escobar exemplifica, está fundamentada na lógica dialética, como racionalidade que permite a compreensão da realidade para além da sua manifestação aparente. São pressupostos do pensamento dialético: a totalidade, a mediação, o movimento, as contradições e mudança por saltos dialéticos.

Pelo princípio da totalidade, todo objeto é pensado como parte de um contexto maior, e por isso só pode ser compreendido concretamente em suas múltiplas relações e pelos seus vários determinantes (históricos, sócias, políticos, culturais, éticos e estéticos). A mediação lembra que, embora fruto de uma totalidade maior, cada fenômeno é único, e possui particularidades que o distingue dos demais. Portanto, como exemplos podemos dizer que, embora os determinantes econômicos de nossa sociedade atravessem todos os campos da vida social, eles não se manifestam da mesma forma em todos os campos, o que garante a diversidade dos fenômenos.

Já o princípio do movimento nos recorda que essa totalidade (e cada um dos seus fenômenos constituintes) é dinâmica, está em constante alteração. A existência dos fenômenos, portanto, deve ser explicada sempre a partir de seu "vir a ser", da sua construção histórica, que permite compreender como dado fenômeno se formou, e quais as tendências futuras do mesmo.

A dinamicidade dos fenômenos não é aleatória. O que garante lógica e sentido a esse movimento, está dado no princípio da contradição. A presença de forças antagônicas internas, que disputam a produção e o destino social dos fenômenos, marca esse movimento histórico.

Do mesmo modo, é importante notar que esse movimento se dá por saltos, marcados por “superações dialéticas”. Nada surge do nada, ou por acaso. Em cada mudança, algo do velho é abandonado, algo é mantido, e algo é requalificado. De forma que o novo contém elementos do velho, e o velho já possui a semente do novo. Esse é o princípio da mudança qualitativa-quantitativa.

Essa forma de pensar a dinâmica social, deve se traduzir em uma prática pedagógica concreta, que seja capaz de se contrapor ao discurso hegemônico da lógica formal, da pedagogia do consenso. Na educação física, a principal tentativa de materialização desse pensamento em uma perspectiva de ensino, está sistematizada na proposta crítica-superadora, exposta na obra “Metodologia do ensino da educação física”, publicada em 1992. A partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, essa proposta busca superar os modelos tecnicistas e reprodutivistas de educação então em vigor.

A perspectiva crítica-superadora buscava distanciar-se da função conservadora da educação física escolar, restrita apenas a formar indivíduos mais aptos fisicamente, por meio da repetição de gestos e pela aplicação dos princípios do treinamento. A função social da educação física passa a ser garantir ao educando um entendimento amplo, multifacetário, da relação da humanidade com as práticas corporais sistematizadas:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios, ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al, 2012, p. 39).

Legatária da proposta pedagógica Histórico-Crítica, de Saviani, o coletivo de autores formulador dessa proposta defende que as aulas de educação física devem garantir o acesso ao saber sistematizado, facilitando, desta forma, a interpretação, compreensão, e explicação da realidade social complexa e contraditória.

Nesse quesito a educação física, contribui para um projeto da escola emancipador, quando ajuda a desvelar os conflitos e as contradições que atravessam os elementos da cultura corporal.

Como exemplo da materialização dessa perspectiva, passo a relatar brevemente uma ação desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães, em Glória do Goitá (zona da mata pernambucana) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2014.

Naquela unidade, o planejamento anual da disciplina previa a tematização do futebol. Segundo as Orientações Teórico-Metodológicas do Estado de Pernambuco (2008), o terceiro ano do ensino médio deveria privilegiar vivências, práticas e discussões que permitiriam ao aluno compreender as modalidades esportivas coletivas a partir da influência da mídia, do marketing e do consumo.

Aproveitando a proximidade da Copa do Mundo de 2014, e toda a polêmica que envolveu a organização desse mega-evento esportivo em nosso País, procuramos refletir mais profundamente sobre o Futebol enquanto produto a ser consumido em uma sociedade do espetáculo. Antes de iniciarmos nossas atividades, foi preciso entender um pouco mais sobre essas transformações que ocorreram no futebol, o que fizemos com a ajuda de Giulianotti (2002).

Nas aulas iniciais, levantamos alguns elementos e fatores que de certa forma participavam/influenciavam na organização de um torneio de futebol. A ideia era despertar a consciência dos alunos para toda a complexidade envolvida nesses eventos. Após este primeiro momento, os alunos foram desafiados a organizar um pequeno campeonato de futebol, pensando desde as regras, separação das equipes, registros, etc. A partir desse desafio, buscamos instrumentalizá-los para a tarefa (com noções de organização esportiva como, a elaboração de tabelas, diferentes formas de disputa, organização da arbitragem, etc).

Isso proporcionou a eles uma visão diferenciada das que eles vêem na televisão, quando consomem o produto “prontinho”. Os alunos puderam experimentar o que é estar por dentro da organização de um campeonato. Em parte isso seria apenas um pequeno preparativo para a próxima etapa: a organização de um “mega-evento” esportivo que envolvesse toda a escola.

A transformação dos jogos internos, que estavam previstos para a sequência, em uma tarefa uma simulação de um “mega-evento”, se mostrou um espaço rico de

aprendizagens. Cada turma do terceiro ano de ensino médio ficou responsável por pensar uma partida. O resultado foi a incorporação de diversos personagens aos jogos, desde mesários, a árbitros, vendedor de ingresso, repórter, equipe médica, comentaristas e etc. A produção posterior de textos em forma de jornais, crônicas, etc e a organização do registro visual serviu não apenas como avaliação da unidade, mas também como forma de pensar os desdobramentos gerados por esse tipo de evento.

O momento seguinte foi pensar como todo aquele evento impactava no entorno. Cada uma das turmas escolheu uma cidade-sede da Copa de 2014, e junto com o professor de geografia, passou a pesquisar as transformações urbanas que ocorreram em função da Copa. Por fim, os alunos puderam assistir a um jogo de futebol profissional da Arena em São Lourenço da Mata, observando, in loco, as transformações que ocorreram naquele cenário, e todo o aparato necessário para que o evento aconteça.

Produção de textos e rodas de conversa, aliás, foram também os instrumentos avaliativos utilizados no final da unidade. Em diversos momentos, os alunos foram chamados a sistematizar o aprendido em sala, mostrando sempre clareza do conteúdo trabalhado e respondendo positivamente às expectativas dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho percebe-se que o futebol é fruto das relações humanas, sócias e políticas. Como elemento da cultura corporal, ele deve ser tematizado como conteúdo da educação física escolar. Porém, geralmente esse fenômeno é tratado apenas como prática, onde apenas seus fundamentos técnicos e motores são privilegiados.

Percebendo a necessidade de compreender melhor esse fenômeno, apreciei inicialmente um pouco da sua história e desenvolvimento. Dessa maneira perpassando pela suas raízes históricas em diferentes civilizações primitivas como: China, America central, Grécia, Roma, Inglaterra, ate chegar ao futebol moderno na Inglaterra, frutos das relações capitalistas, e a sua chegada ao Brasil.

Logo em seguida, para situar o futebol no campo da educação escolar, procurei compreender que espaço é esse, e que tipo de formação se oferece ali. Defendemos a ideia de uma escola engajada no processo de formação humana plena, que garanta aos indivíduos o acesso a todo o patrimônio de saberes e técnicas que o gênero humano desenvolveu em sua trajetória histórica, em seu processo de humanização.

Porém, constatamos que em uma sociedade de classes, o processo de formação dos sujeitos é determinado pelas desigualdades sociais fundamentais. O acesso a produção humana é desigual. Aos membros da classe trabalhadora, é oferecida uma educação desqualificada, que nega acesso ao saber elaborado. Essa educação está restrita a um letramento básico (que o permita participar do mercado de trabalho), e a propagação de valores e ideais da classe dominante (que o convidam a resignar-se com a realidade social atual).

A educação física, nesse contexto, tem contribuído para a manutenção dessa ordem social injusta e desigual a partir do momento que se limita a abordar seus conteúdos em sua manifestação prática, aparente. Ou seja, como uma vivência lúdica, esvaziada de sentido e contexto, onde apenas os fatores biológicos e motores são ressaltados.

Para a superação desse quadro, defendemos que as aulas de educação física devem abordar o futebol (e os demais conteúdos da cultura corporal) enquanto práticas historicamente produzidas pelo homem, que extrapolam em muito sua vivência prática. Assim, é preciso organizar o trabalho pedagógico de modo a

promover a reflexão dialética do aluno sobre o fenômeno, compreendendo-o a partir de sua relação com o contexto social e histórico mais amplo. Buscamos exemplificar como é possível materializar essa proposta através de um breve relato de ação desenvolvida no PIBID.

Por fim, destacamos que é fundamental que o professor de educação física compreenda os desdobramentos de seu trabalho pedagógico, e tenha clareza das opções políticas e teóricas que o fundamentam. Somente assim, será ele capaz de construir uma prática emancipada e emancipatória, que contribua de fato para um processo de plena humanização dos sujeitos e pra construção de uma realidade social mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan. 2015.
- CAFE, L. S. Futebol, Poder e Política. In: I Encontro de História do CAHL. **N?.** 2010. **Anais...** Centro de Arte, Humanidades e Letras, Quarteirão leite Alves. Cachoeira BA. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/lehrb/wp-content/uploads/2011/08/LucasCaf%C3%A9.pdf>>. Acesso em 30 de ago. 2016.
- CALDAS, Waldenyr. Aspectos sociopolíticos do futebol brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 22, p. 40-49, 1994. Acesso em: < <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i22p40-49> >. Acesso em 7 de set. 2016.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 3.ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP. 2006.
- ENGELS, F. Introdução. In _____ **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo; 2010. p. 43- 62.
- ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>> Acesso em 12 de Jan 2017.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. **A dança dos deuses: futebol, sociedade, cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. In _____ **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. São Paulo. 8.ed: Cortez, 2006. P. 133-180.
- GALEANO, E. **Futebol ao sol e à sombra**; Porto Alegre; L&PM; 2004.
- GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIULIANOTTI, Richard. A essência do Futebol: as bases históricas do jogo global. In: GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do Futebol: Dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões**. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. p.15-42. 20 p.
- HOBBSAWM, Eric. J. A Revolução Industrial. In: _____ **A Era das Evoluções. 1789-1849**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. cap. 2. p. 57- 97.

_____. Os Trabalhadores Pobres. In: _____ **A Era das Evoluções. (1789-1849).** 25.ed. São Paulo: Paz e Terra; 2009. cap. 11. p. 319- 344.

_____. Quem e Quem as Incertezas da Burguesia. In: _____ **A Era dos Impérios: 1875-1914.** 6.ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002. 6ed. 2002. Cap.7. p. 234-269.

LANNI, Fernando. **A história do Futebol Pelo o Mundo:** Crença Cultura e Religião. Disponível em: <<http://universidadedofutebol.com.br/a-historia-do-futebol-pelo-mundo-crencas-culturas-religioes-e-violencia-2/>>. Acesso em 12 de set. 2016.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução a filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular. 2011. 128p.

MARX, K, ENGELS. A ideologia geral em particularmente alemã. In _____ **A Ideologia Alemã.** Sumaré- SP: Martin Claret, 2004. p.41-82. (Coleção a obra prima de cada Autor)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MURRAY, Bill. **Uma História do Futebol.** 1ed. São Paulo: Hedra. 2000. 284 p.

NORMANDO, T, S. O futebol como prática desportiva: gênese e espraio mundial do jogo de bola. **Lecturas: Educación física y deportes,** Buenos Aires , n. 76, p. 6, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd76/futebol.htm>>. Acesso em 27 de Ago. 2016.

OLIVEIRA, A, F. Origem do futebol na Inglaterra no Brasil. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol,** São Paulo, v. 4, n. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/viewFile/154/139>>. Acesso em 29 de Ago 2016.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. Orientações Teórico Metodológicas - Ensino Médio: EDUCAÇÃO FÍSICA –1º a 3º ano. Recife: SEDE-PE, 2008.

PRONI, M, W. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa.** 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <[http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/094547_Proni%20\(D\)%20-%20Esporte-Espet%C3%A1culo%20e%20Futebol-Empresa.pdf](http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/094547_Proni%20(D)%20-%20Esporte-Espet%C3%A1culo%20e%20Futebol-Empresa.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2016.

RODRIGUES, N. **Á Sombra das Chuteiras Imortais:** crônicas do futebol. São Paulo. Companhia de letras. 1996.

SALDANHA, R, M. **Placar e a produção de uma representação de futebol moderno.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) - Universidade Federal do Rio grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21358>> Acesso em: 17 Dez 2016.

SAVIANI, D. DUARTE, N. (org). A formação humana na Perspectiva histórico ontológica. In _____ **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas, 2012. Cap 1. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007 . Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan. 2017. Acesso em 7 de set. 2016.

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In _____ **Pedagogia Histórico crítica: primeira aproximações**. Campinas-SP: Autores associados, 2008. Cap 1. p. 11-22.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, p. 6-12, 1996. Disponível em:<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pd>>. Acesso em: 20 de Jan. 2015.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ed. São Paulo: Cortêz, 2012.

STEMME, Fritz. A Psicologia Social do futebol. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1-2, p. 106-115, jan. 1981. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18449/17197>>. Acesso em: 27 de Ago. 2016.

TONET, Ivo. **Marxismo e educação**, Maceió, mar, 2009.

.

.

.