

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**O MODELO PEDAGÓGICO DOS JOGOS ESCOLARES DA
CEDAF/UFV E SUA INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE
OS DISCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR**

ROMÁRIO CARDOSO COSTA

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O MODELO PEDAGÓGICO DOS JOGOS ESCOLARES DA
CEDAF/UFV E SUA INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE OS
DISCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR**

ROMÁRIO CARDOSO COSTA

Sob a Orientação da Professora

Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Agosto de 2011

371.89

C837m

T

Costa, Romário Cardoso, 1957-

O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua influência nas relações entre os discentes no ambiente escolar / Romário Cardoso Costa - 2011.

135 f.: il.

Orientador: Amparo Villa Cupolillo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 110-115.

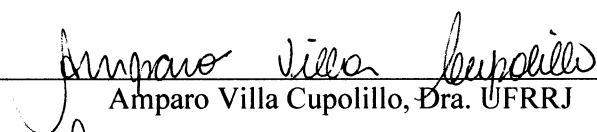
1. Competições escolares - Teses. 2. Escolas - Exercícios e jogos - Teses. 3. Esportes escolares - Teses. 4. Ambiente escolar - Teses. I. Cupolillo, Amparo Villa, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

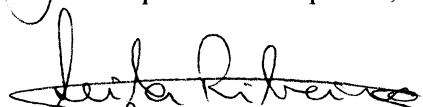
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

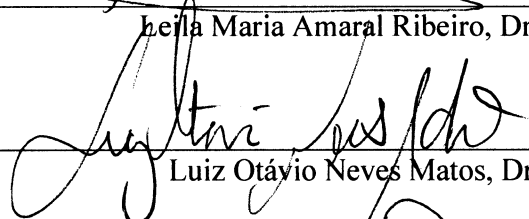
ROMÁRIO CARDOSO COSTA

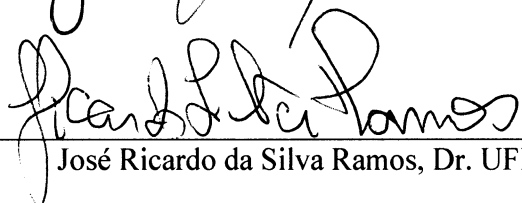
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/08/2011.


Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ


Leila Maria Amaral Ribeiro, Dra. UFRJ


Luiz Otávio Neves Matos, Dr. UFF


José Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as todos que me ajudaram nessa caminhada, superando obstáculos. Em especial à minha esposa Dulcimar, meus filhos Renan e Vítor. À minha mãe Glória e ao meu pai Romeu (em memória), que esteve sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui a minha enorme gratidão a DEUS por mais essa etapa da minha vida. Pela luz que sempre ilumina meu caminho e a inspiração nos momentos desafiadores.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em especial à família PPGEA, nas pessoas do Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos e da Prof^a Dr^a Sandra Barros Sanchez, pela oportunidade em cursar o mestrado, tão importante na minha carreira docente. Ao Nilson e a Marize meus agradecimentos pela dedicação e presteza com que sempre nos atende. Ao Luís e Cristina, minha gratidão pela disponibilidade de sempre.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Amparo Villa Cupolillo, pela disponibilidade, pelo carinho, pela dedicação, pela paciência e pela valiosa orientação e ensinamentos prestados nesse período de convivência, sem os quais não seria possível a conclusão deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas da turma 2/2009, em especial ao Prof. M.Sc Gerson Geraldo Chaves, pela agradável convivência, pelo companheirismo e pelos momentos que compartilhamos as nossas angústias nessa jornada que se finda.

À turma das viagens de Barbacena a Seropédica, José Alcir, Marciléa, Leléia, Ângela, Gerson e em especial ao nosso colega e Diretor-Geral do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, *campus* de Barbacena, meu irmão dos bons tempos do curso de Educação Física da UFV, José Roberto Ribeiro Lima. Figura incomparável, coração aberto, acolhedor, com sua família (Gi e a Anne) sempre estiveram com as portas abertas da sua casa, nos amparando nos pernoites em Barbacena.

Ao meu colega e Diretor-Geral da UFV – *Campus* de Florestal/CEDAF, Prof. Dr. Antônio Cezar Pereira Calil, pelo apoio e desprendimento no atendimento do nosso transporte ao aeroporto e Barbacena, oferecendo-nos condições para concluir mais esta etapa da vida.

Aos motoristas da CEDAF/UFV, Jorge, José Antônio, Miltinho, Adão, Ivair e ao Geraldo, chefe do Setor de Transportes, os meus agradecimentos pelo espírito de cooperação, presteza e pelos bons papos nas viagens.

Ao Marco Coimbra Lima, motorista do PPGEA, pela camaradagem e presteza com que me atendeu quando do traslado Rio/Seropédica, por ocasião da minha defesa, os meus sinceros agradecimentos.

Ao Ramiz Ribeiro Junqueira, sócio-diretor do Grupo Curral de Minas, Oliveira/MG, pela disponibilidade de toda a estrutura do laticínio, por ocasião do meu estágio profissional.

Aos discentes que participaram voluntariamente dos grupos focais, meus agradecimentos pela colaboração na coleta de dados. Aos colegas docentes, Prof. M.Sc Afonso Timão Simplício, Prof. DS Guilherme Azambuja Pussieldi e Prof. M.Sc Osvaldo Moreira Costa pelas participações nos debates dos grupos focais. Ao Prof. Manoel Vieira pela valiosa colaboração nas informações dos dados históricos da CEDAF/UFV.

Enfim, a todos os colegas de profissão que vêm nos jogos escolares uma boa alternativa para melhorar o ambiente escolar, semeando a integração e o respeito, na certeza de que a competição bem orientada pode ser usada em benefício da formação dos nossos alunos, dedico este trabalho.

RESUMO

COSTA, Romário Cardoso. **O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua influência nas relações entre os discentes no ambiente escolar**. 2011. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

Os jogos escolares, que historicamente no Brasil se manifestam de várias formas, são um fenômeno sócio-cultural em contextos diversos. Desta forma, em especial no ensino das escolas técnicas federais, que adotam o sistema de aulas em regime integral, as competições escolares têm um papel fundamental nas relações entre os discentes. Estes jogos escolares têm se configurado ao longo do tempo como uma atividade de suma importância para o atendimento à comunidade escolar, por permitirem o desenvolvimento nos indivíduos participantes de aspectos relevantes à vida. Ao considerar a existência de embate, que podem tornar esses jogos, realizados no modelo interclasses, palco de discórdias, desentendimento e atritos, deteriorando por sua vez as relações entre os discentes é que nos propusemos a investigar “como” o modelo pedagógico atual dos Jogos Internos da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - JICEDAF - influencia nas relações entre os discentes no ambiente escolar. O método utilizado para desenvolver e operacionalizar a pesquisa foi o Grupo Focal, uma técnica de pesquisa qualitativa, que visa a obtenção de dados a partir de debates em grupo com representantes dos sujeitos do estudo, distribuídos distintamente e com representatividade entre os participantes e não participantes dos JICEDAF. Tais procedimentos visam a interpretação e análise das falas de quatro grupos debatedores, a partir de seu próprio ponto de vista, após o debate dos insights. Trata-se de uma técnica muito utilizada no âmbito da pesquisa social, sendo cada vez mais empregada nas pesquisas em educação. A triangulação dos achados com o aporte do material bibliográfico e o nosso cotidiano na instituição, guiados através dos nove insights do roteiro de debates, nos permitiu através da análise qualitativa, o entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes acerca dos JICEDAF. Os resultados são apresentados através da análise de conteúdo, com frequência descrita como análise temática e elementos da análise do discurso, com as citações de trechos das falas dos participantes dos grupos focais integradas ao texto e que ilustram categorias em particular. Entre os participantes dos quatro grupos focais, constatamos que a maioria entende que a relação entre os alunos no ambiente escolar melhora. Os fatores que interferem na melhoria dessas relações entre os discentes, estão amparados no coleguismo; na criação de novas amizades; no reforço às amizades já existentes; no favorecimento a um ambiente escolar harmonioso; na mudança de convivência; na maior aproximação; na interação facilitada; no auxílio aos estudos; na diminuição dos conflitos existentes e no desestímulo/bloqueio à formação de pequenos grupos rivais.

Palavras chave: Competições Escolares. Grupo Focal. Ambiente Escolar. JICEDAF.

ABSTRACT

COSTA, Romário Cardoso. **The educational model of the CEDAF/UFV school games and its influence in the relations between the students in the school environment.** 2011. 135p. Dissertation (Master's degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

The school games, which are historically manifested in Brazil in various forms, is a socio-cultural phenomenon in different contexts. Thus, especially in the teaching of federal technical schools, which adopt the system of classes in integral regime, the school competitions play a key role in relations among students. These games has configured over time as a very important activity for the school to attend its community by allowing individuals participating in the development of issues relevant to life. In considering the existence of confrontation, which can make these games, held in the interclass model, the scene of conflicts, misunderstanding and friction, in turn deteriorating relations between the students is that we set out to investigate "as" the model of current pedagogical Internal Games of Florestal Agrarian Development Center - JICEDAF - interfere in relations between the students in the school environment. The method used to develop and operationalize the research was the Focus Group, a qualitative research technique, which aims to obtain data from group discussions with representatives of the study subjects, and representative distinctly distributed among participants and nonparticipants of JICEDAF. Such procedures shall seek an interpretation and analysis of the speeches of four groups debaters from his own point of view, following the discussion of insights. It is a widely used technique in social research, being increasingly employed in research in education. The triangulation of findings with the input of bibliographic material and everyday life in the institution, guided through the nine insights script discussions, allowed us through qualitative analysis, understanding how they are formed and different perceptions, opinions and attitudes about JICEDAF. The results are presented through the content analysis, described as a thematic analysis and analysis of speech elements at times, with the excerpts of the speeches of focus group participants included the text and illustrate in particular categories. Among the participants of the four focus groups, we found that the majority believes that the relationship between students in school improvement. The factors that hinder improvement of these relations between learners are helped by the camaraderie, the creation of new friendships, strengthening the existing friendships; in fostering a harmonious school environment, the change of coexistence, in the closest approach, the interaction facilitated; aid in their studies; in reducing conflicts, the discouragement / blockade the formation of small rival groups.

Key words: School Competitions. Focus Group. School Environment. JICEDAF.

LISTA DE SIGLAS

CAF	Companhia Agrícola Florestal Santa Bárbara
CASCGO	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira
CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEDART	CEDAF Artes
CEFET/MG	Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Excelência Esportiva
COAGRI	Rede de Colégios Agrícolas
CONSU	Conselho Universitário
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
DE	Dedicação Exclusiva
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da UFMG
EMAF	Escola Média de Agricultura de Florestal
GEDAM	Grêmio Emafiano Diogo Alves de Melo
GF	Grupo Focal
IEF/MG	Instituto Estadual de Floresta do Estado de Minas Gerais
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IEU	Iniciação Esportiva Universal
JEBs	Jogos Escolares Brasileiros
JICEDAF	Jogos Internos da CEDAF/UFV
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Projeto de Ensino para Jovens e Adultos
REUNI	Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNICAMP	Universidade de Campinas
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hotel dos Fazendeiros.....	10
Figura 2 – Aula prática no campo	12
Figura 3 – O alojamento masculino.....	13
Figura 4 - Luta do travesseiro	31
Figura 5 – O modelo das camisas do JICEDAF/10.....	32
Figura 6 – O modelo das medalhas	34
Figura 7 – Arbitragem.....	35
Figura 8 – Vista Aérea da CEDAF/UFV	69
Figura 9 - Debate em grupo focal.....	77
Figura 10 – Cabo de guerra.....	96
Figura 11 – Soletrando.....	96
Figura 12 – Puxa-trator.	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa.....	3
1.2	A Origem do Problema.....	4
1.3	Objetivos.....	5
1.3.1	Objetivo geral.....	5
1.3.2	Objetivos específicos.....	5
	CAPÍTULO I	6
	ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES	6
1	HISTÓRICO DA CEDAF/UFV	7
1.1	A Fazenda-Escola de Florestal.....	9
1.2	A Escola.....	9
1.3	A Organização.....	10
1.4	A Administração.....	11
1.5	A Fazenda de Criação.....	11
1.6	A Fazenda Agrícola.....	11
1.7	A Escola Agrícola.....	12
1.8	A Estrutura Atual.....	12
2	O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CEDAF/UFV	15
2.1	Introdução.....	15
2.2	A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1939 a 1948.....	18
2.3	A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1948 a 1965.....	18
2.4	A Educação Física na CEDAF: de 1966 a 1980.....	19
2.5	A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1980 até os dias atuais.....	22
3	OS JOGOS INTERNOS DA CEDAF/UFV - JICEDAF	25
3.1	Os Jogos Escolares de 1943 a 1948.....	25
3.2	Os Jogos Escolares de 1966 a 1979.....	25
3.3	Os Jogos Escolares de 1980 a 1994.....	25
3.4	Os Jogos Escolares de 1994 a 2007.....	27
3.5	A Proposta Pedagógica Atual.....	28
3.6	A Organização e Operacionalização dos XV JICEDAF - Versão 2010.....	29
3.6.1	Assembléia geral.....	30
3.6.2	Calendário.....	30
3.6.3	Divulgação e inscrição.....	30
3.6.4	Escolha do tema dos jogos.....	31
3.6.5	Divisão das equipes.....	31
3.6.6	Escolha dos líderes e vice-líderes das equipes.....	32
3.6.7	Escolha das cores das equipes.....	32
3.6.8	Escolha dos nomes das equipes.....	32
3.6.9	Congresso técnico.....	33
3.6.10	Forma de disputa.....	33
3.6.11	Treinamento das equipes.....	33
3.6.12	Tabela e horários dos jogos.....	33
3.6.13	Súmulas dos jogos.....	33
3.6.14	Premiação.....	34
3.6.15	Regras das modalidades.....	34
3.6.16	Divulgação dos resultados.....	34
3.6.17	Desfile de abertura.....	34

3.6.18	Arbitragem.....	35
3.6.19	Encerramento.....	35
CAPÍTULO II...		36
JUVENTUDE EM DEBATE.....		36
1	JUVENTUDE OU JUVENTUDES?.....	37
2	JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA.....	38
3	JUVENTUDE E GRUPOS SOCIAIS.....	40
4	JUVENTUDE, ESCOLA E EDUCAÇÃO.....	42
5	JUVENTUDE E CONFLITO.....	44
6	JUVENTUDE: EM BUSCA DE UM CAMINHO.....	45
CAPÍTULO III.....		46
ESPORTE.....		46
1	A HISTÓRIA DO ESPORTE.....	47
2	ESPORTE, EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	51
3	O ESPORTE NA ESCOLA E O ESPORTE DA ESCOLA.....	54
4	OS JOGOS/COMPETIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	61
5	UMA REFLEXÃO SOBRE OS JOGOS INTERCLASSES.....	63
CAPÍTULO IV.....		66
METODOLOGIA, GRUPO FOCAL, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....		66
1	METODOLOGIA.....	66
1.1	Natureza da Pesquisa: Qualitativa.....	66
1.2	Paradigma Adotado.....	66
1.3	Sujeitos da Pesquisa.....	67
1.4	Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados.....	67
1.5	Delimitação da Área de Pesquisa.....	68
2	GRUPO FOCAL.....	70
2.1	Concepções da Técnica.....	70
2.2	Tipos de Procedimentos.....	72
2.3	Número de Participantes.....	72
2.4	O Desempenho de Funções.....	73
2.4.1	O mediador.....	74
2.4.2	O relator.....	74
2.4.3	O observador.....	75
2.4.4	O operador de gravação.....	75
2.4.5	O transcritor de fitas e digitador.....	75
2.5	Análise das Informações obtidas.....	75
2.6	Roteiro de Debate.....	76
2.7	Escolha do Local.....	76
2.8	Início dos Trabalhos.....	77
2.9	Comentários dos Participantes sobre a dinâmica.....	78
2.10	Elaboração do Relatório dos resultados.....	79
2.11	Interpretação dos Resultados.....	79
2.12	Críticas à Técnica.....	79
2.13	Porque Utilizar a Técnica do Grupo Focal!.....	80
3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS.....	82
3.1	Primeiro Insight: Estudar numa Escola em Regime Aberto e uma em Regime de semi-internato e tempo integral como a CEDAF/UFV tem diferenças?.....	82
3.2	Segundo Insight: Que tipo de Atividades Extraclasse Oferece Possibilidades de maior Integração entre os Alunos?.....	84

3.3	Terceiro Insight: Existem Diferenças entre as Competições Esportivas Internas dos Colégios de Ensino Fundamental onde Vocês Estudaram e os JICEDAF?.....	87
3.4	Quarto Insight: Essas Competições Esportivas Internas nos Antigos Colégios e na CEDAF/UFV Favorecem ou Dificultam a Integração entre os Alunos?.....	89
3.5	Quinto Insight: Os Jogos da Forma como são Realizados Contribuem ou não para que um Maior Número de Alunos Participe dos JICEDAF?	91
3.6	Sexto Insight: Os Jogos da Forma como são Realizados Evitam ou não a Seletividade e a Hipercompetitividade dos Alunos?	92
3.7	Sétimo Insight: Os Critérios de Distribuição dos Alunos na Formação das Equipes Contribuem ou não para Diminuir os Atritos no Dia-a-dia dos Alunos?	94
3.8	Oitavo Insight: Princípios Educativos como Totalidade, Co-educação, Cooperação, Participação, Autonomia das Equipes e Pluralidade Cultural (inserção de Modalidades que Fogem das Competições Esportivas Tradicionais) Contribuem ou não para Amenizar Conflitos e Tensões na Relação Diuturna entre os Discentes?.....	95
3.9	Nono Insight: “como” Todos esses Fatores Discutidos Anteriormente Influenciam, se é que influenciam, nas relações entre os alunos no ambiente escolar?..	98
3.9.1	Melhora o coleguismo!	98
3.9.2	Faz-se novas amizades!.....	99
3.9.3	Reforça a amizade existente!.....	99
3.9.4	Favorece a harmonia!.....	100
3.9.5	Muda a convivência!.....	100
3.9.6	Aproxima os alunos, uns dos outros!.....	100
3.9.7	Facilita a interação!.....	101
3.9.8	Ajuda nos estudos!.....	101
3.9.9	Diminui as rixas!	102
3.9.10	Acaba com a formação dos pequenos grupos!	102
3.9.11	Contradições Existentes nos debates.	102
3.9.12	Não muda nada!.....	103
2	CONCLUSÕES	104
3	REFERÊNCIAS	110
4	ANEXOS	116
	Anexo A.....	117
	Anexo B.....	118
	Anexo C.....	119
	Anexo D.....	120
	Anexo E.....	121
	Anexo F	122
	Anexo G.....	123
	Anexo H.....	124
	Anexo I.....	125
	Anexo J.....	126
	Anexo K.....	128
	Anexo L.....	130
	Anexo M.....	132
	Anexo N.....	133
	Anexo O.....	135

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca de competições escolares, mas pouco se tem visto de ação efetiva no cotidiano das instituições de ensino. Os jogos escolares, que historicamente no Brasil se manifestam de várias formas, são um fenômeno sócio-cultural em contextos diversos. Desta forma, em especial no ensino das escolas técnicas federais, que adotam o sistema de aulas em regime integral, as competições escolares têm se configurado ao longo do tempo como uma atividade fundamental nas relações entre os discentes.

Os jogos escolares são de suma importância para o atendimento à comunidade escolar, por permitir o desenvolvimento nos indivíduos participantes de aspectos relevantes à vida. Ao considerar a existência de embate, que podem tornar esses jogos, realizados no modelo interclasses, palco de discórdias, desentendimento e atritos, deteriorando por sua vez as relações entre os discentes é que nos propusemos a investigar “como” o modelo pedagógico atual dos Jogos Internos da CEDAF/UFV – JICEDAF - interfere nas relações entre os discentes no ambiente escolar.

Este trabalho é fruto da minha experiência como professor de Educação Física, desde 1980, da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF, escola técnica vinculada a Universidade Federal de Viçosa – UFV, que oferece cursos técnicos concomitantes ao ensino médio em regime de tempo integral.

No período de 1980 até os dias atuais, atuei como um dos coordenadores e, também, executor das atividades ligadas aos JICEDAF, tendo como atores desse cenário os discentes dessa instituição de ensino técnico profissionalizante.

Os JICEDAF evoluíram de um modelo interclasses, no período de 1980 a 1994, para uma nova proposta pedagógica de 1994 a 2007. A partir do ano de 2008, esse modelo foi enriquecido, adotando princípios educativos, propostos por Barbieri(2001), Scaglia, Medeiros e Sadi(2006) e De Rose Jr e Korsakas(2006), que poderiam nortear uma competição pedagógica, como: totalidade, co-educação, cooperação, participação, autonomia e pluralidade cultural (REVERDITO *et al.*, 2008, p.04).

Portanto, como ponto de relevância desse trabalho, os JICEDAF recebem uma atenção especial quando, em detalhes, é abordada sua organização e operacionalização na versão mais recente dos jogos, 2010.

Diferentemente do modelo atual dos JICEDAF, a forma de realização dos jogos escolares internos no sistema nacional de ensino fundamental, médio e profissionalizante, seja em escolas particulares ou públicas, segue na maioria das vezes, o modelo tradicional interclasses, que é aquele caracterizado pela competição entre turmas ou classes.

Dessa forma, esses jogos interclasses também merecem um destaque especial, ao serem considerados como a forma mais adotada pelas escolas e por servirem como modelo de uma competição esportivizada¹.

Dentro de um enfoque tradicional, nesses jogos escolares interclasses as equipes são formadas obedecendo ao critério da seletividade dos alunos, em que poucos participam da atividade, geralmente aqueles com maior habilidade esportiva, representando sua turma ou classe em diversas modalidades.

Nesse contexto, uma parcela expressiva dos alunos fica à margem dos jogos, sendo a arquibancada o seu destino. Esse procedimento exclui os menos preparados tecnicamente para os esportes, que não conseguem desfrutar de uma oportunidade, tendo que se contentarem em serem apenas torcedores.

¹São jogos escolares realizados em forma de competição esportiva, com afinidade com a reprodução da lógica do esporte de rendimento na escola.

Essa seletividade, na visão de Reverdito (2008, p.02), antecede até mesmo a realização dos jogos, quando as aulas de Educação Física curriculares acabam por se tornarem verdadeiros espaços de treinamento para as equipes representantes de cada turma. Os personagens principais são exclusivamente os melhores e quase sempre reduzidos a um seleto grupo, dando origem a pequenos grupos que se tornam rivais, alimentando estereótipos e acarretando a eliminação de possibilidades da participação de outros alunos.

Portanto, o tratamento dispensado à disciplina Educação Física e aos eventos relacionados aos seus conteúdos, assim como as consequências da sua não inclusão no projeto pedagógico institucional das escolas é também analisado.

Para dar conta do entendimento da trajetória da disciplina Educação Física e seus percalços desde a criação da escola em 1939 até os dias atuais, uma abordagem histórica da Educação Física e dos JICEDAF na CEDAF/UFV é contemplada neste trabalho. Essa abordagem é fruto dos registros encontrados em diários, em documentos arquivados na instituição, em depoimentos colhidos de ex-alunos e de minha experiência nesses 30 (trinta) anos de atuação docente.

Uma revisão teórica do termo Esporte oportuniza compreendermos a dimensão das suas transformações, desde sua invenção no século XVIII, na Inglaterra, na esteira da Revolução Industrial, tratando dos debates historiográficos, em particular no último meio século de pesquisas. O Esporte, na sua dimensão educacional e suas relações com o contexto da Educação Física brasileira, possibilita-nos discutir a sua penetração no espaço escolar, por intermédio da Educação Física.

Para compreendermos com maior propriedade o debate acerca da dimensão esportiva e seus sentidos no ambiente escolar, utilizamos o embate proposto por alguns autores² da área sobre o esporte **na** escola e o esporte **da** escola. Nessa abordagem percebemos que a literatura indica significativas contradições. Nesses debates encontramos a discussão, muito intensa na área da Educação Física, acerca da competição ligada à atividade esportiva na escola e às discussões que tratam das suas relações ou não com o esporte de rendimento. É nesse contexto que percebemos uma orientação, também muito comum, de atribuir à educação física escolar e às competições escolares a possibilidade de detectar e formar talentos.

As competições esportivas no contexto escolar também são tratadas à altura da sua importância para os objetivos desta pesquisa. O modelo de competição interclasses, muitas vezes impregnada de intenções de massificação, cria mitos de competitividade exacerbada entre os participantes, e isso contrasta com a proposta dos JICEDAF, a qual está amparada na filosofia do desporto educacional conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e alicerçada por princípios educativos, propostos por Barbieri *et al.* (2001).

Procurando compreender a amostra dessa pesquisa, que está centrada na adolescência, é que abordamos o tema juventude, pois essa fase da vida humana é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais e um modo de inserção na estrutura social, como bem definiu Spósito (2010, p.01). Para Becker *apud* Bock (2004, p.34) a adolescência deve ser vista como “a passagem de uma atitude de simples expectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação.”

Como técnica de pesquisa qualitativa, o método do grupo focal foi empregado nesse trabalho visando a obtenção de dados a partir de debates em grupo com representantes dos sujeitos do estudo. Tais procedimentos visam a análise e interpretação das falas de quatro grupos debatedores, a partir de seu próprio ponto de vista. Trata-se de uma técnica muito

² Stigger(2009), Montagner e Rodrigues(2008), Bracht (2009), Nascimento e Melo(2010), Santin(1994), Gaya(2009), Lovisolato(2009), Vago(1996), Marinho(2010), Molina Neto(2009), Caparroz(1997).

utilizada no âmbito da pesquisa social, sendo cada vez mais empregada nas pesquisas em educação.

Para dar suporte a essa discussão nos reportamos a um referencial teórico baseado em autores que estudam o esporte de forma abrangente, incluindo os jogos escolares como uma forma de competição esportiva e suas relações com a reprodução da lógica do esporte de rendimento na escola. Alguns dos autores defendem seus pontos de vista se sustentando em aspectos filosóficos que, em algumas situações se contrapõem aos cotidianos praticados nas escolas.

Portanto, para atingir os objetivos propostos necessitamos dividir esse trabalho em vários tópicos. Destacamos, por fim, que a ênfase do objetivo principal desta pesquisa compreende a análise de “como” os JICEDAF, em sua proposta pedagógica atual, interfere nas relações entre os discentes no ambiente escolar da CEDAF/UFV.

1.1 Justificativa.

Scaglia *et al.* (*apud* REVERDITO, 2008, p.01) referindo-se a competição, afirmam que ela

é elemento fundamental no esporte, que dá sentido a sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude. Portanto, qualquer ação orientada para o ensino e aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de se aprender a competir. Seja nas aulas de Educação Física escolar (ensino formal) ou nas Escolas de Esportes ou Centros de Treinamento (ensino não-formal).

Bento (2006, p.14), contrariando os não simpatizantes da competição, já afirmava que “goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida.”

Já Scaglia, Medeiros e Sadi (2003, p.03) consideram que as competições são o ponto chave do esporte, o sentido da sua existência. Porém, não se trata de uma competição impregnada pela ideologia capitalista, a qual reforça a idéia da vitória a qualquer preço, nem de uma proposição alienada de que precisamos formar competidores para sobreviverem na sociedade capitalista, completa Reverdito *et al.* (2008, p.02).

Na verdade, “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela”, afirma Ferraz (2002, p.37). Assim, nos tornamos responsáveis pelo ambiente pedagógico que satisfaça as necessidades e desejos de crianças e adolescentes. E que “além de fazer diferente, possamos fazer a diferença na escola” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.07).

Ao fazermos a diferença na escola, nós professores, atuamos como peça chave no contexto escolar frente aos nossos alunos. Nesse sentido Scaglia, Medeiros e Sadi (2003, p.12), afirmam que

um professor que grita com seus alunos, atribui a culpa da derrota de sua equipe no árbitro ou agride verbalmente outras pessoas ao longo da competição, demonstrando descontrole emocional, ou então reprodução de comportamentos presentes nas competições esportivas massificadas, não conseguirá ensinar a seus alunos o *fair-play* (jogo justo), tampouco a assimilação de atitudes éticas e morais às situações competitivas, o que pode contribuir para a violência no esporte.

Baseado nessas concepções, essa pesquisa parte do pressuposto de que a importância desse trabalho em grupo está em valorizar a interação aluno-aluno e professor-aluno como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual. Situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais, respeito a si e aos outros. “Trazer contribuição para o cumprimento das regras estabelecidas são atitudes que propiciam a realização de tarefas conjuntas” (PCN, 1999, p.163).

Nesse contexto dos eventos esportivos escolares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu o Art. 27, Inciso IV enfatiza que: “*Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais*” (PCN, 1999, p.158. grifo nosso).

Considerando as várias formas de manifestações do esporte, conforme o previsto na Lei nº 9.981 de 14/07/2000, citada por Montagner e Rodrigues (2008, p.02), o desporto educacional é “aquele que deve ser praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.”

Está explícita a ideia de desvincular o espaço escolar daquele antigo campo de descoberta de talentos esportivos que desvirtuava essas diretrizes. O esporte, de preferência não-formal e de cunho educativo, deve encontrar-se presente na escola. O que significa que os momentos dessa prática devem atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades.

“Não se trata, portanto, de banir a competição da escola, mas sim de criticar a exacerbação que dissemina o individualismo, o preconceito, a inescrupulosidade, enfim, sentimentos que contribuem para forjar uma personalidade incompatível com a vida humana em sociedade” (FERREIRA, 2000, p.98).

Hunger e Souza Neto (2002, p.97) ao se referirem ao esporte como uma alternativa de alto valor educativo, afirmam que quando bem utilizado ou mesmo lúdico, tem um papel importante na socialização e/ou no desenvolvimento humano. Mas que o problema emerge quando o esporte é visto apenas como um fim em si mesmo, ou deixa de colocar o homem no centro desse processo, cultuando a obsessão exacerbada relacionada ao recorde, a vitória, ao sucesso, num rumo sem limites.

Portanto é preciso muita reflexão na adoção de um modelo de jogos escolares. Nesse contexto, Cratty citado por Ferreira (2000, p.97) afirma que parece haver um consenso entre os autores sobre o fato de que as primeiras experiências no esporte exercem uma influência marcante em jovens participantes, bem como efeitos duradouros sobre humor, atitudes, emoções e desempenho em competições atléticas, nos interesses lúdicos posteriores, inclusive nas escolhas como espectador.

Isso nos leva a crer que a adoção de um modelo inadequado de jogos é a porta de entrada para a indisciplina e a violência nos esportes também na vida adulta. Não seria parte da violência presente nos esportes, mais especificamente nos campos de futebol, herança dos tempos de estudante?

1.2 A Origem do Problema.

“Numa escola de tempo integral, torna-se imperioso a instauração de estratégias de amortização de conflitos e tensões advindas do trabalho escolar e da própria convivência entre os discentes” (COSTA e SIMPLÍCIO, 2001, p.02).

Partindo dessa premissa, o interesse em investigar o modelo pedagógico atual dos JICEDAF tem origem na minha atuação como um dos promotores e coordenadores desses mesmos jogos desde 1980. A vivência e a experiência têm mostrado que a mudança na organização desse evento, tão importante no nosso meio escolar, merece toda nossa atenção nessa investigação.

Dessa forma, ao reforçarmos essa proposta de investigação dos JICEDAF, registramos a fala de Turpin (2002, p.01), em relação à sua experiência na organização de jogos no âmbito escolar, que culminou com a defesa de sua tese de doutorado. Assim ele se expressa,

una de las inquietudes que me motivó a realizar esta tese doctoral, fue la observación de conflictos en ámbito deportivo escolar, vivi como parte del proceso durante siete años de mi vida, participando com entrenador, coordinador y profesor, la gran disonancia entre las intenciones que marcaban los Juegos Escolares em sus objetivos cada temporada, y la realidad palpable del día a día. Todo ello, supuso una grand cantidad de experiencias y de momentos vividos marcados por las frustraciones competitivas de los jóvenes, que despertaron la necesidad de investigar sobre este tema.

Portanto, essa proposta de investigação dos JICEDAF tem sua importância considerando a nossa realidade e os princípios educativos que atualmente alicerçam esses mesmos jogos, diferente do modelo interclasses, e que é muito bem definido por Hunger e Souza Neto (2002, p.72) em seu projeto civilizador esportivo,

a nossa sociedade tem no esporte uma de suas principais vitrines do modelo neoliberal que invade o mundo, fabricando os seus ícones na imagem do vencedor. Na cultura gerada em torno do vencedor não existe lugar para o segundo colocado, apenas para o número um, uma espécie de qualidade total a ser alcançada pelos demais competidores em cada torneio.

Assim, parece-nos que o modelo de jogos interclasses busca incessantemente a vitória, o ideal propagado de, em todas as situações, estar em vantagem. Portanto, “a vitória deixou de ser apenas a medalha, transformando-se numa fachada do vale-tudo para aqueles que acreditam que o importante é “vencer” ou “vencer” (HUNGER e SOUZA NETO, 2002, p.72).

Nesse contexto, esta pesquisa se justifica considerando a experiência vivida com a realização dos jogos interclasses na CEDAF/UFV, no período de 1980 a 1994, quando pudemos constatar que este modelo semeava a discórdia, o atrito e a violência entre os discentes, transformando à época o ambiente escolar da CEDAF/UFV em uma verdadeira praça de guerra.

Já o modelo pedagógico dos atuais JICEDAF não apresenta tais desvantagens presentes no modelo interclasses, mas ainda não sabemos ou podemos afirmar “como” esse ambiente muda, se é que muda e porquê muda. Portanto, esse é o problema que nos remete à investigação que ora desenvolvemos.

1.3 Objetivos.

1.3.1 Objetivo geral.

Investigar como o atual modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV, da forma como são realizados, influencia nas relações entre os discentes no ambiente escolar.

1.3.2 Objetivos específicos.

- 1- Analisar se a adoção de uma competição da escola contribui ou não para que um maior número de discentes participe dos JICEDAF;
- 2- Analisar se a adoção de uma competição da escola evita ou não a seletividade e a hipercompetitividade dos participantes;
- 3- Verificar se os critérios de distribuição dos alunos na formação das equipes contribuem ou não para diminuir os atritos no dia-a-dia dos discentes;
- 4- Verificar se a adoção de princípios educativos nos JICEDAF contribui ou não para amenizar conflitos e tensões na relação diuturna entre os discentes.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES

A compreensão de muitos acontecimentos da atualidade está, com certeza, estreitamente ligada a fatos históricos. Ao contemplarmos o histórico da CEDAF/UFV, incluindo aí um pequeno período relativo à criação do *campus* da UFV em Florestal/MG, em 2006, registramos a evolução da instituição desde 1939 até os dias atuais, com a sua relevância no cenário educacional e na formação de técnicos para o país.

O histórico da Educação Física e dos JICEDAF nos remete ao passado com suas especificidades e ajuda-nos, nos dias atuais, a compreender muitas das barreiras impostas ao seu pleno desenvolvimento. A evolução da Educação Física no mundo, no Brasil e mais especificamente na CEDAF/UFV, com muita riqueza de detalhes nos permite compreender o seu trajeto em suas fases distintas da história. Os JICEDAF, restrito ao meio estudantil da CEDAF/UFV, com suas etapas particulares, está muito enraizado com a própria história da Educação Física na instituição, pois não há como separá-los.

A atual proposta pedagógica dos JICEDAF, sua organização e operacionalização nos dão a dimensão exata da sua realidade. Dessa forma é possível compreender como são, na atualidade, efetivamente realizados os jogos escolares da CEDAF/UFV na sua integralidade.

1 HISTÓRICO DA CEDAF/UFV.

Tomando como referência alguns documentos³ importantes acerca do tema e a entrevista realizada com o Prof. Manoel Vieira (2010), transcrevemos a seguir o histórico da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF, desde 2006, incorporada ao recém criado Campus da Universidade Federal de Viçosa – UFV, em Florestal/MG.

Inaugurada em 26 de Abril de 1939 pelo Presidente da República Getúlio Vargas, acompanhado do então Governador de Minas Gerais, Benedito Valadares, a Fazenda-Escola de Florestal, primeiro nome da instituição, se destinava à formação de Capatazes e Administradores de fazenda, além de ministrar cursos rápidos para fazendeiros (UFV INFORMA, 1977, p.04). Inicialmente estava localizada em Florestal, Minas Gerais, a época distrito de Pará de Minas, situada a 30 km de Betim e a 60 km da capital mineira, ocupando uma área de 1700 ha.

Em 16 de julho de 1940 com a presença do Secretário da Agricultura do governo de Minas Gerais e paraninfo da turma, Sr. Israel Pinheiro, foi realizada a solenidade de entrega de certificados aos 47 alunos da primeira turma de Administradores de Fazenda realizada na Fazenda-Escola. Em seguida, como tradicionalmente era realizado, foi oferecido um churrasco seguido do plantio da árvore da turma, o baile e a coroação da rainha dos formandos (GUIMARÃES, 1990, p.181).

Em 1943 foi dada outra finalidade ao estabelecimento subordinado ao Departamento de Ensino Técnico da Secretaria de Agricultura de Minas Gerais, passando a abrigar menores, aos quais era ministrado o ensino primário e profissional agrícola em grau elementar (UFV INFORMA, 1977, p.04).

Na entrevista realizada com o Prof. Manoel Vieira (VIEIRA, 2010, p.01), docente aposentado da instituição que veio para Florestal em 11 de abril de 1943 aos 13 anos de idade como aluno, parte dos menores eram oriundos da Escola Agrícola Adelaide de Andrade, de Visconde do Rio Branco – Minas Gerais, que fora fechada. Relata Vieira (2010, p.01) que na Escola Agrícola Adelaide de Andrade havia apenas uma horta onde os alunos trabalhavam e os estudos equivaliam às quatro primeiras séries do ensino primário, sem um ensino agrícola formal e para poucos a formação de alfaiate e sapateiro. Como se tratavam de menores carentes e sem formação profissional, esses menores iam à procura de estudo e de uma qualificação que os inserisse no mercado de trabalho.

Ainda na entrevista concedida, o Prof. Manoel Vieira (VIEIRA, 2010, p.01) relata que da mesma forma vieram menores oriundos de Ouro Fino e Mar de Espanha, cidades mineiras. Um ponto curioso destacado no depoimento do referido professor foi sua observação acerca do tratamento grosseiro que os alunos recebiam dos servidores desses educandários, possivelmente em decorrência dos atrasos salariais, comuns à época. Diz o Prof. Manoel Vieira: “os funcionários descontavam na gente”.

Com a extinção do curso de formação de Capatazes e Administradores de Fazenda em 1943, a ex Fazenda-Escola passou a oferecer o ensino primário e profissional agrícola em grau elementar aos menores que vieram para Florestal. No curso os alunos estudavam português, matemática, geografia e história em um turno e no outro prestavam serviço num local denominado Fazendinha, plantando arroz, feijão, milho e criando galinhas, com o objetivo de abastecer o refeitório da escola (VIEIRA, 2010, p.02).

³ Documento publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais (1990), Fatos e Memórias da CEDAF (1999) e o Periódico da Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa – UFV (1977).

Em 1944 foi criado o curso básico, após o primário, que tinha matérias do conhecimento comum e da área técnica. “As aulas de Educação Física, até então, eram ministradas pelo Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais de nome Bambirra, obedecendo aos princípios da sua formação militar e que atendia ao que se praticava na época” (VIEIRA, 2010, p.02).

Em 1948, através do Decreto Lei nº 2.740 de 26 de maio, o governador do Estado de Minas Gerais, Milton Soares Campos, transformou a Fazenda-Escola em Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, destinada à formação de técnicos agrícolas. O decreto foi regulamentado em 13 de novembro de 1948 e suas atividades, na EMAF, iniciadas em abril de 1949, com 25 alunos, sob a direção do Prof. Geraldo Ferreira Correa (UFV INFORMA, 1977, p.04).

Com a criação da EMAF, em 1948, extinguiu-se o curso oferecido aos menores de idade. Segundo Vieira (2010, p.02) esses menores que ali residiam foram transferidos para o Ginásio Mineiro em Belo Horizonte, capital mineira. Nesse mesmo ano o Prof. Manoel Vieira, nosso entrevistado, concluiu o Curso de Tratorista e tornou-se funcionário da EMAF. Em 1966 reiniciou seus estudos no Curso de Técnico Agrícola na EMAF, formando-se como técnico.

De 1948 a 1966, Vieira, passou a ser funcionário da EMAF, estando, portanto, afastado do ensino nesse período, não sabendo relatar como as aulas de Educação Física e os jogos escolares se desenvolveram nesses 18 anos. O mesmo aconteceu no ano de 1966, quando tinha uma dupla jornada, estudava e trabalhava, portanto dispensado das aulas de Educação Física, não se lembra de como essas se desenvolviam, como também os jogos escolares nesse ano e nos que se seguiram (VIEIRA, 2010, p.03).

Aos 80 anos de vida, com uma lucidez impressionante e uma memória prodigiosa, o Prof. Manoel Vieira narra com muita clareza a sua trajetória na instituição, como também com uma riqueza de detalhes a evolução da escola de 1943 até sua aposentadoria em 1994.

Em 05 de dezembro de 1955, pela Lei nº 1.360 a EMAF foi incorporada à Universidade Rural de Minas Gerais - UREMG. Com a incorporação, uma nova regulamentação passou a vigorar na EMAF, que originou a criação dos cursos de Iniciação Agrícola, Maestria Agrícola, Técnico em Zootecnia, previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Desses cursos, apenas o de Iniciação Agrícola funcionou, além do Curso Médio de Agricultura, que existia desde 1949, nos moldes do que era ministrado em Viçosa pela Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG (UFV INFORMA, 1977, p.04).

Em 1º de agosto de 1969 a UREMG foi federalizada passando à Universidade Federal de Viçosa, e com ela a EMAF, também, incorporou-se à esfera federal (UFV INFORMA, 1977, p.04).

Em 1971, na gestão do Reitor da UFV, Prof. Antônio Fagundes de Sousa, foi extinto o Curso Médio de Agricultura da EMAF, tendo funcionado por 23 anos e diplomado 721 técnicos agrícolas. Em 1972 foi criado o Curso Técnico em Agropecuária em nível de segundo grau, atendendo à LDB nº 5.692/71 (REZENDE, 1999, p.26).

Rezende (1999, p.28) relata que em 1978 foi criado o Curso Técnico em Florestas, por iniciativa da EMAF e das empresas Companhia Agrícola Florestal Santa Bárbara – CAF, Florestas Rio Doce S.A., Florestal Acesita e os órgãos públicos: IEF/MG – Instituto Estadual de Florestas e Escola Superior de Florestas da UFV. De 1981 a 1983 o Curso Técnico em Florestas passou a funcionar como especialização em Ciências Florestais, sendo extinto em 1984 pelo MEC sob a alegação de que não existia essa área na relação das ocupações do país. No entanto a demanda por técnicos em florestas era alta, considerando o franco desenvolvimento do mercado que absorvia todos os formandos que eram recrutados na EMAF após a formatura.

Rezende (1999, p.31) afirma que em 1981, na administração do Prof. Wellington Abrantes de Oliveira Barros, através da Portaria nº102 do MEC, foi aprovado o novo Regimento Interno da EMAF, que passou a ser denominada Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal/Universidade Federal de Viçosa – CEDAF/UFV. O objetivo era tornar a CEDAF um centro de referência no ensino, na pesquisa e na extensão do ensino técnico em agropecuária. Em 1999, atendendo à nova LDB, a CEDAF passa a oferecer cursos subsequentes (pós-médio) em Agropecuária e Informática com duração de um ano.

Em 22 de maio de 2006, através do Conselho Universitário da UFV - CONSU, foi criada a UFV – Campus de Florestal⁴, sem, porém ter sido extinta a CEDAF que continua a existir, se ocupando dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Atualmente, o *campus*, tendo aderido ao Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, além dos Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio em Agropecuária, Informática, Alimentos, Hospedagem, Eletrônica, Eletrotécnica, subsequente em Agropecuária e PROEJA em Agropecuária, oferece dois Cursos Tecnológicos (Gestão Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas), cinco licenciaturas (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física) e graduação em Agronomia, Engenharia de Alimentos e Administração de Empresas.

Anteriormente à criação dos cursos superiores, quando predominava apenas os cursos técnicos, o contingente era de aproximadamente 400 (quatrocentos) alunos. A partir da criação dos cursos tecnológicos e, nos anos seguintes, com as licenciaturas e graduações, a UFV – Campus de Florestal passou a acomodar 950 (novecentos e cinquenta) alunos. Com a entrada de novos alunos a partir de 2011, a criação do curso de Administração de Empresas e dos dois cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, eletrônica e eletrotécnica, estima-se o total de 2.000 (dois mil) alunos para 2013.

1.1 A Fazenda-Escola de Florestal.

A fazenda foi organizada nos moldes de um estabelecimento agropecuário de exploração econômica, possuindo todos os requisitos e aperfeiçoamentos técnicos que caracterizam a fazenda-padrão. A parte agrícola destinava-se à reprodução de sementes selecionadas de algodão, fumo, milho e de mudas de mandioca, todas culturas próprias da região, para fornecimento aos agricultores. A parte da pecuária destinava-se: à criação de reprodutores de puro sangue – bovinos (raças finas), equinos, suínos e aves (galinha, pato, marreco, pombo) – para venda aos fazendeiros para pagamento em prestações; a experiências de cruzamento de zebu com as raças européias, visando a obtenção de gado leiteiro mais resistente; à demonstração dos melhores sistemas de alimentação do gado, das forragens mais aconselhadas e respectivos rendimentos (GUIMARÃES, 1990, p.219).

1.2 A Escola.

A finalidade da Escola era proporcionar a todos os que lidavam com a lavoura e a criação, o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos. Era uma escola viva, admitindo como

⁴ No ano de 2006 as antigas escolas agrotécnicas, a exceção de algumas escolas vinculadas, dentre elas a CEDAF/UFV, foram transformadas em institutos federais. Na CEDAF imperava a ideia de mudança, com a possibilidade de desvinculação da UFV e possível adesão à proposta de ifetização ou mesmo a vinculação ao CEFET/BH como alternativa real. O CONSU/UFV, ciente das possibilidades, resolve em reunião na CEDAF, declarar a instituição como *Campus* da UFV, a partir de 22/05/2006, sem consulta à comunidade local. Portanto, passa a CEDAF, como escola técnica, a constituir parte integrante do novo *campus*, que aderi ao REUNI e inaugura uma nova era com a implantação dos cursos de graduação.

alunos pessoas que já se dedicavam ao ofício do campo, tanto administradores como simples operários, tendo como lema: “*aprender fazendo e vendo fazer.*” Também os fazendeiros teriam ali ensejo de um exame, estudo e observação direta de suas atividades rurais (GUIMARÃES, 1990, p.219).

Para acolher esses fazendeiros foi construído o Hotel dos Fazendeiros, com uma boa capacidade para hospedar lavradores e criadores, oferecendo-lhes permanência gratuita por uma semana. Sem mudanças em seus hábitos, esses fazendeiros, poderiam viver a vida de uma fazenda-padrão, conhecer e examinar suas instalações e inteirar-se dos resultados existentes na aplicação das mais modernas técnicas.



Figura 1 – Hotel dos Fazendeiros⁵

Também a função social seria exercida por aproximar e solidarizar elementos de um mesmo meio e que antes não se conheciam. Fazendeiros de várias regiões do estado poderiam trocar conhecimentos, ideias, ensinamentos e impressões, enriquecendo esse intercâmbio, permitindo que ficassem conhecendo as possibilidades de cada zona do Estado de Minas Gerais, os progressos realizados e as causas de êxito ou insucesso.

Uma das principais finalidades desse intercâmbio eram as relações que surgiam entre o governo e os fazendeiros. Os fazendeiros podiam acompanhar, pessoalmente, os investimentos do governo na lavoura e na pecuária e o governo poderia, em troca, receber o retorno dos fazendeiros sobre os problemas do campo. Assim a fazenda tornaria os fazendeiros colaboradores íntimos da administração oficial, contribuindo sobremaneira no planejamento e na execução do programa econômico do governo de Minas Gerais (GUIMARÃES, 1990, p.219).

1.3 A Organização.

A Fazenda-Escola compreendia quatro divisões: administração, fazenda de criação, fazenda agrícola e escola agrícola. Cada uma das divisões era dirigida por um chefe, residente em seu setor de trabalho e subordinado ao Secretário de Agricultura do governo de Minas Gerais (GUIMARÃES, 1990, p.220).

⁵ Fonte: álbum de fotografias do Museu Histórico da CEDAF/UFV.

1.4 A Administração.

Compreendia os serviços de pessoal, contabilidade, almoxarifado, compra, venda e o Hotel dos Fazendeiros. Suas instalações eram compostas de escritório central, almoxarifado, residência dos chefes de divisão, dos professores e dos funcionários e o Hotel dos Fazendeiros (GUIMARÃES, 1990, p.220).

As residências citadas, hoje em número de quarenta e cinco, ainda abrigam as famílias de docentes e servidores técnico-administrativos.

1.5 A Fazenda de Criação.

Tinha por finalidade a criação de animais de raças finas para fornecimento de reprodutores, estudo das plantas forrageiras, tratamento de doenças dos animais, exploração econômica dos animais, seus produtos e subprodutos (GUIMARÃES, 1990, p.220).

Foram construídas instalações para bovinos com todas as exigências técnicas à época e aparelhagens mecânicas para as finalidades específicas, assim como plantados seis piquetes com capim venezuela, elefante, rodes, quicuiu, angola e colômbio para forragem verde e feno.

As instalações do laticínio tinham capacidade para mil litros de leite diários, compreendendo os serviços de pasteurização e fabricação de manteiga e de queijo-de-minas.

As instalações para suínos constavam de doze maternidades, seis boxes para reprodutores, balança, banheiro carrapaticida e sala de castração, pastos de quicuiu, elefante, rodes e ceva para engorda.

As instalações para equinos eram compostas de seis boxes para reprodutores, vinte baias para tratamento de éguas e potros, bebedouro, tanque para banho e instalações para lavagens e pasto para o rebanho.

As instalações para aves tinham dois galinheiros modelos para criação industrializadas com capacidade para quinhentas cabeças cada um, sala de incubação e criadeiras, instalação modelo de palmípedes⁶, pombal modelo para pombos comuns e especializados para carne (GUIMARÃES, 1990, pp. 220-221).

1.6 A Fazenda Agrícola.

Mantinha culturas diversas com finalidade de obtenção de sementes selecionadas, experimentação e aclimação, comportamento das culturas, seu valor e rendimento, exploração industrial de plantas de valor econômico, combate a pragas e doenças das plantas. Eram cultivados o algodão, fumo, mandioca e frutas (GUIMARÃES, 1990, p.221).

⁶ Ordem heterogênea de animais metazoários, cordados, vertebrados, aves cujos dedos dos pés são unidos por uma membrana.



Figura 2 – Aula prática no campo⁷

1.7 A Escola Agrícola.

Era ministrado o curso médio de agricultura, para formação de administradores de fazendas ou capatazes, técnicos agrícolas e trabalhadores rurais. Mantinha internato para cem alunos, prédio para aulas teóricas com oito salas, gabinete do diretor, auditório, refeitório e campo de futebol (GUIMARÃES, 1990, p.221).

1.8 A Estrutura Atual.

Desde a sua criação, em 1939, a instituição conta com uma estrutura física compatível com a sua finalidade. Naquela época já oferecia aos seus alunos além de salas de aulas, estrutura de campo, condições de moradia e alimentação para a permanência em tempo integral dos mesmos na escola.

A assistência aos menos favorecidos sempre foi sua bandeira, quando ainda abrigava menores oriundos de famílias carentes e órfãos. Quando da sua inauguração, em 1939, a então Escola de Formação de Capatazes e Administradores de Fazenda já contava com os alojamentos e o refeitório, ainda hoje fazendo parte da estrutura física do campus e com sua finalidade principal preservada: a assistência aos discentes.

Hoje, com uma estrutura física mais encorpada, ainda preserva o mesmo alojamento, com um refeitório mais espaçoso do que o da época da sua inauguração, porém tímido para os dias atuais. Até 2007, quando a instituição oferecia apenas os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, os alojamentos eram destinados a todos os alunos, inclusive aos dos cursos subsequentes. Em função do número de alunos era possível alojar todos aqueles que desejassem morar na escola.

⁷ Fonte: álbum de fotografias do Museu Histórico da CEDAF/UFV.



Figura 3 – O alojamento masculino⁸

Atualmente (2011), com o aumento do número de alunos dos cursos técnicos e a implantação de vários cursos superiores, através do REUNI⁹, os alojamentos estão restritos aos alunos dos cursos técnicos e, preferencialmente, aos carentes e menores de idade. Os apartamentos variam de tamanho, portanto o número de ocupantes também varia. Hoje, com ocupação total, são alojados 220 (duzentos e vinte) alunos.

Apesar da demanda ser grande, a origem dos alunos é variada, o que diminui a procura pelas vagas, considerando que um grande número dos discentes é composto por residentes de Florestal, e outro bom número oriundos das cidades circunvizinhas, estudantes dos cursos diurnos e noturnos que veem e voltam todos os dias.

O refeitório, apesar de pequeno, pelo número atual de discentes, por volta de 1.300 alunos, tem cumprido sua função, oferecendo refeições balanceadas: café da manhã, almoço e jantar. São aproximadamente 1.100 (um mil e cem) refeições/dia.

A instituição ainda dispõe como forma de lazer, de uma piscina, quadras poliesportivas, ginásio coberto, campo de futebol e pista de atletismo.

Toda essa estrutura está à disposição dos discentes e docentes, permitindo além da sua utilização, uma convivência diuturna entre todos que compõem a comunidade Cedafiana: discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. Dessa forma, todos os discentes que lá estudam, o fazem em horário integral, tendo assim a oportunidade de vivenciar o dia-a-dia em constante contato com os demais colegas.

Outro serviço de relevância prestado à comunidade Cedafiana é o atendimento médico e odontológico. Existem médicos, de várias especialidades, que atendem todos os dias da semana, porém apenas um dentista presta serviços odontológicos de extração e pequenas obturações.

⁸ Fonte: arquivo do próprio autor (2011).

⁹ REUNI é um plano de desenvolvimento da educação, criado pelo Ministério da Educação e Cultura, que visa à reestruturação e expansão das universidades federais, tendo como objetivo criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com o aumento da qualidade dos cursos e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

Em situações de emergência ou urgência, o Serviço de Assistência Comunitária, através da Assistência Social, providencia o traslado do paciente para atendimento ou encaminha, no caso de discentes, para os cuidados da família.

Aqueles alunos oriundos de famílias carentes, desde que comprovado com documentos exigidos pela CEDAF/UFV, recebem uma bolsa alimentação como forma de auxílio e, em troca, prestam serviços à instituição nos diversos setores do campus. Atualmente a instituição oferece 258 (duzentas e cinquenta e oito) bolsas.

Portanto, dessa forma, a instituição, no alcance das suas possibilidades, oferece à comunidade, principalmente ao corpo discente, toda a assistência possível para que os alunos possam sentir como se estivessem em suas casas.

2 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CEDAF/UFV.

2.1 Introdução.

Ao relatarmos o histórico da Educação Física na Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF/UFV - temos obrigatoriamente que nos remeter à história da Educação Física Escolar no Brasil.

Para compreendermos o motivo de as práticas esportivas serem extremamente competitivas e individualistas, promovendo a exclusão e a violência, precisamos conhecer a história e a práxis da disciplina Educação Física empregada nas escolas, pois esta disciplina é a principal responsável pelo ensinamento e propagação das atividades esportivas. Não podemos entender o modelo atual sem conhecermos o passado, interpretando-o dentro de seu contexto histórico específico.

É muito importante lembrar que a Educação Física na sua recomendação, introdução e permanência na educação formal ocorreu em um cenário de época bastante conservador, ocupando um espaço físico modesto, sendo marcada por uma história social com muitos percalços (ARANTES, 2010, p.01).

A tendência higienista, precursora da disciplina Educação Física escolar, remonta ao ano de 1845, quando Dr. Manoel Pereira da Silva Ubatuba apresenta sua tese à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, demonstrando a necessidade e a importância dos exercícios para a saúde e o vigor, bem como a influência do moral sobre o físico e deste sobre a moral (MARINHO e ACCIOLY, 1956, p.158).

Na província do Amazonas, em 1852, o Presidente Toureiro Aranha, expede um regulamento para a instrução pública determinando: “a instrução compreenderá a Educação Física, moral e intelectual..”; e “para o sexo feminino a mesma educação e instrução intelectual mais modificada, e as prendas próprias ao sexo” (MARINHO e ACCIOLY, 1956, p.159).

Segundo Arantes (2010, p.01) a Educação Física Escolar no Brasil tem sua origem nas fileiras militares, guiada por preceitos médicos. Os nossos primeiros professores de *gymnástica* foram os soldados de D. Leopoldina. Princesa austríaca e Imperatriz do Brasil, D. Leopoldina trouxe consigo um grupo pequeno, porém, muito importante formado por cientistas e pela sua guarda pessoal. Esta guarda pessoal praticava exercícios que foram adotados pelos nossos soldados.

A partir desse fato, a prática da *gymnástica* foi gradualmente ganhando espaços. Vencendo os costumes, combatendo o preconceito e ampliando seus conteúdos a citada prática motora de então, hoje, Educação Física, é oferecida aos escolares brasileiros sem distinção de sexo, gênero ou classe social (ARANTES, 2010, p.01).

Segundo Cunha Júnior (2008, p.60) “as fontes inspiradoras de militares e médicos brasileiros foram os países europeus que, durante o século XX, forneceram as principais contribuições em favor da prática da Educação Física e da sistematização do seu trabalho nos meios militar e civil.”

“O Colégio Pedro II foi um dos poucos colégios brasileiros que ao longo do século XIX ofereceu os exercícios *gymnásticos* aos seus alunos. Talvez tenha sido a primeira instituição de ensino oficial que admitiu a Educação Física em seu interior” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p.62).

Cunha Júnior (2008, p.64) afirma ainda que em 1841, o Colégio Pedro II passou a oferecer aos seus alunos os exercícios *gymnásticos* ao adotar práticas culturais e educacionais orientadas pelos padrões europeus vigentes. A pedagogia da educação *physica* articulava-se à

alimentação, ao vestuário, ao exercício corporal e a degenerescência¹⁰ física. Nos anos de 1860, segundo Cunha Júnior (2008, p.73) a prática da ginástica passou a ser oferecida em um maior número de colégios do município da corte, inclusive em alguns destinados às mulheres.

Sobre a formação docente e adequação de trabalho com classes iniciais Arantes (2010, p.05), afirma que em 1846, em São Paulo, instalou-se o primeiro Curso de Formação de Professores ou Curso Normal destinado a ambos os sexos. A autora refere-se à Escola Normal da Praça da República cujo currículo continha aulas de Educação Física, ministradas por instrutores das fileiras militares. “As futuras professoras primárias viram-se às voltas com exercícios de marchas e infiltrações, ordem unida e ginástica analítica. Essa Educação Física se assemelhava àquela praticada no quartel” (ARANTES *et al. apud* ARANTES, 2010, p.05).

Em 1882, Rui Barbosa, emitiu pareceres sobre a reforma de ensino Leôncio Carvalho (1879), constituindo um pequeno tratado sobre Educação Física. Entre as recomendações destacam-se:

a obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária; distinção entre exercícios físicos para alunos (ginástica sueca) e alunas (calistenia); prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático; valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores; contratação de professores de Educação Física de competência reconhecida na Suécia, Saxônia e Suíça e instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (OLIVEIRA, 2004, p.25).

No final do século XIX, com a implementação do Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, a professora de sala, repassa aos seus alunos, os mesmos exercícios que havia aprendido com seus Mestres (ARANTES, 2010, p.06).

Em 1946, com a criação e a implementação da Lei orgânica o ensino brasileiro deveria iniciar-se aos sete anos de idade. Os desfavorecidos deveriam cursar a escola técnica; os da elite seriam matriculados nas escolas propedêuticas, também conhecidas pelo ensino enciclopédico, com vistas às poucas universidades existentes no país (ARANTES, 2010, p.07).

Com a promulgação da primeira LDB em 1961, de Nº 4024, as estruturas da educação escolar passaram a denominar-se: primário, ginásial, colegial propedêutico e os cursos técnicos, passando a Educação Física a ser considerada como um aspecto da educação geral, conforme o Programa da Escola Primária de São Paulo (ARANTES, 2010, p.08).

Segundo Arantes (2010, p.08), para a juventude as aulas de Educação Física consistia em ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do Método da Desportiva Generalizada, mas não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem à normalidade.

Com o advento da Lei 5692/71 – LDB, segundo Arantes (2010, p.08. Grifo da autora) o programa recomendado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para as aulas de Educação Física, compreendia **“um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos saudáveis, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual.”**

Gariglio (2002, p.76) referindo-se à Educação Física praticada no Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais - CEFET/MG, em pleno período de governo militar,

¹⁰ Degeneração, decaimento, definhamento. Alteração dos caracteres de um corpo organizado (Novo dicionário Aurélio).

reforça a prática pedagógica voltada para os preceitos militares, considerando que a formação dos professores de Educação Física do CEFET/MG deu-se, sobretudo, sob a égide de currículos acadêmicos fortemente marcados pela instituição militar, trazendo consigo marcas profundas desse processo de formação e socialização profissional.

As práticas organizativas e pedagógicas valorizadas no CEFET/MG continham marcas da cultura militarizada: o culto à hierarquia, o controle do espaço e do tempo, a rigidez das regras e das normas, a impessoalidade das relações entre professores e alunos, entre outras manifestações (GARIGLIO, 2002, p.76).

Comungando com as idéias de Gariglio, Marinho (2010, p.108) ao se referir ao terreno escolar como o mais fértil para inadequações, assim se expressa:

aí, o professor de Educação Física assumiu aquele papel de educador do físico, deixando de atender às necessidades do homem total. A ginástica passou a ser um verdadeiro castigo e a boa aula é a que exaure o aluno. Além disso, o profissional que atua nessa área ficou historicamente identificado com hábitos militares, passando a ser responsável pelo treinamento de ordem unida para desfiles e comemorações cívicas. Tornou-se um “disciplinador”, antes de tudo. Esses procedimentos refletem-se por toda vida das pessoas, que passam a detestar a atividade física.

Foram os militares os responsáveis pelos cursos de formação de Educação Física (...). Para o Coletivo de Autores citados por GARIGLIO (2003, p.38), os métodos calcados na ideologia militar propiciavam reconhecimento à Educação Física, pois

(...) traziam para as escolas os rígidos métodos militares da disciplina e hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física Escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência. A Educação Física Escolar entendida como atividade eminentemente prática.

No bojo do decreto 69.450/71 ficava clara, também, através das suas orientações pedagógicas e organizacionais, a sintonia entre a política educacional da época, balizada na teoria do capital humano e nos seus princípios norteadores. No decreto o desenvolvimento da aptidão física se constituiu a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino (GARIGLIO, 2003, p.41).

Segundo Betti (1991, p.104), esses pressupostos se resumiam na

consolidação de hábitos higiênicos; desenvolvimento corporal e mental harmônico; melhoria da aptidão física; despertar do espírito comunitário; despertar da criatividade; despertar o senso moral e cívico; emprego do tempo de lazer; perfeita sociabilidade; conservação da saúde; aquisição de novas habilidades; estímulo às tendências de lideranças e implantação de hábitos sadios.

Castellani Filho (1988, p.107), nos mostra que os princípios “educativos” presentes neste dispositivo legal objetivavam colocar a Educação Física a serviço da formação para o mundo do trabalho quando

seu caráter instrumental, caráter esse que num primeiro instante, veio configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada.

Reportando-nos ao século XIX, segundo afirmação de Luzuriaga (1990, p.194), deu-se a consolidação do estado burguês e da burguesia enquanto classe, o que constituiu um aspecto fundamental para o entendimento da Educação Física. Começaram a serem elaborados os

conceitos básicos sobre o corpo e a maneira como este passava a ser utilizado como força de trabalho.

Ghiraldelli Júnior citado Aguiar e Frota (2010, p.04) aponta algumas tendências que ao longo da história estiveram em evidência: a Educação Física higienista, no final do século XIX; a tendência militarista, a partir de 1921, propondo a seletividade e a disciplinarização; a Educação Física competitivista, fortemente evidenciada durante a ditadura militar, respaldada pela LDB 5692/71 e os pressupostos da profissionalização; a tendência pedagógicista, por volta dos anos 1950 a 1960, orientada no sentido de formar o cidadão; de 1970 a 1980 surge a psicomotricidade, como possibilidade de correção de distúrbios motores; e a partir dos anos 1990, os pressupostos da cultura corporal se fortalecem, privilegiando o gesto humano construído historicamente proporcionando ao educando a capacidade de refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Segundo Arantes (2010, p.09) a partir da nova LDB – Lei 9394/96 passou-se a ver o currículo numa perspectiva mais articulada. Observa-se uma tendência em passar a entender a escola como um lugar de informação, de produção de conhecimento, de socialização e de desenvolvimento integral de todos os estudantes. Para consecução de tal tarefa, todos os especialistas, os professores, as disciplinas e os componentes curriculares, passaram a ter compromisso com o desenvolvimento dos aspectos teórico-práticos além de articulá-los aos temas ou eixos transversais (saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética), conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. O plano de curso, de ensino e das aulas inclusive os de Educação Física passaram a ser pensados segundo o Projeto Escolar e orientados de acordo com as características dos estudantes.

2.2 A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1939 a 1948.

Nesse primeiro momento nos reportamos à entrevista com o Prof. Manoel Vieira, docente aposentado da CEDAF/UFV, que veio para Florestal em 1943, aos 13 anos de idade, como aluno do curso primário e profissional agrícola em grau elementar (VIEIRA, 2010, p.02).

Do período de 1939 a 1948, não há nenhum registro acadêmico nos arquivos da CEDAF/UFV, relativo à disciplina Educação Física. Portanto, o depoimento do Prof. Manoel Vieira fornece informações preciosas vividas à época, que coincidem com o período em que o mesmo foi aluno.

Em 1948, o então aluno Manoel Vieira, tornou-se funcionário da antiga Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, como tratorista, onde trabalhou até o ano de 1994, quando se aposentou como docente.

Relata o Prof. Manoel Vieira que desde a época do curso primário oferecido aos menores de idade, 1943, até o seu engajamento como servidor da EMAF, 1948, a Educação Física era ministrada pelo Sargento PM Bambirra, lembrando com detalhes, que todos os alunos foram submetidos a exame médico através de uma junta médica vinda da comarca de Pará de Minas – MG. Florestal à época era distrito (VIEIRA, 2010, p.02).

As aulas de Educação Física tinham conteúdos e ensinamentos de natação, equitação, atletismo, ginástica francesa, sueca e atividades de subir em corda só com os braços, sem auxílio dos pés, além de corridas, exercícios no solo e testes físicos (VIEIRA, 2010, p.03).

2.3 A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1948 a 1965.

Nos arquivos da CEDAF/UFV relativos ao período pesquisado, constatamos que todas as disciplinas lecionadas, inclusive a Educação Física, eram registradas em fichas.

Do lado direito da ficha continha o nome do professor, a data, o curso, a aula (disciplina) e a matéria (conteúdo) lecionada. Do lado esquerdo da ficha, curiosamente constavam os alunos ausentes e não os presentes, e os nomes registrados eram os sobrenomes dos alunos ao invés do primeiro nome. Como exemplos podem ser citados: Botelho Neto, Bressane, Diniz Campos, Santos, Souza Brito (FICHA DE REGISTRO DE AULA, 1950). Esses registros confirmam a influência e a tendência do militarismo na Educação Física, pois sempre foi dessa forma o tratamento dispensado aos militares, como ainda nos dias atuais na caserna.

No espaço destinado à matéria lecionada, há registro de conteúdo e quem assina é o Prof. Mário Gasparini. Vêm-se alguns lançamentos como: “Sessão preparatória, educativos para passagem de barreiras”, “Sessão de estudos educativos para passagem de barreiras (aplicação)”, “Palestra sobre a Educação Física na conservação da saúde”, “Sessão preparatória e ginástica de chão”, “Sessão de pequenos jogos”, “Lição de aplicação de corrida de 3.000m”, “Grandes jogos (voleyball)”, etc. (FICHA DE REGISTRO DE AULA, 1950).

É incontestável a forte presença das tendências higienista e militarista da Educação Física na instituição nesse período, considerando os conteúdos das aulas e o registro dos sobrenomes dos alunos nas referidas fichas de aula.

2.4 A Educação Física na CEDAF: de 1966 a 1980.

A partir do ano de 1966, a EMAF contava com um instrutor em Educação Física, com formação em cursos oferecidos por militares.

Nos arquivos da CEDAF/UFV, do ano de 1966 a 1971, constam as mesmas fichas de registro de aula, ao invés de diários de classe. Além dos dados constantes na ficha de 1948 a 1966, consta também, acima do nome da escola - EMAF, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG, que incorporou a EMAF em 1955.

De diferente nas fichas, em comparação com o período anterior (1948 a 1965), pode-se notar que no item destinado à aula, não há registro de “Educação Física” como na ficha registrada com o nome do Prof. Mário Gasparini. O item está em branco. Em poucas fichas lê-se no lugar destinado ao registro da aula, o seguinte: “ordem unida”; “atletismo salto distância”; “atletismo salto altura”. Na maioria das fichas, como matéria lê-se: “Educação Física”, sem nenhum conteúdo específico registrado. (FICHA DE REGISTRO DE AULA, 1950)

A forma como essas fichas foram preenchidas é o registro, o retrato da realidade da Educação Física no período da antiga EMAF. Daí entender a trajetória e o histórico da disciplina Educação Física durante esses anos, como também as dificuldades enfrentadas após 1980, ano de minha admissão, para o reconhecimento da importância da Educação Física como disciplina, que deveria ser equiparada às demais no currículo da antiga EMAF.

Já a partir de 1972 é adotado o Diário de Classe, que substitui a ficha de registro de aulas, inclusive as de Educação Física.

O instrutor desse período, apesar de não ser militar, tinha a formação precária obtida em cursos de curta duração através de instrutores militares, como era de costume à época. O ofício nº 287/69 – F7 expedido pelo MEC – Divisão de Educação Física – Inspeção de Belo Horizonte - MG e dirigido ao Diretor da EMAF em 05/01/1969, concedia autorização para admitir o referido instrutor a *título precário como Professor de Educação Física* (grifo nosso), conforme documentação. Esclarecia ainda que, *“esta autorização automaticamente decairá, deixando de conferir qualquer direito ao autorizado, desde o momento em que passarem a residir nessa cidade e nela pretenderem desenvolver atuação, profissionais legalmente habilitados.”* (Grifo nosso)

As autorizações deveriam ser renovadas anualmente, determinava o documento. Não há registro de outras autorizações em pasta do ex-servidor, portanto entendemos que desde 1980 ele já não poderia mais atuar na área em cumprimento ao disposto na autorização.

No período de 1966 a 1980, nos reportamos aos diários de classe disponíveis nos arquivos da CEDAF/UFV, assim como a informações verbais de ex-alunos, atualmente residentes em Florestal, que foram estudantes nesse período. Inclusive, alguns, atuais servidores da instituição.

Até 1971, os registros mostram a utilização das fichas já mencionadas anteriormente e a partir de 1972 aparecem os diários de classe para todas as disciplinas. Nesses diários de classe das aulas de Educação Física não há registro de matéria lecionada. Esses lançamentos só começam a aparecer a partir de 1979.

Informações verbais obtidas através de funcionários que viveram à época dão conta de que no final dos anos 70 a EMAF foi dirigida por um coronel da Polícia Militar, Sr. Léo Acyr Ferreira Sá Brito, que teria vindo à instituição para colocar “ordem na casa”. Coincidência ou não, no ano de 1979 os diários da Educação Física passam a ter além do lançamento de conteúdo, o visto da coordenadora da área de Educação Física, que era uma pedagoga, e também do então diretor da EMAF. Em 1981 há diários de classe, do referido instrutor, sem registro de matéria lecionada (DIÁRIOS DE CLASSE, 1972-1981).

Nos diários de classe em que há registro de matéria lecionada, principalmente nos de 1979, alguns lançamentos¹¹ chamam a atenção, como: “ginástica *generalizada*”, “corrida e resistência”, “ginástica exercícios de pernas e abdominais”, “*modalidades variada* visando olimpíada”, “preparo para olimpíadas”, “ginástica com bastão exercícios de braços e abdominais”, “ginástica com bastões *galistenia*”, “rolamento de costa sobre o plinto”, “salto com parada sobre o plinto” (DIÁRIOS DE CLASSE, 1972-1981).

Conforme entrevista obtida com o ex-aluno e atual servidor da instituição, João Pereira Filho, a disciplina Educação Física era pautada nos princípios militares, com disciplina rígida, formação em fila para chamada, sendo respondidas as presenças através do sobrenome do aluno e, além da prática de esportes, ginástica sueca, francesa, era comum a realização de atividades como rastejar em gramados molhados ao amanhecer. Comportamentos típicos da prática de exercícios físicos da caserna.

Gariglio (2003, p.38) revisando a literatura sobre a formação para o trabalho na sociedade industrial, verificou a afinidade entre a instituição militar e as escolas técnicas. Afirma ele que a cultura da caserna com suas práticas corporais, sua relação hierárquica e autoritária, sua educação moral estiveram em consonância com as necessidades formativas das escolas técnicas. Outros estudos sobre a história disciplinar da Educação Física mostram que sua origem escolar foi alicerçada pelos valores e práticas advindas, também, da instituição militar.

Citando Souza, Gariglio (2003, p.38) diz que essa influência militar no ensino da Educação Física Escolar não se constituía em uma exclusividade das escolas mineiras, pois desde sua implantação no ensino brasileiro, a Educação Física fundamentou-se em princípios militares.

Desde o início da minha vida profissional na UFV, em 04 de junho de 1980 e lotado na EMAF, em Florestal, constatei já nos primeiros meses que a disciplina Educação Física ocupava uma posição de menor valor frente às demais disciplinas escolares, especialmente em relação às técnicas. Essas possuíam maior território no currículo e seus professores maiores prestígio na comunidade escolar.

¹¹ As palavras não estão com a ortografia incorreta, foram copiadas da forma como estão escritas nos diários de classe, assim como a concordância verbal.

Esse status das disciplinas técnicas se materializava pelo maior investimento em relação às demais disciplinas, principalmente à Educação Física. Outros fatores, também representavam, com clareza, esse tratamento desigual, como: maior carga horária, maior interesse e envolvimento dos alunos para com os saberes técnicos, maior número de cargos de confiança (poder) destinados aos docentes das disciplinas técnicas, horários de aulas privilegiados. A Educação Física carregava o estigma de disciplina sem expressão, de menor importância, portanto desprestigiada institucionalmente, além da permissão, dada institucionalmente, de ser ministrada por um instrutor.

Esse desprestígio impedia que a Educação Física participasse em condições de igualdade com as demais disciplinas, do projeto educacional da então EMAF. Constituíra, portanto, empecilho para uma prática pedagógica de qualidade, face à desigualdade na divisão do tempo destinado às aulas de Educação Física e o não reconhecimento dos outros saberes específicos da disciplina como área de conhecimento, que a colocavam numa clara situação de marginalidade no currículo.

Cunha Júnior (2008, p.66) referindo-se aos exercícios *gymnásticos* e a esse desprestígio da Educação Física no período imperial, no âmbito do Colégio Pedro II, já afirmava que

ainda que fossem atividades importantes, seu valor não podia ser comparado aos atribuídos às cadeiras teóricas, prestigiadas, especialmente aquelas relacionadas às *Belas Letras*. Tais diferenças podem ser observadas por diversos fatores, tais como os vencimentos pagos aos professores e mestres, bem como pelo próprio tratamento a eles dispensados. O título de “professor” era dado aos responsáveis pelas cadeiras teóricas, agentes que, além de ministrar suas lições específicas, deveriam participar da avaliação dos alunos nos exames gerais. O Reitor Joaquim Caetano recomendava que os responsáveis pelos *exercícios gymnásticos* não fossem tratados como “professores”, pois, em sua visão, estes indivíduos não possuíam os conhecimentos necessários para avaliar os alunos nos diversos assuntos exigidos nos exames gerais do Colégio Pedro II. A estes agentes, bem como aos responsáveis pela música e pelo desenho, seria dado o título de “mestre”, um tratamento, segundo o Reitor, mais adequado aos responsáveis pelas cadeiras de ordem “eminentemente prática”.

Forquin citado por Gariglio (2003, p.36), afirma ser falsa a ideia de que tudo que se ensina na escola tem o mesmo peso. Para o autor, no interior de um mesmo currículo, certas matérias valem mais que outras, seja por seus horários, sejam por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos, como por exemplo, a importância dessas no processo dos vestibulares ou mesmo na profissionalização.

As afirmações de Forquin são contrárias ao relatado por Gariglio (2003, p.01), quando em seus estudos sobre a disciplina Educação Física no CEFET-MG, constatou que a mesma encontrava um melhor trânsito e acomodação, com condições mais favoráveis para sua legitimação do que em outros estabelecimentos de ensino pelos quais ele já tinha trabalhado.

Esse achado de Gariglio, publicado em 2003, contraria a fala de Michael Young, citado pelo próprio Gariglio (2003, p.04), quando Michael afirma que “os saberes tidos como superiores tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano.”

Corroborando com esta afirmação de Young, Tanguy (*apud* GARIGLIO, 2003, p.36), quando ele diz que

a hierarquia feita pela escola apóia-se na e alimenta-se da lógica verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais e abstratos canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender dominando outros, técnicos, particulares, concretos destinados ao agir.

Na CEDAF/UFV as afirmações de Michael Young e Tanguy se confirmam e contrariam as de Gariglio, pois a disciplina Educação Física não gozava, e ainda não goza, do

status curricular que disciplinas técnicas e as de formação geral possuem, sendo tratadas diferentemente da Educação Física do CEFET-MG, com discriminação, representada pelas razões relatadas.

Há anos atrás, na CEDAF/UFV, comissões nomeadas para elaborar o horário das aulas, simplesmente privilegiavam as disciplinas que compunham a formação geral e técnica com horários nobres, exceto Educação Física. Após a elaboração dos referidos horários, as aulas de Educação Física eram distribuídas nos espaços de horários disponíveis.

Para verificar como foi constituído o desprestígio ou a ausência do status da Educação Física na CEDAF/UFV, no período de 1966 a 1994, buscamos reconstituir a história da disciplina no interior da instituição. Para essa pesquisa utilizamos a análise documental e entrevistas com ex-alunos da CEDAF/UFV que ainda residem em Florestal – MG e/ou, trabalham na instituição.

Nesse sentido Goodson, citado GARIGLIO (2003, p.37) enfatiza a importância dos estudos históricos sobre as disciplinas escolares para melhor entender o seu aparecimento, desenvolvimento, transformação e desaparecimento. Segundo o mesmo autor

precisamos desenvolver mapas ilustrativos sobre a influência curricular e restrições curriculares. O que se oferece em escolas e o que se ensina naquelas escolas podem ser entendidos historicamente. As anteriores atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda tem o seu peso histórico. A história dos conflitos curriculares no passado, precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

2.5 A Educação Física na CEDAF/UFV: de 1980 até os dias atuais.

Em 1980, quando iniciei minha carreira docente na então Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, a proposta pedagógica, era eminentemente autoritária e seguia a tendência militarista.

Contrariamente ao exigido na caserna, os alunos da então EMAF não tinham uma indumentária específica para as aulas de Educação Física. Usavam apenas calção, sem tênis e sem camisa. A reclamação era uma constante nas aulas, pois não podiam deitar no piso da quadra porque estava quente, não podiam deitar na grama porque coçava, não podiam correr na quadra porque queimava os pés e, finalmente não podiam correr fora da quadra porque machucavam, também, os pés. Não havia como conduzir as aulas. Com muito sacrifício consegui convencer os alunos a usarem o tênis e uma camisa, de preferência, de malha.

A realidade mostrava que essa situação era corriqueira nos anos que antecederam a minha chegada a EMAF. Não se sabe a razão, apesar do espírito militarista, das aulas de Educação Física serem realizadas sem dar importância a esse particular, valorizado na caserna.

Com o passar dos tempos e, primeiramente com os calouros, fomos criando o hábito do uso do calção, camisa e tênis, sem necessidade de cor definida, mostrando aos alunos a importância e as vantagens da adoção de um uniforme padrão. Mais adiante, adotamos esse padrão de uniforme, sendo calção azul, camisa branca e tênis. Perdura até os dias atuais, sendo o calção e a camisa, com o brasão da UFV, vendidos pela própria escola a preço de custo.

De junho de 1980 até meados de 2000, as minhas aulas de Educação Física tinham como ênfase a melhora da aptidão física e iniciação esportiva dos esportes tradicionais como: futebol de campo, futsal, handebol, voleibol, natação e atletismo. A minha formação foi pautada principalmente em disciplinas esportivas, biológicas e educacionais. As disciplinas da área da educação se limitavam ao ensino da elaboração de planos de aula, de curso, dos

estágios supervisionados, do estudo da legislação vigente (Lei 5692/71 - LDB) e da psicologia da aprendizagem. Não existiam disciplinas que tratassem especificamente de outras propostas pedagógicas.

As principais metodologias empregadas no ensino de esportes, na época, eram o método global e o método analítico, enquanto o *circuit-training*, corridas aeróbicas e anaeróbicas eram conteúdos que buscavam a melhora da aptidão física. Usava, também, o método analítico e o global, mas minhas aulas sempre foram direcionadas para a metodologia analítica, buscando a perfeição do gesto esportivo e ao final o jogo.

As aulas eram divididas em três partes: o aquecimento, a aprendizagem dos gestos esportivos (técnicas) e o jogo com a cobrança da aplicação dos gestos aprendidos. Assemelhava-se muito ao sistema de treinamento de equipe de rendimento. Na verdade era o que existia à época e que me fora ensinado. Pautava-se na Educação Física competitivista, fortemente evidenciada durante a ditadura militar e respaldada pela LDB 5692/71. Essa era a tônica que o Departamento de Educação Física da UFV buscava na formação da licenciatura plena em Educação Física.

Minha formação foi baseada nesses princípios. Nestes trinta anos de atuação como professor de Educação Física da CEDAF/UFV, sempre enfatizei a transmissão dos objetivos a serem alcançados nas aulas, explanando, discutindo e esclarecendo sobre os seus alcances aos alunos.

Dediquei-me a contextualizar os conteúdos trabalhados, para que os alunos enxergassem a importância das aulas de Educação Física na melhora dos aspectos fundamentais do ser humano, como os níveis de saúde, a ocupação saudável do tempo livre, assim como o momento de levar para o seu dia-a-dia a aprendizagem da convivência em grupo, melhorando os aspectos sociais. Portanto, buscava e ainda busco desse modo a superação definitiva do conceito de Educação Física como algo atrelado apenas aos aspectos fisiológicos e técnicos e à sua estreita relação com os mecanismos de manutenção da ordem, como bem definiu Aguiar e Frota (2010, p.09).

Além de um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo, com vistas ao prolongamento da qualidade e do tempo de vida, a melhora da aptidão física sempre esteve atrelada à realidade do nosso dia-a-dia, pois há uma cobrança em vários concursos, principalmente na esfera do serviço público, de exigências de rendimento físico. Ou seja, não adianta ser um aluno aplicado só no conhecimento, é preciso também ter aptidão física para ser aprovado nesses concursos.

Em meados de 2000, em busca do mestrado, cursei três disciplinas na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional da UFMG - EEFFTO. Tive a oportunidade de aprender uma nova proposta de como trabalhar com a iniciação esportiva. Trata-se de um método proposto pelos alemães Klaus Roth e Christian Kröger, denominado Escola da Bola e da Iniciação Esportiva Universal - IEU, proposto pelos professores da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional - EEFFTO/UFMG, Pablo Juan Greco e Rodolfo Novelino Benda.

A partir de então mudei por completo a proposta pedagógica nas minhas aulas de Educação Física. Trata-se de uma proposta multidisciplinar, bastante motivadora, que procura alicerçar, criar uma base, por meio do desenvolvimento das capacidades coordenativas para a aprendizagem de gestos técnicos e, desde o começo da iniciação esportiva, o confronto com a realidade da tática do jogo é um objetivo a ser alcançado, numa fase denominada universal do processo de formação esportiva da IEU.

Emprego a proposta nas minhas aulas de Educação Física na CEDAF/UFV e no trabalho desenvolvido com crianças de 06 a 12 anos de idade no Projeto de Extensão, registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFV, denominado Escola de Futebol da UFV – *campus* de Florestal/CEDAF.

Cultivando, também, os pressupostos da cultura corporal, através da interação de distintas práticas sociais, tais como o jogo, a ginástica e cada vez mais superando a rigidez dos antigos sistemas, continuo nas minhas aulas de Educação Física Escolar, a dispensar atenção à melhora da aptidão física, sem que essa postura possa configurar uma Educação Física pedagogicamente balizada pelo parâmetro da aptidão física, como bem definiu Castellani Filho (1997, p.12).

Dessa forma, trata-se de adequar o útil ao necessário, com atividades físicas aeróbicas, anaeróbicas, *circuit-training* e a aplicação de testes físicos idênticos àqueles exigidos em concursos como: Polícia Militar de Minas Gerais, Polícia Rodoviária Federal, COPASA, Correios, Escolas Militares, Polícia Federal, etc.

Com essa conduta, oriento os alunos para a necessidade da manutenção de uma aptidão física compatível com as necessidades e os desafios a superar na vida, além de perseguir melhores níveis de saúde. Castellani Filho (1997, p.14) refletindo sobre a metodologia do ensino da Educação Física afirma que “os alunos e alunas devem como sujeitos, serem capazes de construir, de forma participativa, crítica e criativa, seus próprios processos de incorporação, em suas vidas, de parte daquilo presente no universo da dimensão cultural.”

3 OS JOGOS INTERNOS DA CEDAF/UFV - JICEDAF

3.1 Os Jogos Escolares de 1943 a 1948.

Nesse primeiro momento me reportei aos depoimentos do Prof. Manoel Vieira, por não ter encontrado nenhum registro sobre jogos escolares realizados na Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, nos arquivos da instituição. Portanto, a fala do professor relativo aos Jogos Escolares no período de 1943, época da criação do curso primário e profissional agrícola em grau elementar oferecido aos menores de idade, até 1948 e, também, ano em que nosso entrevistado passou a ser funcionário da antiga EMAF, constitui a única fonte de consulta sobre esses primeiros cinco anos de vida da escola.

Relata o Prof. Manoel Vieira que desde a época do curso primário oferecido aos menores de idade, 1943, até o seu engajamento como servidor da EMAF, 1948, os jogos escolares eram realizados e, pela descrição, no modelo interclasses com disputa de basquetebol, voleibol, futebol e atletismo, com provas de pista e campo. Era oferecida premiação aos vencedores.

De 1948 a 1966, o nosso entrevistado passou a ser funcionário da EMAF, estando, portanto afastado do ensino nesse período, não sabendo relatar como os jogos escolares se desenvolveram nesses 18 anos. Não há registros nos arquivos da instituição. O mesmo aconteceu no ano de 1966, quando tinha uma dupla jornada, estudava e trabalhava, já que era dispensado das aulas de Educação Física e não se lembra como os jogos escolares eram realizados nesse ano e nos que se seguiram.

3.2 Os Jogos Escolares de 1966 a 1979.

De 1966 a 1978, também não há registros da organização e realização de jogos escolares na extinta EMAF. Se foram realizados, não há documentos que comprovam a sua existência nesse período.

Nos diários de classe de 1979, no espaço relativo a lançamentos de matéria lecionada, há registros que supõem a realização de olimpíadas, denominação dada aos jogos, considerando lançamentos, como: “modalidades variadas visando olimpíada”, “preparo para olimpíadas”.

Acreditamos que a denominação olimpíadas seja a referência aos jogos escolares, pois há um exemplar do Jornal UFV – Informa de 1979, semanário de informações da Universidade Federal de Viçosa - UFV, encontrado nos arquivos da CEDAF/UFV, que relata a realização da primeira olimpíada estudantil, inclusive com fotos do desfile dos atletas (alunos), acendimento de pira olímpica, volta olímpica e hasteamento da bandeira do Brasil com o Hino Nacional Brasileiro cantado.

No jornal há menção da realização de competições esportivas, sem citá-las, com a participação de aproximadamente cem atletas representantes dos Cursos Técnicos em Agropecuário e Técnico em Florestas. A promoção coordenada pelo Setor Desportivo, Artístico e Cultural da EMAF tinha como objetivo incentivar a prática desportiva, como fator de preparação física e psicológica, visando ainda ampliar e melhorar o relacionamento entre mestres e alunos.

3.3 Os Jogos Escolares de 1980 a 1994.

Os relatos seguintes surgem exatamente como fruto de nossa prática e experiência no planejamento e execução das ações que implementaram e ainda implementam os Jogos Internos da CEDAF/UFV – JICEDAF. A vivência nos mostrou que mudanças nos jogos deveriam ser feitas e no momento oportuno veio um redirecionamento, culminando com o modelo atual dos JICEDAF.

A nova denominação dos jogos, de olimpíadas para jogos internos, de nada adiantaria se não houvesse mudanças efetivas. Segundo Nascimento e Melo (2010, p.49), o termo olimpíadas ou jogos olímpicos traz para aqueles que virão a participar todos os conteúdos que são propagados pelos meios de comunicação, como: “só os melhores chegam aos postos mais elevados”, “todos têm oportunidade iguais de ganhar”, “fulano era pobre no esporte e hoje é rico com o esporte.”

Os jogos escolares da então EMAF continuavam durante esse período no modelo interclasses. Com o afastamento do instrutor de Educação Física da área docente e a chegada de um novo colega, também formado na UFV, é que vislumbramos as mudanças necessárias nos jogos escolares da então Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF/UFV. As mudanças foram realizadas, considerando as desavenças e os atritos que ocorriam decorrentes dessa forma de disputa no modelo interclasses.

As mudanças nos jogos não foram possíveis de serem realizadas, no período, em decorrência da dificuldade de introduzir o novo modelo, fruto da intransigência e de ameaças vindas do colega instrutor, que barravam qualquer iniciativa de alteração dos mesmos, conforme relato histórico das aulas de Educação Física.

Recordo-me de expressões usadas pelo então instrutor: “*sou amigo do reitor*”; “*tudo que eu falo, ele me ouve e atende*” (grifo nosso). Daí a explicação de não ter havido qualquer mudança nos jogos nesses primeiros 14 anos de minha atuação como profissional da Educação Física (1980 a 1994) na instituição.

Nesse período compreendido entre 1980 e 1994 não há registros nos arquivos da CEDAF/UFV. Mas com certeza os jogos eram realizados no modelo interclasses, o que causava muitos aborrecimentos à escola, considerando os atritos e o acirramento dos ânimos entre os primeiros, segundos e terceiros anos agropecuária e, também, por um período pequeno entre 1980 a 1983 com os alunos do Curso Técnico em Florestas.

Nesses quatorze anos, apesar de não haver registros nos arquivos da CEDAF/UFV, os jogos internos como eram chamados, eram realizados anualmente e constavam de modalidades esportivas como futebol, futebol de salão, handebol, basquetebol e atletismo (provas de campo e pista).

Também foi organizado pelos professores de Educação Física da instituição, nos anos de 1980 a 1984, os Jogos Agro florestais. Esses jogos visavam o intercâmbio esportivo entre as escolas técnicas ligadas à formação agropecuária, principalmente com as da antiga COAGRI, hoje Institutos Federais de Educação Tecnológica - IFETs.

Na preparação para esses jogos tive que enfrentar muita resistência ao introduzir condutas técnicas profissionais corretas. Um exemplo foi a pista de atletismo, que não era balizada e nem escalonada conforme as regras oficiais da modalidade. Isso foi motivo de muito desgaste, gerando conflitos.

Havia chegada de provas de pista no meio e no final de reta e curva, não obedecendo ao princípio de marcação das provas no sentido horário e corrida no sentido anti-horário, partindo de uma única chegada, localizada no final da reta que coincide com a chegada da prova dos 110m com barreira. Foi um momento tenso que demandou uma postura profissional compatível com os conhecimentos acadêmicos adquiridos na disciplina de atletismo.

Apesar dos contratempos, a pista de atletismo foi marcada, sendo o balizamento e o escalonamento aplicados às provas como determinavam as regras oficiais.

3.4 Os Jogos Escolares de 1994 a 2007.

De 1994 a 2007, já com autonomia para mudanças, o Setor de Educação Física adotava uma proposta pedagógica nova, denominada JICEDAF – Jogos Internos da CEDAF/UFV. Os jogos, neste período, já não aconteciam mais no modelo interclasses.

A forma adotada consistia e ainda consiste na participação voluntária dos discentes. Eram formadas quatro equipes com o objetivo de equilibrar as forças. As modalidades esportivas disputadas são as tradicionais e não tradicionais como tênis de mesa, damas e xadrez. O sistema de disputa adotado é a eliminatória simples, considerando o tempo disponível para realização dos jogos. Inaugurávamos, portanto, uma nova era de intervenção pedagógica para os jogos escolares da CEDAF/UFV.

Os atritos, as discórdias e as desavenças, tradicionalmente presentes no modelo de jogos escolares interclasses, no período de 1980 a 1994, são amenizadas, pois o novo modelo permite uma adequação na formação das equipes que mescla os seus integrantes (1º, 2º, 3º anos dos cursos existentes e os alunos dos cursos subsequentes), ao invés de colocá-los em franco combate, portanto com o objetivo de amenizar as rixas existentes entre calouros, veteranos e formandos. Os jogos transcorrem em um ambiente de mais cordialidade.

Os arquivos retratam os jogos nesse período. Foi realizado, no ano de 1994, o I JICEDAF. Em sua primeira edição, na apresentação do Regulamento Geral dos jogos, é possível constatar a mudança de procedimentos quando a comissão organizadora registrava seu compromisso com a nova metodologia:

para nós, os Jogos Internos da CEDAF/UFV – JICEDAF é mais que movimentos sincronizados e perfeitos em busca de medalhas. Especialmente com o empenho de todos os alunos participantes, estaremos cultivando princípios básicos de organização, lealdade, responsabilidade, camaradagem e a integração social de toda a comunidade educativa Cedafiana. [...] estaremos substituindo a simples competição pela cooperação mútua, pelo prazer de participar e pela oportunidade de analisar o potencial destas atividades (COSTA e SIMPLÍCIO, 2001, p.07).

Nesse espírito, os alunos inscritos nos JICEDAF (1994) não jogavam contra seus colegas, mas sim “com” os mesmos. Castellani Filho (1997, p.12. Grifo do autor) referindo-se ao tratamento pedagógico a ser dado à competição, particulariza o princípio do competir **com**, no lugar do competir **contra**, sendo que a competição esportiva presente no espaço escolar tende a distinguir-se daquela realizada em outros campos, comprometida com os objetivos da instituição escolar e não com os da instituição esportiva.

Nessa linha de pensamento os JICEDAF se configuravam como uma competição **da** escola e não **na** escola. Portanto, não estavam atrelados ao sistema esportivo tradicional, que não o fazia perseguir outros interesses que não os seus próprios.

As modalidades disputadas, em 1994, foram: atletismo, basquetebol, futsal, futebol de campo, peteca, damas, xadrez, tênis de mesa, natação e vôlei. O primeiro tema dos jogos escolhido pelos discentes foi Setores da CEDAF/UFV, sendo as equipes nomeadas como Agronomia, Máquinas Agrícolas, Silvicultura e Zootecnia.

Nesses jogos realizados em 1994 ocorreu o concurso para a escolha do logotipo dos JICEDAF, sendo eleita a proposta de autoria do servidor Israel Francisco de Oliveira, lotado no Serviço de Registro Escolar.

Adotamos o desfile de abertura dos jogos e cada equipe elaborava uma redação, que tinha por fim dar conhecimento aos participantes da significação do nome de cada equipe. Passamos, então, a pontuar o desfile e a redação das equipes participantes. A pontuação adotada era 1º lugar – 09 pontos, 2º lugar – 07 pontos, 3º lugar – 05 pontos, 4º lugar – 03 pontos, para todas as modalidades, inclusive para o desfile de abertura dos jogos e a avaliação da redação. O juramento do aluno-atleta é adaptado e passava a ser o compromisso do aluno-atleta: *“Comprometo-me / em participar dos I Jogos Internos da CEDAF / como um*

concorrente leal / respeitando seu regulamento / a arbitragem / meus professores e colegas / para a glória de nossas equipes e honra da nossa CEDAF” (COSTA e SIMPLÍCIO, 2001, p.31. Grifo nosso). E o lema dos jogos é: *“o jogo da aprendizagem na aprendizagem do jogo.”*

As inscrições passam a serem feitas, individualmente e espontaneamente, através de formulário próprio, podendo se inscrever estudantes regularmente matriculados e frequentes à CEDAF/UFV.

Cada aluno poderia se inscrever em duas modalidades coletivas e em duas individuais. No ato da inscrição, cada aluno inscrito poderia sugerir um tema para os jogos, exceto aqueles que fazem apologia ao uso de drogas lícitas ou ilícitas. Era escolhido o tema que obtivesse o maior número de votos dos inscritos.

Segue a assembleia geral, onde eram definidas as seguintes pautas: formação das equipes; escolha de líder e vice-líder; cor da camisa de cada equipe; tema dos jogos; nome das equipes em consonância com o tema; distribuição de formulários para inscrição geral e por modalidade; data do congresso técnico; sorteio de horários de treinamento das equipes; definição da premiação.

A formação das equipes era feita através de sorteio, na assembleia geral, convocada pela Comissão Organizadora. Para equilibrar as equipes, os sorteios eram realizados respeitando a seguinte ordem: 1º) alunos que participam das equipes representativas da CEDAF/UFV; 2º) demais inscritos, masculino e feminino, classificados tecnicamente, pelos próprios alunos, em bons, mais ou menos e ruins.

No período compreendido entre 1994 e 2007 era adotada a proposta acima descrita, com pequenas adaptações, e com os seguintes temas e nomes de equipes: II JICEDAF/95, tema: Pecuária em Geral. Equipes: Búfalos, Tabapuã, Caracu, Bretão. III JICEDAF/96, tema: Campeões Brasileiros de Futebol. Equipes: Flamengo, São Paulo, Cruzeiro, Palmeiras. IV JICEDAF/97, tema: Setores da CEDAF/UFV. Equipes: Piscicultura, Floricultura, Fruticultura, Olericultura. V JICEDAF/98, tema: Defensivos agrícolas. Equipes: Captan, Aldrim, Roundup, Brometo de metila. VI JICEDAF/99, tema: Raças de Equídeos. Equipes: Bretão, Árabe, Pecheron, ¼ de milha. VII JICEDAF/00, tema: Raça de Bovinos. Equipes: Nelore, Brahma, Simental, Charolês. JICEDAF/01, não houve a realização nesse ano. Motivo: greve. VIII JICEDAF/02, tema: Raça de Cachorros. Equipes: Bull Terrier, Bull Dog's, Pitt Bull, Vira Latas. IX JICEDAF/03, tema: Marca de Tratores. Equipes: John Deere, Valmet, New Hooland, Massey Ferguson. X JICEDAF/04, tema: Seleções Mundiais de Futebol. Equipes: Espanha, Brasil, Inglaterra, Argentina. JICEDAF/05, por motivo de greve não foi possível a sua realização. XI JICEDAF/06, tema: Raças Leiteiras. Equipes: Holandês, Girolando, Gersey, Pardo Suíço. XII JICEDAF/07, tema: Favelas do Brasil. Equipes: Cidade de Deus, Prado Lopes, Vidigal, Rocinha. XIII JICEDAF/08, tema: Facções Terroristas. Equipes: Farc, Ira, Al Qaeda, Resbolá. XIV JICEDAF/09, tema: Bandas de Rock. Equipes: Iron Maiden, Metálica, Nirvana, Guns'n Roses. XV JICEDAF/10, tema: Povos Antigos. Equipes: Fenícios, Celtas, Vikings, Incas.

3.5 A Proposta Pedagógica Atual.

Nos JICEDAF de 2008, a coordenação adotava os princípios educativos propostos por Barbieri (2001), Scaglia, Medeiros e Sadi (2006) e De Rose Jr e Korsakas (2006) citados por Reverdito *et al.* (2008, p.04) que poderiam nortear uma competição pedagógica: totalidade – do sujeito, cuja emoção, pensamentos e ações, distinguem sua identidade, individualidade, limites e diversidade; co-educação – a partir de trocas recíprocas de experiências na aprendizagem; cooperação – favorecendo no ambiente das ações que o individual seja suspenso em função do coletivo, sem negar a individualidade; participação – em todo o

processo como agentes responsáveis pela ação; autonomia – reconhecida na dependência de forma inseparável, possam exercê-la com liberdade e formar uma reflexão crítica; e, pluralidade cultural – preservando, valorizando e respeitando as diversas manifestações culturais.

Essa mesma proposta era impregnada com a responsabilidade da educabilidade do sujeito, perseguindo “os princípios defendidos por Ferreira (2000), Turpin (2002), Mota (2003), como uma competição *da* escola (REVERDITO *et al.*, 2008, p.04).

Castellani Filho (1997, p.12. Grifo do autor), referindo-se à competição esportiva no espaço escolar afirma que

tende a distinguir-se daquela realizada em outros campos, pois deve estar comprometida com os objetivos da instituição escolar e não com os da instituição esportiva, tornando-se legitimamente possível falarmos do esporte **da** escola – e não **na** escola – da competição esportiva **da escola** e não **do sistema esportivo** que, imiscuindo-se nas coisas da escola, a faz perseguir interesses outros que não os dela.

Adotávamos, também, a filosofia do desporto educacional que é aquele que deve ser praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer, conforme apregoa o PCN.

Nesse sentido, as modalidades truco¹² e Futsal, sendo as mais procuradas pelos participantes, são divididas em duas categorias. Especificamente no Futsal a divisão foi feita para permitir a participação de alunos em equipes tecnicamente distintas, ou seja, as equipes são homogeneizadas. Essa divisão é assumida pelos líderes e vice-líderes das equipes, que juntos estabeleciam as regras de quem podia participar de uma ou outra equipe.

Castellani Filho (1997, p.15) referindo-se a essa forma de participação afirma que: “[...] haverá a necessidade de estabelecermos uma dinâmica que incorpore a ideia de que todos deverão jogar.”

Mas como eram organizados os JICEDAF a partir do ano de 2007? Várias reuniões antecediam a realização dos jogos. O GEDAM – Grêmio Estudantil Diogo Alves de Melo, representação dos discentes dos cursos técnicos, era parte integrante e indispensável nas reuniões que ditavam as diretrizes dos jogos. Nessas reuniões, abertas a todos os alunos, eram tratados assuntos relacionados aos JICEDAF, como: inscrição, modalidades, calendário, arbitragem, premiação, abertura e encerramento; para que a organização fosse realizada sem problemas ou imprevistos e impregnados com os princípios educativos propostos por Barbieri *et al.*, pequenas alterações foram sendo feitas ano a ano, culminando com o modelo atual adotado e, essencialmente, tendo o aluno como um parceiro nas tomadas de decisões.

3.6 A Organização e Operacionalização dos XV JICEDAF - Versão 2010.

Este subitem tem por objetivo descrever todo o processo organizacional dos Jogos Internos da CEDAF/UFV na sua versão mais atualizada. Cada fase é descrita com riqueza de detalhes, situando o leitor numa progressão que corresponde à realidade da organização.

Todo o processo organizacional dos XV JICEDAF está sob a responsabilidade dos Professores de Educação Física da UFV - Campus de Florestal/ CEDAF e dos membros do

¹² É um popular jogo de cartas jogado em diversos locais da América do Sul e algumas regiões da Espanha e Itália. De acordo com o local pode possuir regras e variações diferentes, mas nunca mudando o princípio - uma disputa de três rodadas para ver quem tem as cartas mais "fortes" (de valor simbólico mais alto), baseado no blefe e sem envolvimento de apostas em dinheiro. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Truco>

Grêmio Emafiano Diogo Alves de Melo – GEDAM, órgão representativo dos discentes dos Cursos Técnicos e Subsequentes.

3.6.1 Assembléia geral.

É realizada através de convocação e aberta a todos os alunos regularmente matriculados e com convocação de representantes de todas as turmas ou séries da escola. Utiliza-se a metodologia denominada tempestade de ideias. São discutidas propostas, sendo o momento oportuno para esclarecer dúvidas e acolher sugestões. (Anexo-A)

3.6.2 Calendário.

É o documento que retrata, passo a passo, toda a programação dos JICEDAF com as respectivas datas de realização, como: período de divulgação, inscrição, sorteio das equipes, congresso técnico, o período de treinamento das equipes, assembleia geral, o período de realização dos jogos. (Anexo-B)

3.6.3 Divulgação e inscrição.

Amplamente divulgado na escola através dos membros da diretoria do GEDAM / DA e professores da Educação Física que vão às salas de aula para convidar todos os alunos a participarem dos jogos, como também através de cartazes afixados por toda escola e pelo site da CEDAF/UFV. (Anexo-C)

É fornecida aos interessados uma ficha onde constam: nome, apelido, série, curso, sexo, idade, tamanho de camisa, turno de estudo, sugestão do tema para os jogos e escolha das modalidades oferecidas, as quais pretendem participar, limitado a duas coletivas e duas individuais. Segue a assinatura do aluno e do responsável pela inscrição. A inscrição é feita voluntária e gratuitamente. (Anexo-D)

As modalidades oferecidas foram: futsal A e B masculino, futebol de campo masculino, handebol masculino e feminino, atletismo masculino e feminino (provas de campo e pista), basquetebol misto, voleibol misto, natação misto (individual e revezamento), damas misto, xadrez misto, tênis de mesa misto, peteca misto, queimada misto, embaixadinha misto, soletrando misto, truco misto, luta do travesseiro masculino, puxa trator masculino, futvolei dupla masculino, cabo de guerra masculino.



Figura 4 - Luta do travesseiro¹³

3.6.4 Escolha do tema dos jogos.

Na inscrição o aluno sugere um tema para os jogos. O mais sugerido será o escolhido, desde que não seja tema que atente contra a moral e os bons costumes, ou seja, alusivo ao uso de drogas lícitas ou ilícitas. Já tivemos como temas: bandas de rock, setores da CEDAF/UFV, raças de cavalos, marca de trator, seleções de futebol, etc.

O tema escolhido servirá para escolha dos nomes das equipes e cada equipe, no desfile de abertura, deverá apresentar uma redação, de no máximo duas folhas, sobre o significado ou histórico do nome da sua equipe. Quando há conflito na escolha do nome da equipe, adotamos o sorteio. Uma comissão de avaliação julga o conteúdo das redações e estabelece uma nota de 0 a 10 pontos, que será somada à nota do desfile de abertura e estabelecida a classificação nesses dois quesitos.

3.6.5 Divisão das equipes.

Participaram dos JICEDAF/10 288 (duzentos e oitenta e oito) alunos regularmente matriculados, sendo cada equipe composta por 47 (quarenta e sete) alunos.

Encerradas as inscrições, entramos na fase de escolha dos componentes das equipes. As inscrições são separadas por modalidades. Damos preferência em separar os alunos que são destaques nas diversas modalidades esportivas. Por exemplo, se um aluno escolhe participar de futebol e basquetebol, e é bom no futebol, mas é ótimo no basquetebol, então selecionamos essa inscrição para o basquetebol. E assim por diante. Não consideramos as modalidades individuais escolhidas para efeito dessa seleção.

Depois de toda a seleção, separamos os inscritos por ano ou série (1º, 2º, 3º, subsequente, PROEJA). Agora já separados por ano ou série, classificamos tecnicamente cada inscrito junto com os dirigentes do GEDAM e mais um grupo de alunos com maior afinidade com cada modalidade: os melhores, os médios e os piores de cada ano ou série daquela modalidade. E assim é feito com todas as modalidades coletivas.

Uma vez classificados, passamos a fase seguinte que é distribuir os melhores de uma determinada modalidade (por ex: basquetebol) e que estão cursando o 1º ano ou série de um

¹³ Fonte: arquivo do próprio autor (2011).

determinado curso técnico (por ex: agropecuária) em cada equipe. Como são quatro equipes que disputam os JICEDAF, distribuimos os melhores do 1º ano do curso técnico em agropecuária da modalidade basquetebol. Um em cada equipe. Um melhor na equipe A, um melhor na equipe B, um melhor na equipe C e um melhor na equipe D. O mesmo procedimento é adotado com os médios e os piores do 1º ano do curso técnico em agropecuária da modalidade basquetebol. E assim é feito com todas as modalidades coletivas, de maneira que as equipes sejam compostas por alunos de todos os cursos técnicos, anos ou séries. Exemplo: uma equipe de basquetebol pode inscrever 10 alunos. Deverão estar nessa equipe alunos do 1º ano, alunos do 2º ano, alunos do 3º ano, alunos do subsequente, alunos do PROEJA classificados como melhores, médios ou piores.

3.6.6 Escolha dos líderes e vice-líderes das equipes.

Distribuídos os alunos nas quatro equipes participantes dos JICEDAF, deixamos sob a responsabilidade e critérios de seus membros, a escolha do Líder e Vice-líder. Estes serão o elo com a organização durante os jogos. Cabe a eles: fornecer a lista geral de participantes da equipe; a relação dos participantes de cada modalidade. Todas as informações sobre a equipe serão entregues à coordenação.

3.6.7 Escolha das cores das equipes.

As cores tradicionais dos JICEDAF são o branco, o verde, o azul e o vermelho, mas a escolha é respeitada pela organização. A definição é feita através de sorteio. As camisas são confeccionadas nas cores, numeradas e com o nome da equipe estampado na frente da mesma. O tamanho de cada camisa (14-16-P-M-G-GG-XGG) é fornecido pelo participante no preenchimento da inscrição.



Figura 5 – O modelo das camisas do JICEDAF/10¹⁴

3.6.8 Escolha dos nomes das equipes.

¹⁴ Arquivo do próprio autor (2011).

Após a sugestão do tema dos jogos, serão escolhidos os nomes das equipes, a critério de seus componentes. O tema dos XV JICEDAF/10 foi “**POVOS ANTIGOS**” e as equipes foram: INCAS, VIKINGS, CELTAS e FENÍCIOS.

3.6.9 Congresso técnico.

No congresso técnico, com a presença de todos os líderes, vice-líderes das equipes e diretoria do GEDAM, são tratados assuntos relevantes dos JICEDAF, como: confirmação da data da realização dos jogos, composição da comissão de julgamento da redação sobre o tema dos jogos, composição da comissão de julgamento do desfile de abertura, sorteio da ordem de entrada das equipes e leitura da redação, sorteio da equipe e aluno/atleta que fará o juramento do participante, sorteio dos jogos e as regras das modalidades. (Anexo-F)

Se, porventura, as equipes não tiverem componentes para formar uma determinada modalidade, os líderes e vice-líderes são convocados para uma reunião para resolver a questão. Normalmente um acordo viabiliza a ampliação de mais uma inscrição alcançando três inscrições por modalidade coletiva. Nos XV JICEDAF abrimos a participação para três modalidades coletivas, duas individuais e deixando inscrições livres para o cabo de guerra, puxa trator e basquetebol. Essas concessões são feitas para viabilizar a realização das modalidades. (Anexo-E)

3.6.10 Forma de disputa.

Em função do tempo disponível e do custo para a realização dos JICEDAF a forma de disputa dos jogos é o sistema de eliminatória simples, através de sorteio, por modalidade. As quatro equipes são divididas em duas chaves e os vencedores de cada jogo disputam a final. Desse jogo saem o 1º e 2º colocados da modalidade. Não é realizado jogo para estabelecer o 3º e o 4º lugar, pois o 3º lugar é aquela equipe que perdeu para o 1º lugar.

3.6.11 Treinamento das equipes.

Num período de aproximadamente 15 dias que antecede a realização dos jogos, as instalações esportivas são cedidas para as equipes realizarem seus treinamentos. Os professores de Educação Física, nesse período, ficam disponibilizados para dar assistência a todas as equipes. Os líderes são orientados a convidar um professor ou funcionário da instituição para atuar na função de treinador/orientador, por ocasião dos treinamentos e durante a realização dos jogos. (Anexo-G)

3.6.12 Tabela e horários dos jogos.

Assim que são definidas as modalidades e as equipes, a tabela dos jogos é elaborada. Na versão dos JICEDAF/2010 os jogos foram realizados das 17h00min às 18h00min e de 20h00min às 22h30min. Os horários dos jogos foram programados para não interferir nos horários de aulas, considerando que não conseguimos junto à Diretoria de Ensino suspender as aulas no período. Os professores são comunicados para não realizarem avaliações nos dias dos jogos.

3.6.13 Súmulas dos jogos.

As súmulas são adaptadas a cada modalidade a ser disputada nos JICEDAF. Não utilizamos súmulas oficiais, à exceção do futsal.

3.6.14 Premiação.

Os 1º e 2º colocados de cada modalidade, individual ou coletiva, são premiados com uma medalha confeccionada especialmente para os JICEDAF. Em anos anteriores a 2008, era oferecido um troféu a equipe campeã, porém a partir de 2009 foi adotada a entrega de um valor em dinheiro para a equipe organizar um churrasco.



Figura 6 – O modelo das medalhas¹⁵

3.6.15 Regras das modalidades.

As regras, na sua maioria, são adaptadas às condições técnicas da maioria dos participantes, como peso de bola, altura de rede, tempo de jogo e outras que inviabilizariam o bom desenvolvimento do jogo. Nossa proposta pedagógica é realizar os jogos da escola, por isso procuramos aproximar esses jogos da nossa realidade.

3.6.16 Divulgação dos resultados.

A divulgação parcial dos resultados é feita através de cartazes que são afixados no prédio principal, alojamento e refeitório.

3.6.17 Desfile de abertura.

É o momento de confraternização entre as equipes. Cada membro da comissão (jurado) recebe uma planilha (Anexos), onde é feita uma avaliação dos seguintes critérios: pontualidade, número de participantes, uniforme, organização e animação. Cada critério tem o valor máximo de 2 (dois) pontos, perfazendo um total de 10 (dez) pontos. A nota obtida no somatório do desfile é somada à nota obtida na redação (Anexos-H e I) do tema e obtém-se a classificação das equipes nesses dois quesitos, conjuntamente.

¹⁵ Arquivo do próprio autor (2011).

Um membro de cada equipe, escolhido entre seus pares, lê a redação após o desfile de abertura. A redação versa sobre a origem e significado do nome da sua equipe.

3.6.18 Arbitragem.

Em anos anteriores era composta por servidores e pessoas da comunidade de Florestal/MG que tinham vivência no esporte. Em 2010, nos XV JICEDAF, a arbitragem foi composta por alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV – *Campus* de Florestal e alguns servidores. Na realização dos jogos contamos, também, com a participação dos acadêmicos, docentes da Educação Física e de outros cursos, inclusive dos superiores, no preenchimento de súmulas e coordenação de modalidades.



Figura 7 – Arbitragem¹⁶

3.6.19 Encerramento.

O encerramento que, tradicionalmente, era feito com desfile e entrega de medalhas, a partir de 2009 foi modificado, sendo realizado um baile e durante o mesmo divulgado a classificação das equipes com os respectivos pontos ganhos. (Anexo-J)

Ao encerrar a descrição da organização e operacionalização dos XV JICEDAF/10, reforçamos, também, a proposta amparada nas afirmações de Gariglio (2003, p.08), quando ele diz que a Educação Física no CEFET/MG, escola onde atua como docente, “é vista tanto pelos alunos, professores e diretores, como espaço/tempo de compensação do desgaste e tensões provenientes da vida institucional, pois numa escola de tempo integral, torna-se imperioso a instauração de estratégias de amortização de conflitos e tensões advindas do trabalho escolar.”

Na UFV – *Campus* de Florestal/CEDAF, além de toda essa realidade descrita por Gariglio, quase a totalidade dos discentes, principalmente aqueles dos cursos técnicos, convive diuturnamente em sala de aula, refeitório, alojamento e em momentos de folga e lazer. Segundo Gariglio (2003, p.08) há um sentimento coletivo dos professores, alunos e diretores do CEFET/MG que a Educação Física pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida no interior da escola. É, também, o que acreditamos!

¹⁶ Arquivo do próprio autor (2011).

CAPÍTULO II

JUVENTUDE EM DEBATE

O público alvo desta pesquisa é composto de jovens. Precisamos, portanto, compreender como pensam e como agem esses atores, participantes dessa pesquisa.

Falar de jovens é enfatizar a adolescência, época especialmente turbulenta que merece toda nossa atenção. Conhecer a formação de grupos, seus interesses e quais são as exigências de adesão a esses grupos são fatores imprescindíveis para compreender a nossa amostra pesquisada. Na sua relação com a escola, que é a responsável pela transmissão sistemática de parcela da cultura humana acumulada e das competências necessárias à sua incorporação, não podemos nos esquecer daquelas funções ligadas ao aprendizado do “estar junto” e do “viver com”, muitas vezes ignoradas no discurso pedagógico, mas que têm grande importância quando falamos de juventude.

Outro aspecto que será abordado nesse capítulo é o conflito, inerente às relações humanas. Encontra-se presente nas relações, ora aproximando, ora afastando grupos e indivíduos. Situamos, nesse contexto, os JICEDAF como uma maneira de fomentar ou amenizar o conflito, interferindo no ambiente escolar da CEDAF/UFV. Através de uma visão sociológica discutiremos o tema juventude(s), com os autores: Carrano(2003), Peregrino(2003) Spósito(2010), Souza(2004), Meluci(2010), Peralva(2010), Bock(2004), Pereira(2010), Almeida(2010), Pais(2001) enriquecendo e valorizando essa discussão.

1 JUVENTUDE OU JUVENTUDES?

As Nações Unidas entendem por jovens indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. Porém o critério da idade não é suficiente para discutir uma categoria que assumiu contornos tão diferentes. Nem se pode percebê-la como grupo social homogêneo, pois nela se agrupam sujeitos que, muitas vezes, só tem em comum a idade (SOUZA, 2004, p.49).

Neste sentido Spósito (2010, p.01) afirma que “juventude e jovens exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos autores interessados na temática juventude, pois superpõem jovens – sujeitos - e fase de vida – juventude - como categorias semelhantes.”

“A juventude é uma categoria socialmente construída” (PAIS *apud* SOUZA 2004, p.50). Neste sentido, Souza (2004, p.50) diz que a juventude está sujeita a modificar-se ao longo do tempo e que no segmento da vida, em sucessivas fases, é produto de um complexo processo de construção social.

Portanto, a idade como critério para agrupar as pessoas traz implícito, o caráter da transitoriedade. Nesse caso, a juventude representaria uma transição, e ser jovem seria estar numa condição provisória (SOUZA, 2004, p.51).

Diante de tanta complexidade, parece que há um consenso entre os estudiosos sobre juventude, entre eles Spósito(2010), Souza(2004), Carrano(2003), Melucci(2010), de que o mais correto seria utilizar a palavra no plural, ou seja, falar-se de juventudes e não juventude (SPÓSITO, 2010, p.01).

Rompendo com a idéia de grupo homogêneo com características comuns a uma idade, é que autores como Pais(2001), Melucci(2010), Peralva(2010), Carrano(2003) e Spósito(2010) falam em juventudes, buscando construir uma noção de juventude pela ótica da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo de vida, pois o lugar e o trabalho não definem mais a identidade dos indivíduos já que muitos são os modos de ser jovem (SOUZA, 2004, p.51).

Abad, quando citado por Spósito (2010, p.01), propõe, também, uma distinção importante entre essa condição, modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida, e a situação juvenil, que traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia, entre outros.

Portanto, se a palavra jovem fosse definida como um mero recorte demográfico, Spósito (2010, p.01) afirmaria que jovem é aquele que está entre 15 e 24 anos de idade, como entendem as Nações Unidas. No entanto, em função das inúmeras questões que atravessam esse debate, essa formulação é extremamente insuficiente para compreender todos os aspectos socioculturais presentes nessa etapa do ciclo de vida. Souza (2004, p.49) afirma ainda que “a estruturação da idade difere enormemente de uma sociedade a outra.”

Citando Ariès, Souza (2004, p.50) diz que no período pré-industrial não existia adolescência como é entendida hoje e a infância não estava separada do mundo adulto. O sistema escolar não era de grande abrangência e não havia uma homogeneização institucional de classe de idade, podendo a categoria jovem se estender dos 6 aos 40 anos de idade.

Nesse sentido Souza (2004, p.49) corrobora com a afirmativa de Spósito quando diz ser “a idade não somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo.”

A juventude hoje, que se situa dos 12 aos 29 anos de idade, é um segmento que vive uma mutação de geração não pensada há 50 anos, definida pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho, escola, construção de projetos de vida e prolongamento do vínculo familiar, fazendo do presente a dimensão privilegiada da existência (SOUZA, 2004, p.66).

2 JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA.

Adolescência é “a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade” (MELUCCI, 2010, p.08).

Parte dos conflitos em torno da ideia de juventude decorre do fato de que “essa fase da vida, na sociedade atual, tornou-se também modelo cultural” (PERALVA, 2010, p.18).

Para Spósito (2010, p.01) existe um modelo idealizado do “ser jovem” que ultrapassa os marcos do ciclo de vida e invade o mundo, ou seja, todos querem permanecer jovens. Assim, considerando essas razões, por muitas vezes quando se fala em juventude aproxima-se mais do modelo cultural e de uma certa representação idealizada desse momento, o que contrariamente, afasta e impede a compreensão dos jovens concretos.

Mas é preciso compreender que essa categoria, juventude, encerra intrinsecamente uma tensão que não se resolve: “ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais e um modo de inserção na estrutura social” (SPÓSITO 1997, 2002; PERALVA, 1997 *et al. apud* SPÓSITO, 2010, p.01).

Segundo esses mesmos autores citados por Spósito (2010, p.01), não se trata de optar por um dos pólos, mas sim viver, ao mesmo tempo, uma determinada forma de inserção na estrutura da sociedade, amplamente determinada pelas condições sociais, étnicas, culturais e de gênero, e um momento do ciclo da vida, marcado por algumas especificidades.

A moderna concepção de juventude, com transformações e consolidação em períodos diferentes da história, incidiu sobre alguns focos, como: o alongamento da transição entre a infância e a vida adulta, a escolaridade como etapa intrínseca à condição juvenil, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas desses segmentos (SPÓSITO, 2010, p.01).

A partir do século XV, os humanistas e religiosos, através de teorias e práticas distinguem a infância da juventude e da vida adulta e, paralelamente a isso, o crescimento do ensino que separa as crianças e jovens dos adultos (Ariès *apud* SOUZA, 2004, p.50).

Peralva (2010, p.15), diz que o tipo particular de vínculo que ligam adultos e crianças nas eras moderna e pré-moderna é

a transmissão de valores e saberes, e de forma mais geral a socialização da criança que não eram asseguradas pela família, nem controladas por ela. A criança se afastava rapidamente de seus pais, e pode-se dizer que, durante séculos, a educação foi assegurada pelo aprendizado graças à coexistência da criança ou do jovem e dos adultos. Ela aprendia as coisas que eram necessárias saber, ajudando os adultos a fazê-las.

Nesse sentido Rousseau, também citado por Souza (2004, p.50) define adolescência “como um segundo nascimento e uma época especialmente turbulenta que deve ser constantemente vigiada.”

Para Bock (2004, p.32) a adolescência é uma fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância passam, necessariamente, por uma nova fase intermediária à vida adulta, que é a adolescência.

Becker citado por Bock (2004, p.34) propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples expectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação.” Para Bock (2004, p.34) “a adolescência, concebida como transformação, toma, da sociedade e da cultura, as formas de se expressar.”

A atitude questionadora dos indivíduos na adolescência é uma realidade. Parece que questionar virou uma forma de mostrar um caminho para a afirmação perante as pessoas e junto ao grupo. Para Melucci (2010, p.08) a adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A

adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial.

Nesse sentido, Melucci (2010, p.09) afirma que

a adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros.

Referindo-se às várias tendências indicadas pelas pesquisas relacionadas à adolescência, Melucci (2010, p.09) afirma que

é a idade em que a orientação para o futuro prevalece e o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades. Uma perspectiva temporal aberta corresponde a uma forte orientação para a auto-realização, resistência contra qualquer determinação externa dos projetos de vida e desejo de uma certa variabilidade e reversibilidade de escolha. Em comparação com o passado, a tendência aponta no sentido de uma redução dos limites da memória e de se considerar o passado como um fator limitativo, acima de tudo.

Na sociedade contemporânea, para Melucci (2010, p.09) “a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural.”

Citando Mitterauer (1986) e Ziehe (1991), Melucci (2010, p.09) afirma que a incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida.

Nesse sentido, o que prevalece nos dias atuais é que “ser jovem parece significar plenitude, como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença. A vida social é hoje dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras” (MELUCCI, 2010, p.09).

“É na adolescência que junto com os primeiros pêlos do corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais” (BOCK, 2004, p.32).

A experiência de vida tem nos mostrado que o crescimento físico, a maturação do indivíduo, não é linear com a maturidade. Essa discrepância é visível àqueles que possuem experiências com o trabalho com adolescentes. A rebeldia e a onipotência são também características muito presentes e, para não gerar atritos, é preciso saber administrar os conflitos do dia-a-dia, onde estão presentes as flutuações do humor e do estado de ânimo, representado pelo desleixo com compromissos que antes eram facilmente cumpridos.

Knobel citado por Bock (2004, p.33) introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por uma sintomatologia que inclui:

- 1) busca de si mesmo e da identidade;
- 2) tendência grupal;
- 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;
- 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário;
- 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta;
- 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade;
- 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida;
- 9) uma separação progressiva dos pais; e
- 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

3 JUVENTUDE E GRUPOS SOCIAIS.

Para Pereira (2010, p.02), as condições para que jovens possam aderir ou não a grupos sociais está fortemente ligado ao consumo de determinados produtos ou como compartilhar determinados significados atribuídos aos afazeres individuais e coletivos. Nesse sentido a moda, o jeito de vestir, pode ser entendida como uma produtora de possibilidades de pertencimento, na medida em que serve como referência para que os jovens realizem experimentações diversas que vão desde a estética às estratégias de convívio com o outro.

As afirmativas de Melucci e Pereira são realmente as marcas dessa fase da vida, a adolescência. As roupas femininas seguem sempre estilos próprios da juventude, quase sempre acompanhando a moda, como as calças de cós baixo e as camisas *baby look* com o umbigo de fora. Os homens vestem camisa básica, calça “pega frango” (na altura da canela) e tênis. Nem todos os adolescentes, alunos da CEDAF/UFV, se vestem dessa maneira, mas uma grande maioria.

Os grupos têm sua representatividade, pois são formados de acordo com a identificação de cada personagem.

Outro ponto marcante no meio adolescente são as marcas corporais como brincos, piercings e tatuagens, que já fazem parte do seu dia-a-dia, tal qual a época da jovem guarda comandada por Roberto Carlos e sua turma nos idos de 1960, com cabelos longos, calças boca de sino e gírias tipo: “bicho”, “uma brasa mora”, “paz e amor com dois dedos a mostrar um V.”

Almeida (2010, p.16) ao se referir aos motivos pelos quais os jovens se aproximam de um grupo, afirma que geralmente isso acontece

através de sua rede de sociabilidade por convite ou mesmo curiosidade. Os motivos desta aproximação são dos mais variados, desde a busca por novas relações afetivas até afinidades ideológicas. A relação que o jovem tem com um grupo, de início, é sempre de experimentação: experimentam-se relações, concepções, desejos, expectativas..... É com o passar do tempo que esta experimentação torna-se identificação.

“A juventude, uma categoria inventada pelos adultos, mantém-se, mas os seus gostos, atitudes, sonhos e sentidos tornam-se cada vez mais difíceis de somatizar. A experiência social contemporânea marca as identidades juvenis como um profundo desejo de viver em grupo, fazer-se na relação com o outro” (SOUZA, 2004, p.47).

A socialização dos jovens está se produzindo em outros ambientes, onde as trocas culturais criam novos estilos de se vincular ao mundo, de decidir e de enfrentar os problemas, ou seja, ampliam-se as possibilidades de reconhecimento (SOUZA, 2004, p.56).

Nesse contexto, os múltiplos pertencimentos dos sujeitos estruturam a identidade, tanto individual como coletiva e, segundo Melucci citado por Souza (2004, p.56), “a identidade se constrói a partir de experiências comuns que se confrontam.”

A identidade é, portanto, “um processo de negociação constante cujo desafio é viver tecendo a trama da continuidade” (SOUZA, 2004, p.56).

Com os jovens, o grupo tem uma função de formação identitária mais intensa do que em outra faixa etária. Em meio às diversas experimentações nas quais os jovens estão imersos (primeira experiências com o trabalho, com a sexualidade, com as relações fora do núcleo familiar, definição dos estudos...), o grupo pode auxiliá-los na elaboração de suas identidades (ALMEIDA, 2010, p.16).

Para muitos jovens, “a vivência grupal torna-se uma mediação com o mundo, reforçando ou rechaçando valores veiculados pelos meios de comunicação, pelo pensamento religioso ou pelas expressões culturais estabelecidas” (ALMEIDA, 2010, p.16).

O reforço dos valores morais da família é visto, por nós educadores e pais, como um caminho sem espinhos, pois não há pais que queiram que seus filhos sigam caminhos tortuosos, apesar de às vezes o exemplo não vir da família em função de ser muito comum a desagregação familiar nos dias atuais.

Nessa fase da vida, a adolescência, longe da família, o indivíduo tem vários caminhos a seguir e nesse aspecto o grupo é fator decisivo para a escolha. Muitos, por influência do grupo em que convivem, contestando os valores familiares, religiosos e culturais, perseguem caminhos que se contrapõem ao que a sociedade e a própria família estabelece como correto.

Melucci citado por Souza (2004, p.56) considera a identidade individual uma das chaves para a compreensão das mudanças do indivíduo em uma sociedade complexa. Primeiro, analisa que as mudanças nas relações sociais alteram interesses e aspirações dos indivíduos, segundo que a experiência do indivíduo participa desse processo e o modifica.

Reguillo Cruz citado por Carrano e Peregrino (2003, p.16. Grifo do autor) estabelece três recortes que nos ajudam a compreender a constituição das identidades juvenis:

O *primeiro recorte* se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade, que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço se torna, assim, uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira *geografia da aterrissagem* em que se mesclam a identidade e a memória do grupo. O *segundo recorte* se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição “do nós” do grupo. O *terceiro recorte* se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. A cidade é transformada de espaço anônimo em território pelos jovens atores urbanos que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos para fixar e recordar quem são.

Carrano e Peregrino (2003, p.16) dizem que essas marcas, em seus corpos, se relacionam com os processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço.

A expressão dessas marcas pode ser objetivada no próprio corpo (como uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas instituições que não toleram seu uso nos espaços escolares (CARRANO e PEREGRINO, 2003, p.16).

Souza (2004, p.57) afirma que

o grupo é o espaço da visibilidade para os jovens, da sua constituição como sujeito social, significando uma ampliação de redes de amizade, num exercício de convivência social que reforça a auto-estima e os coloca na cena pública, exercendo uma identidade reconhecida e desejada no grupo e que põe em relevo potencialidades pessoais.

Ainda Souza (2004, p.64) citando Melucci, diz que “os grupos são espaços privilegiados de construção de identidades. Porém, aprender na relação com o outro, viver em grupo é o grande desafio posto a todos.”

“A experiência em grupo por si só não significa que seus integrantes terão uma ação mais ou menos solidária ou tolerante entre si ou com membros de outras comunidades ou grupos” (ALMEIDA, 2010, p.16).

A participação em um grupo é orientada por certa visão de mundo (guiada por posicionamento políticos, sociais, ideológicos, religiosos, etc.) que esse grupo assume. De acordo com essa visão de mundo assumida, os sentimentos de igualdade e diferença experimentados por seus membros podem tomar variados significados (ALMEIDA, 2010, p.16).

4 JUVENTUDE, ESCOLA E EDUCAÇÃO.

Ao analisar a relação dos jovens com a escola, Spósito (2010, p.02) afirma que é importante admitir que a modernidade, ao instituir novas concepções sobre a infância, a adolescência e a juventude, instituiu também os modos de educação para além da família, colocando a escola como uma de suas agências privilegiadas.

Nesse sentido, Spósito (2010, p.04), citando Duru-Bellat e Van Zanten (1992), afirma que o termo educação recobre um campo extremamente vasto e importante que não se esgota na escola, considerando que os mecanismos por meio dos quais uma sociedade transmite a seus membros seus saberes, o saber-fazer e o saber-ser que ela estima como necessários à sua reprodução são de uma infinita variedade.

Ao ser considerada como socializadora, a instituição escolar, além de ter por funções a transmissão sistemática de parcela da cultura humana acumulada e das competências necessárias à sua incorporação, cumpre também outras funções ligadas ao aprendizado do “estar junto” e do “viver com”, muitas vezes ignoradas no discurso pedagógico, mas de importância equivalentes (SPÓSITO, 2010, p.02).

A CEDAF/UFV, assim como todas as escolas que oferecem o ensino em período integral, proporciona aos discentes uma maior oportunidade de aprender juntos e de viver juntos, considerando que a convivência estende-se por todo o dia em aulas, refeitório e alojamento.

Dentre os quatro pilares que sustentam a educação está o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos”. Não há educação apenas com o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”. Assim, nesse ambiente, a capacidade de comunicação é estimulada entre os membros da comunidade acadêmica, favorecendo o trabalhar com os demais colegas, gerindo e resolvendo problemas, estabelecendo relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

É dessa forma que os alunos aprendem a se conhecerem e a se relacionarem mais com as diferenças presentes em toda a comunidade escolar, proporcionando, portanto, um diferencial para os adolescentes acrescentarem à sua formação acadêmica e pessoal.

É nessa visão que os JICEDAF se inserem como atividade capaz de fazer emergir entre os adolescentes os mais variados processos e tipos de interesses, o que, muitas vezes, é gerador de conflitos e desentendimentos. Apesar de não ter em muitas escolas o valor que deveriam os jogos escolares se bem conduzidos são uma ótima opção de cultivar um ambiente mais harmônico, favorecendo o convívio do segmento discente e de forma mais abrangente com toda a comunidade escolar.

Pais, citado por Carrano e Peregrino (2003, p.16), discorrendo sobre a instituição escolar, afirma que compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes.

A constatação de que a escola se tornou um lugar desinteressante para os jovens deve servir para aprofundarmos debates e experiências práticas em direção ao desafio de tecer sentidos de presença, interesses, saberes e prazeres em comum entre os jovens e os demais sujeitos da comunidade escolar (CARRANO e PEREGRINO, 2003, p.17).

Bourdieu citado por Spósito (2010, p.02), discorre sobre a exigência de um novo olhar sobre o papel da escola na formação de novas gerações, afirmando que

os modos de reprodução da sociedade contemplam uma dominante escolar, as mutações sociais observadas nas últimas décadas exigem um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações. Resulta daí a perda do monopólio cultural da escola e a educação escolar, apesar de sua especificidade e importância, tendendo a se transformar em uma cultura entre outras, considerando que os jovens percorrem vários espaços de trocas

sociais para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família.

Assim, para os jovens, segundo Spósito (2010, p.03), o momento de vida também se caracteriza por uma forte demanda de presença em espaços sociais próprios nos grupos de pares, no mundo do lazer, do consumo e de produção cultural, portanto não se resumindo apenas os seus direitos ao acesso à escola e ao mundo do trabalho.

Não há dúvida que a escola da vida é um momento ímpar para a formação da identidade juvenil. É sabido que a escola sozinha não dá conta da educação de seus alunos. Assim a escola tradicional precisa da participação da família nessa difícil tarefa. É necessário, sim, que escola e família estejam integradas e imbuídas de um mesmo objetivo. A escola ao proporcionar aos alunos, além do conhecimento, experiências de relacionamento diário, permite ao adolescente ir acrescentando algo mais para a formação da sua identidade.

É através dessas vivências que o indivíduo cresce e amadurece, enriquecendo o seu modo de ser e viver. Dessa forma, o adolescente aprende a negociar com os outros e consigo mesmo para poder continuar a conviver em sociedade. Nesse particular os jogos escolares têm um papel fundamental quando oferecem aos jovens a oportunidade de se articular com pessoas diferentes.

5 JUVENTUDE E CONFLITO.

Simmel citado por Souza (2004, p.65) diz que a realidade da vida social se constrói no âmago da interação entre os homens: o processo de sociação¹⁷ comporta a dinâmica de um jogo pelo qual os homens fazem sociedade. Nesse jogo está presente a dimensão do conflito inerente às relações humanas.

Se o conflito está presente nas relações humanas, cabe a nós educadores a função de, no desempenho de nossa função docente, amenizar essa realidade.

Portanto, nessa visão, “a sociedade não é a tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais na vida das pessoas, ela lembra um campo interdependente constituído por conflitos e continuamente preenchido por significados culturais opostos” (MELUCCI, 2010, p.06).

Assim, toda associação humana, segundo Simmel citado por Souza(2004, p.65), manifesta forças contraditórias, encontrando-se inserida na luta entre harmonia e desarmonia. As tensões presentes em todas as esferas (individual, grupal e social), bem como entre as esferas, encontram-se no centro do jogo social, propiciando a decadência de formas de interação já cristalizadas e a ascensão de novas formas.

Essas interações, segundo Souza (2004, p.65) não se fazem sem riscos,
o conflito encontra-se presente, ora aproximando, ora afastando grupos e indivíduos, tornando o encontro social uma experiência carregada de tensões, no qual a interação social também tem lugar na sua face aparentemente contraditória – dissociativa – do não encontro.

Segundo Melucci (2010, p.06), os conflitos se desenvolvem naquelas áreas do sistema mais diretamente expostas aos maiores investimentos simbólicos e informacionais, ao mesmo tempo sujeitas às maiores pressões por conformidade.

Os atores nesses conflitos são aqueles grupos sociais mais diretamente expostos a essas pressões. Esses atores são cada vez mais temporários e sua ação serve de indicador, como se fosse uma mensagem enviada à sociedade, a respeito de seus problemas cruciais (MELUCCI, 2010, p.06).

¹⁷ É a unidade que resulta das interações entre os indivíduos. Tais interações acontecem por objetivos específicos (religiosos, eróticos, lúdicos, violentos, etc.). O indivíduo é influenciado e influencia essas interações (Simmel, 1983).

6 JUVENTUDE: EM BUSCA DE UM CAMINHO.

Cada vez mais os jovens se vêem obrigados a realizar seus planos de vida sem as referências tradicionais. No entanto, “os indivíduos tomam consciência de sua individualidade a partir do olhar do outro, num processo intersubjetivo em que eu sou para ti o que és para mim” (MELUCCI, 1992 *apud* SOUZA, 2004, p.66).

A saída da casa dos pais é uma mudança a que uma grande maioria dos adolescentes está sujeita. A perda da referência da família, o novo ambiente e a convivência com pessoas diferentes trazem ansiedade, mas carregam consigo um horizonte onde a tomada de decisões passa a ser uma constante do dia-a-dia.

Entre os adolescentes que saem de casa, o processo de adaptação à nova vida é uma realidade que atinge a todos, sem distinção. A busca de um equilíbrio para muitas das angústias está quase sempre no outro. Por isso, a aproximação com pessoas que sofrem as mesmas dificuldades é, sem dúvida, uma boa opção de apoio.

Portanto, quando se fala em identidade juvenil é preciso investigar “onde os jovens estão construindo os nexos emocionais, onde e como estão buscando esse reconhecimento intersubjetivo e onde eles estão tomando consciência de sua individualidade, pois nos fazemos no encontro com o outro” (SOUZA, 2004, p.66).

Nas escolas onde a convivência é diuturna, como a CEDAF/UFV, apesar de ser oferecido apoio psicológico e de assistência social a toda a comunidade escolar, o discente nem sempre utiliza esses serviços, para não se expor, pois prefere buscar ajuda na figura do colega, que às vezes já tem o seu grupo formado. Pertencer a um grupo exige do novo integrante o cumprimento de certos padrões que podem conflitar com posicionamentos políticos, sociais, ideológicos e religiosos oriundos da família. E, a depender do grupo, as consequências podem ser imprevisíveis.

Dessa forma, sábias são as palavras de Lloret citado por Souza (2004, p.48): “Os anos nos têm e nos fazem crianças, jovens, adultos ou velhos, e pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar a um conjunto de coisas que podemos ou não fazer.”

CAPÍTULO III

ESPORTE

Falar de esporte é deparar-se com a necessidade de apresentar a polissemia desse termo, assim como a dificuldade de percebê-lo como uma totalidade integrada. Suas relações com a educação e o contexto da Educação Física brasileira são abordagens que nos permite mergulhar nas discussões e que nos remetem aos conceitos do esporte na escola e o esporte da escola. Assim, optamos por descrever a sua trajetória desde sua invenção no século XVIII até os dias atuais.

Os jogos/competições no contexto escolar são amplamente discutidos¹⁸. Percorrendo a história, observamos que eles trazem consigo uma reflexão no modelo interclasses. Desde a sua origem nos jogos escolares brasileiros – JEBs - até sua disseminação como estimulador de um grande número de outros formatos de jogos no âmbito da educação, o modelo interclasses aparece com significativa força.

Considerando as consequências negativas para o ambiente escolar da CEDAF/UFV, advindas da realização dos JICEDAF no modelo interclasses é que adotamos a nova proposta enriquecida pela diversidade e multiplicidade de um conjunto de atividades, combinando jogos esportivos tradicionais e da cultura popular, atendendo às diversas intenções e motivações.

¹⁸ Através de autores como Reverdito(2006, 2008), Scaglia, Medeiros e Sadi(2003), Bento(2006), Ferraz(2002), Barbieri(1999), que se dedicam às publicações sobre competições escolares.

1 A HISTÓRIA DO ESPORTE.

O novo dicionário Aurélio (HOLANDA, 2004) define esporte como “o conjunto dos exercícios físicos praticados com método, individualmente ou em equipe.”

Brohm citado por Proni (2002, p.40) afirma que quando se olha para a complexidade do fenômeno esportivo (o qual delimita um campo específico e original no espectro das atividades físicas em geral), depara-se com a necessidade de superar a polissemia do termo “esporte” e a dificuldade de percebê-lo como uma totalidade integrada.

Já no entendimento de Proni (2002, p.40) esporte é algo preciso, o qual exclui de seu domínio os fenômenos anexos, embora parecidos, não fazem parte desse domínio (como as ginásticas, os jogos infantis, etc.). E concebê-lo como uma totalidade não significa desconhecer a multiplicidade de suas facetas, porque “o esporte não é uma instituição unitária, senão uma unidade diferenciada, altamente hierarquizada, na qual se entrecruzam distintas instâncias e níveis de competição.”

Gebara (2002, p.05) discorrendo sobre a história do esporte sugere a abordagem de modelos de análise voltados para a sua compreensão, considerando que estamos diante de um fenômeno universalmente crescente e economicamente em expansão. Esses modelos de análise procuram compreender a especificidade do esporte moderno, distinguindo-o dos jogos e das formas ancestrais de competição física que estes esportes assumiram.

Para Brohm (*apud* PRONI, 2002, p.37) o esporte moderno difere-se do antigo não apenas por introduzir a noção de recorde, mas fundamentalmente no que se refere aos respectivos “cimentos sociais” (relação de produção escravista *versus* capitalista) e à concepção de corpo associada às tendências dominantes nos respectivos modos de produção.

Baseando-se nas abordagens de Allen Guttmann (1978), Gebara (2002, p.06) cita sete características distintivas do esporte moderno, como: secularismo, igualdade de oportunidades na competição e em suas condições, especialização das regras, racionalização possibilitando sua internacionalização, organização burocrática, impulso para a quantificação e a busca de recordes.

Os primeiros autores a tentarem explicar o surgimento do esporte moderno inspiraram-se em Marx e Weber. Não obstante, há uma contribuição substancial da chamada Escola de Frankfurt e do modelo de análise Weberiano, sintetizado nas sete características do esporte moderno apontadas por Guttmann (GEBARA, 2002, p.06).

O esporte moderno, segundo Brohm citado por Proni (2002, p.37), tem sua origem na Inglaterra, em consonância com a consolidação do modo de produção capitalista e do estado burguês. Afirma ainda que

em meados do século XVIII, havia um interesse crescente pela velocidade, a obsessão pelo mensurável e a perseguição de recordes. Em 1750 foi fundado o Jockey Club. A aposta era a incitação à superação de marcas, mas as corridas de cavalos também contribuíram para aperfeiçoar métodos de treinamento sistemático. Pouco a pouco, essas características se transferiram para a corrida a pé e para outras competições físicas, à medida que se desenvolveu o “esporte patrocinado”, no qual a aristocracia desempenhou papel decisivo.

Gebara (2002, p.06) propõe também uma abordagem mais histórica do esporte moderno, buscando valorizar o seu processo de constituição em relação à possibilidade de distingui-lo do não-moderno, considerando que ele é um objeto em constituição, portanto não é possível a sua compreensão com base em um modelo de análise preconcebido. Não obstante serem os modelos de análise fundamentais para o desenvolvimento problematizador do tema.

Dessa forma Gebara (2002, p.07) propõe discutir a história da formação do esporte moderno, seu significado a partir de sua contribuição, em finais do século XIX, e suas tensões atuais.

Segundo Gebara (2002, p.07), com a expansão dos esportes a partir da Inglaterra, duas questões tornaram-se visíveis e fundamentais,

de um lado, com a expansão vitoriosa da burguesia e seu crescimento, a identidade de seus membros estabelecia-se também pela participação em alguma atividade ociosa, especialmente o esporte. De outro lado, a socialização da mulher, especialmente pela sua possibilidade de maior liberdade motora, encontraria na massificação dos esportes importante componente. É preciso alertar que esta análise proposta por Hobsbawm se refere ao processo histórico europeu e, particularmente ao caso inglês; é arbitrário pensar a história dos esportes no Brasil, transformando este caso em modelo de análise, não obstante sua importância pedagógica.

Passados cem anos do início desse processo, as grandes questões colocadas hoje, segundo Gebara (2002, p.09), em torno do fenômeno esporte são:

a americanização da cultura inglesa no desenvolvimento do futebol americano, alimentado pela comercialização dos esportes, o que favoreceu o desenvolvimento de esportes já comercializáveis (MAGUIRRE, 1990); a também “americanização” do esporte do Canadá, considerando a hegemonia do capitalismo norte-americano, com a presença cultural e da mídia (KIDD, 1991); entre os franco-canadenses e no Caribe, estas influências são menores, havendo inclusive movimentos de resistência às modalidades esportivas de origem norte-americana; na África e na Ásia, Wagner (1990) e Guttmann (1991) sugerem a utilização do termo “mundialização” ao invés de “americanização”, posto que o fenômeno em análise se refere a um processo de homogeneização da prática e do consumo esportivo, explicado pelo maior ganho de popularidade do esporte em escala mundial, motivação internacional para participar de eventos competitivos, influência da *mass media* nos países do terceiro mundo, gerando interesse pelos esportes ocidentalizados e importância política do esporte.

Autores como Mc Kay & Miller (1991) e Mc Kay, Lawrence, Miller & Rowe (1993), citados por Gebara (2002, p.10), que centram sua análise no processo de desenvolvimento do esporte na Austrália, contestam o conceito de “americanização”, afirmando que o que acontece com o esporte é um processo similar ao da globalização do capital, independente de sua origem nacional.

O que esses mesmos autores afirmam é que “o que se verifica no esporte é a constituição de uma elite de atletas em escala mundial, elite esta que, rigorosamente falando, não tem apenas uma bandeira nacional, mas sim um conjunto de marcas multinacionais a defender.” (MC KAY e MILLER, 1991; MC KAY, LAWRENCE, MILLER e ROWE, 1993 *apud* GEBARA, 2002, p.10)

Guttmann e Wagner (*apud* GEBARA, 2002, p.11) fixam-se na tese da modernização, argumentando que “a industrialização e a modernização são decisivas para o processo de difusão cultural (inclusive em seus aspectos lúdicos), no qual as práticas tradicionais são gradualmente substituídas e/ou transformadas (institucionalizadas) em modalidades esportivas no sentido moderno.”

Contestando as afirmações de Guttmann e Wagner, um grupo de autores formados basicamente por economistas, dentre eles aqueles que defendem a tese da globalização do capital, além de Cantelon e Murray (1993), afirmam que “a análise não se refere a um processo universal de modernização, mas sim a um processo derivado do próprio desenvolvimento do capitalismo, no qual floresce a mercantilização do esporte.”

Brohm (*apud* PRONI, 2002, p.34) fiel a sua formação marxista, procura sempre estabelecer um paralelo entre a mercantilização do esporte e a lógica de organização capitalista da sociedade, e recorre à definição de Althusser, especialmente ao examinar o esporte como “aparelho ideológico do Estado”.

Para autores que argumentam na direção da tese do imperialismo como Kidd e Maguirre citados por Gebara (2002, p.11), “a expansão do capitalismo e sua imposição aos países economicamente dependentes criam um processo de supremacia cultural, redundando na absorção de valores e práticas sociais pelos países subordinados, como a “americanização e a “japoneização”, etc.”

Citados por Gebara (2002, p.11), Mc Kay e Miller (1991) sugerem que “uma economia política do esporte pode ser mais bem abordada com base em conceitos como “pós-fordismo”, “globalização do consumo” e “lógica capitalista”, conceitos que transcendem os espaços nacionais.”

Bourdieu (*apud* GEBARA, 2002, p.16) apresenta outra perspectiva de abordagem do esporte moderno, em que “no nível das práticas e dos consumos, corresponde a ‘uma oferta destinada a encontrar uma certa demanda social’, de modo que as relações entre oferta (novos esportes, novos equipamentos, por exemplo) e demanda (dada pelas transformações dos estilos de vida) explicariam as transformações das práticas e dos consumos esportivos.”

Para Gebara (2001, p.12) uma melhor compreensão do esporte moderno, agregado aos aspectos apontados anteriormente, passa pelo papel da indústria do entretenimento. Nesse particular a televisão “é um fenômeno que pode ser definido pela espetacularização do evento esportivo, colocando-o na dimensão tanto do cotidiano quanto do acontecimento único e universal, como os Jogos Olímpicos.”

Referindo-se ao mais novo livro de Hobsbawm (1995), Gebara (2002, p.12) cita a retomada da questão do esporte moderno pelo autor, que enfoca como um aspecto novo a questão da globalização. Para Hobsbawm,

no campo da cultura popular o mundo tornou-se americano com algumas tonalidades regionais. O esporte, contudo, tornou-se uma exceção: nesse setor “a influência americana permaneceu restrita à área de dominação política de Washington”. Segue um argumento inquestionável, pois o futebol foi o esporte “que o mundo tornou seu”. Se do ponto de vista canadense a “americanização” tem sentido, tanto quanto o tem no caso da cultura popular, especialmente da música, do ponto de vista da grande explosão esportiva mundial – o futebol – a história parece ser outra.

Contribuíram para essa mudança de visão os sul-americanos, pois o futebol na cultura brasileira e argentina é um fenômeno que não carece de maiores considerações. O evidente potencial de produção de espetáculos futebolísticos não deve ser negligenciado, principalmente se articulado com o papel que a juventude desempenha a partir de 1950 (GEBARA, 2002, p.12).

”É bom lembrar que os esportes são, cada vez mais, afirmação da supremacia da juventude, particularmente quando possibilitam definir ambições de fortuna e fama.” (GEBARA, 2002, p.12)

Outro aspecto importante e que não pode ser esquecido no processo vivido pelos esportes nos últimos cem anos, segundo Gebara (2002, p.13), é o seu deslocamento da área do saber articulado pelo lazer e tempo livre para aproximar-se do mundo do trabalho e da mercantilização. Continua o autor,

trata-se de produzir e controlar eventos, imagens e o cotidiano espetacularizado, trata-se de mercadorias de um novo tipo, não diretamente produzidas pelo trabalhador assalariado (o operário da Revolução Industrial), mas pela mercadorização de símbolos e signos produzidos por um processo cultural de múltiplas dimensões, a um tempo local e regional, e global no momento seguinte.

Stigger (2009, p.129) admite dificuldade em aceitar formulações de discussões sociológicas sobre o esporte, tanto no senso comum do ambiente universitário como nas próprias produções acadêmicas disponíveis, porém reconhece a validade de muitos aspectos dessas formulações, mas destaca que

as suas conclusões são muitas vezes fruto de reflexões teóricas e de observações distanciadas do espaço concreto onde o esporte acontece, e que as suas referências principais são eventualmente análises macrossociais que carecem de dados empíricos. Não raras vezes, as suas conclusões são sustentadas por reflexões realizadas sobre as competições esportivas oficiais, que são posteriormente generalizadas, sem levar em conta o contexto cultural do local em que o esporte é praticado. A aceitação de formulações como essas se torna ainda mais difícil quando, nos dias atuais, se identifica o esporte como uma prática social difundida por todo o mundo, realizada nas mais variadas formas, e por diversos tipos de pessoas, as quais, em grande parte, o inserem entre as suas opções de atividade de lazer e nos seus estilos de vida particulares.

2 ESPORTE, EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.

Ao discutir a penetração do esporte no espaço escolar, por intermédio da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992, p.54) afirma que:

essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso significa a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc. O esporte determina, dessa forma, o conteúdo do ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. [...] Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

Caparroz (1997, p.136) questiona essa relação professor-aluno que é transformada em treinador-atleta colocada pelo Coletivo de Autores (1992, p.54), afirmando que “parece ser uma generalização tão extrema que redundaria em reducionismo” e por isso levanta algumas interrogações

se esta relação ocorre da forma como sustentam, por que nossos resultados esportivos são inexpressivos se levarmos em conta então o número de alunos que participam das aulas de Educação Física? Essa relação professor-treinador e aluno-atleta chega a se concretizar de fato na grande maioria das escolas brasileiras ou fica apenas na intenção de que assim fosse? Ou seja, as aulas de Educação Física contavam com equipamentos, materiais, com professores preparados e comprometidos para tal finalidade e que colocava em prática o desenvolvimento deste trabalho ou apenas em alguns centros se observa isso, ficando muito mais na intenção do que na concretização de tal finalidade?

Bracht (1989, p.29) demonstrando como os princípios da instituição esportiva adentram a escola, trazendo para o interior da Educação Física valores de rendimento, competição, recordes, etc., afirma que

é importante citar que o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer a “base” para o esporte de rendimento. A Escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Essa relação, portanto, não é simétrica. Por outro lado, a instituição esportiva sempre lançou mão do argumento de que o esporte é cultura, é educação para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial.

Ferreira citada por Caparroz (1997, p.135), semelhante a Bracht (1989) e ao Coletivo de Autores (1992), também critica a influência do esporte sobre a Educação Física Escolar, afirmando que

[...] a prática da Educação Física na Escola parece ter iniciado um movimento voltado para a formação de equipes desportivas, reproduzindo o modelo real dos jogos com todas as deformações: “cientificismo exagerado, propaganda política, endeuçamento da tecnologia”[...] Identificada com o esporte-espetáculo, a Educação Física vem incorporando valores que contradizem os ideais explícitos em documentos nacionais e internacionais relativos à educação [...]

Ferreira (1984, p.20) ao se referir à concepção de Educação Física que deveria estar sendo desenvolvida na escola afirma “encarregar-se-ia, principalmente, da formação da

atitude do educando, ajudando-o a se conhecer, a se dominar, a se relacionar com o mundo e a buscar sua autonomia pessoal, complementando o processo de educação geral por meio de atividades físicas.”

Taffarel citada por Caparroz (1997, p.138) critica o ensino excessivamente técnico e formal, fundado em conteúdos esportivos, onde há apenas a exigência de atingir o rendimento máximo, através de uma participação mecânica dos sujeitos nela envolvidos, não existindo nenhum tipo de contestação desta, neste sentido

a educação física é orientada por princípios esportivos, refletindo, em seus vários fatores, características comuns de um macrossistema vigente e do esporte de alto nível. Em uma concepção elitista da educação física, somente os considerados mais capazes ou mais dotados é que teriam oportunidade de demonstrar seus talentos, treinar suas habilidades e capacidades e assim demonstrar serem os mais velozes, mais altos e mais fortes. Os menos capazes seriam relegados a um segundo plano. Como se não lhe fosse dado o direito de valerem-se dos benefícios da educação física.

Oliveira, também citado por Caparroz (1997, p.139), discute a questão do rendimento máximo presente nas práticas da Educação Física escolar sob influência da instituição Esporte. Diz Oliveira que “o objetivo de formar campeões não é da Educação Física como componente curricular, uma vez que essa visa a formação integral do aluno e de todos, sem discriminação.”

Stigger (2009, p.108) relata que a produção acadêmica acerca do esporte na Educação Física brasileira tem um olhar voltado para uma perspectiva semelhante ao pensamento de autores que têm uma visão homogênea ou homogeneizadora dessa prática social.

Essa idéia está expressa em vários trabalhos publicados na década de 1980, quando surgiram várias análises críticas sobre o esporte, sustentados em referências das ciências sociais que eram inseridas nas discussões da área, vinculadas ao processo de abertura política do Brasil à época. (STIGGER, 2009, p.108)

Dois trabalhos publicados na década de 80 ilustram essa visão homogênea e monocultural do esporte, Cavalcanti (1981) e Bracht (1987), citados por Stigger (2009, p.108). Cavalcanti, analisando o movimento do Esporte para Todos, que se desenvolvia no Brasil, também, nessa mesma década, analisa criticamente o esporte realizado no lazer, sustentando-se principalmente nas idéias de Brohm, denunciando as características alienadoras e reprodutoras desse fenômeno. Já Bracht, analisando criticamente o esporte enquanto conteúdo da aula de Educação Física, considera que “***A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista***” (grifo nosso), dando ênfase à função que essa atividade tem de reproduzir e reforçar a ideologia centrada no capital, o que expressa uma lógica do esporte praticado na sua forma hegemônica, o esporte de rendimento.

Também a intervenção do Estado no mundo esportivo tem sido frequente, no sentido de induzir a prática esportiva na direção de projetos políticos nacionais voltados para a propaganda e a doutrinação (GEBARA, 2002, p.14).

Outro ponto bastante intrigante, especialmente no caso brasileiro, é a relação ambígua do esporte com a educação. Afirma Gebara (2002, p.14) que

de um lado associando o esporte às sociedades disciplinadoras e autoritárias, o que se verifica claramente no período do Estado Novo, a questão aí era ocupar o tempo livre dos jovens. De outro lado, colocando o esporte como elemento lúdico e socializador, mesmo no nível do Estado, os programas para tirar crianças da rua e recuperar menores e adolescentes aplicados nas últimas décadas. [...] O esporte coloca-se na Escola, e nos sistemas não-formais de educação, como um componente do processo de socialização e profissionalização de setores carentes da população jovem.

Voltando o olhar das discussões para o esporte na literatura no Brasil até 1993, Gebara (2002, p.15) identifica três tendências de abordagem: uma na perspectiva descritiva, outra mais crítica e uma voltada para o controle social, formação da nacionalidade, urbanização e modernidade.

Uma questão central que segundo Gebara (2002, p.16) ainda não tinha recebido a devida atenção dos pesquisadores foi o fenômeno da esportivização das práticas corporais e da invenção de jogos esportivos, entendido como a constituição do esporte moderno no Brasil. Nesse sentido, aprofunda essas discussões teóricas, baseadas em Pierre Bourdieu e Norbert Elias, junto aos trabalhos do Grupo de História do Esporte, Lazer e Educação Física da UNICAMP.

A questão a ser discutida é a relativa autonomia da história do esporte, com sua relação direta com a Educação Física, defrontando com argumentos que tentam compreender o esporte como sendo um elemento constitutivo da educação física. Na medida em que qualquer atividade física na qual o jogo esteja presente pode ser definida como esporte, este “anacronismo essencial” confunde as práticas lúdicas das sociedades não-capitalistas, com um fenômeno dotado de uma lógica própria, e, aí sim, com uma história também específica (GEBARA, 2002, p.17).

3 O ESPORTE NA ESCOLA E O ESPORTE DA ESCOLA.

Para Stigger (2009, p.105) esporte de rendimento

é aquele desenvolvido na sua forma institucionalizada e realizada no âmbito das federações esportivas, ou seja, o esporte hegemonicamente praticado é aquele que tem sua expressão em grandes eventos de caráter oficial, os quais têm grande visibilidade social: esporte oficial; esporte de alta competição; esporte espetáculo; esporte de competição; esporte formal.

Já o esporte educacional tem um sentido diferente do esporte de rendimento, considerando as várias formas de manifestações do esporte. Montagner e Rodrigues (2008, p.02) se baseiam na Lei nº 9.981 de 14/07/2000 para definir o esporte educacional que é aquele que “deve ser praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.”

Portanto, está explícita a idéia de desvincular o espaço escolar daquele antigo campo de descoberta de talentos esportivos que desvirtuava essas diretrizes. O esporte, de preferência não-formal e de cunho educativo, deve encontrar-se presente na escola. O que significa que os momentos dessa prática devem atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades.

O esporte de rendimento enquanto elemento da Educação Física foi colocado sob suspeita a partir das teorias da reprodução, desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação e que enfatizavam o papel conservador do sistema educacional nas sociedades capitalistas (BRACHT, 2009, p.13).

O rendimento esportivo, segundo Stigger (2009, p.114) “seria representado pela sua semelhança com o rendimento no mundo da indústria, já que em ambos o sucesso é reconhecido pela capacidade de os grupos e indivíduos ultrapassarem níveis de produtividade cada vez maiores.”

Montagner e Rodrigues (2008, p.03) referem-se ao esporte de rendimento como “esporte-espetáculo, que como mercadoria do esporte tem influenciado nas outras manifestações esportivas presentes na sociedade.”

Dessa forma, Betti (1998) *apud* Montagner e Rodrigues (2008, p.03), afirma que o programa esportivo na escola introduz a competição com o objetivo de produzir atletas ou ainda consumidores do esporte.

Nascimento e Melo (2010, p.48) defendem que o conceito de esporte, no paradigma da aptidão física, é o do alto rendimento e que seus fundamentos são passados de forma uniforme e direcionados à obtenção de resultados. E é, durante os jogos escolares, o momento em que o professor-técnico percebe se seu trabalho obteve resultados com a vitória de seus alunos sobre os outros.

Essa postura é uma característica marcante dos jogos praticados na sua forma hegemônica, trazendo para o interior da escola o jogo, com todas suas particularidades, transformando-os em verdadeiras batalhas entre turmas.

Sobre rendimento, Santin (1994, p.35) afirma que

o rendimento não é um fenômeno que possa ser isolado de um contexto maior onde encontra suporte e apoio. O rendimento encontra suas raízes filosóficas e ideológicas na própria dinâmica interna das ciências e da técnica; ele faz parte da imensa paisagem construída pelos homens da sociedade industrial. Portanto, o esporte de rendimento não pode ser entendido apenas como uma ação esportiva, mas como uma manifestação total da criatividade humana e, mais, em todas as suas implicações culturais possíveis.

“Com o esporte de rendimento vinculam-se concepções de tipos ideais de uma sociedade do rendimento na forma de jogo – seja isso entendido numa perspectiva positiva ou crítica. O esporte de rendimento condensa uma das categorias centrais para a explicação de nossa sociedade, o princípio do rendimento” (BECKER *et al. apud* BRACHT, 2009, p.21).

Santin (1994, p.52) ainda se expressando sobre o princípio do rendimento no esporte de rendimento diz: “[...] é bom lembrar que toda a ação humana não elimina em nenhum momento a perspectiva de rendimento. O que deve ser observado é o significado ou o valor que ele adquire no desenvolver a atividade.”

Gaya (2009, p.66) afirma: “não concordo com a idéia de que para ensinar o esporte na escola tenhamos que minimizar suas categorias centrais como o rendimento e a competição”, deixando claro que o seu principal ponto de discordância com Bracht(2009) se centra no fato de ele não compartilhar da ideia de que o desporto como conteúdo da educação física escolar necessite ser reformulado.

Ao defender seu ponto de vista, Gaya (2009, p.66), é enfático quando afirma que “o esporte é uma expressão da cultura, assim como a pintura, as artes plásticas, a música, por que devo subverter essa prática ao transportá-la para a escola? [...] Se o objetivo do esporte na escola é a apropriação da cultura esportiva, por que devo redesenhar sua configuração?”

Nesse sentido Marinho (2010, p.23), discorrendo sobre o esporte, assim se expressa sobre o assunto

não se pode deixar de enxergá-lo em sua dimensão pedagógica, e, como a educação é um bem cultural, a prática esportiva é muito mais que simples deslocamentos pelo espaço, saltando, nadando e batendo recordes. É produção de cultura em seu sentido mais amplo. É processo de produção de consciência saudável, em que os jovens competem, sim, mas aprendem a jogar com os outros e não contra os outros. Essa lição é incorporada a seus valores, contrariando máximas sob as quais temos sido educados, do tipo “cada um por si e Deus por todos.”

Já Lovisolo (2009, p.162) sobre competição assim se manifesta

a competição que se expressa em ganhar e perder é a alma do esporte. A competição, como alguma vez explicou Lévi-Strauss, é o contrário do ritual. A competição desiguala os iguais, o ritual iguala os desiguais. A “desigualação” gerada pela competição é sancionada pela distribuição de bens simbólicos ou materiais (moeda ou espécie). Não consigo imaginar como realizar um esporte que não seja competitivo e “desigualador”. Podemos imaginar uma estrutura competitiva cuja “desigualação” seja sancionada apenas pela distribuição de bens simbólicos. De fato acredito que essa seja a característica que define o esporte amador. O menor bem simbólico é a satisfação individual ou grupal em ter participado do jogo competitivo, o maior talvez seja a medalha olímpica. Participar do jogo é importante em si mesmo, significa dizer “eu estive lá, fui parte da história.”

“Se há atividade esportiva na escola, algum grau de competição terá de estar presente. Contudo, a existência de algum grau de competição não implica que ela seja o objetivo principal da atividade esportiva na escola” (LOVISOLO, 2009, p.164).

Em contrapartida, Bracht afirma que ao fazer do esporte de rendimento um objeto de ensino, fomentava-se uma educação que não permitia aos indivíduos questionar o sistema societal, introduzindo normas de comportamento e valores nesse mesmo meio social, considerando que “o esporte de rendimento traz na sua estrutura interna os mesmos elementos que estruturam também as relações sociais de nossa sociedade: forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis ou regras” (BRACHT, 2009, p.15).

Gaya (2009, p.62) entende que o esporte de excelência não deixa de proporcionar a seus praticantes mais jovens aspectos de alto sentido formativo e educacional. Mas, em nosso meio acadêmico “predomina o olhar a partir do espelho quase sempre sectário de uma teoria

crítica que maximiza os excessos e, simplesmente, deixa de reconhecer aspecto positivo que essa prática pode oferecer” (GAYA, 2009, p.62).

Stigger (2009, p.123) defende a transformação do esporte no contexto escolar, na perspectiva da sua adequação aos objetivos educacionais da escola, assim como se associa àqueles que identificam aspectos negativos na mera reprodução do esporte de rendimento na realidade escolar, acreditando que a escola é um lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos e hábitos historicamente construídos pelos seres humanos [...].

“A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou, então, negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo, é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente” (BRACHT, 2009, p.15).

Segundo Stigger (2009, p.124), há autores que se preocupam em analisar criticamente o esporte hegemonicamente difundido na sociedade, mas tendo dificuldade em admitir a possibilidade de lhe ser dado um tratamento pedagógico no contexto escolar, chegando ao exagero de, no seu discurso, propor a retirada do esporte como conteúdo das aulas de educação física.

Esse discurso crítico sobre o esporte de excelência não delimita, com clareza, os critérios que situam determinada prática esportiva como sendo efetivamente de excelência. Nesse sentido, Gaya (2009, p.62) levanta algumas questões como

uma criança ou jovem que participa de uma escolinha esportiva duas ou três horas por semana ou um jovem tenista que pratica seu esporte diariamente podem ser considerados praticantes de excelência ou de alto rendimento? Podemos considerar atletas de jogos escolares em geral como atletas participantes de esporte de excelência? Tais discursos que anunciam possíveis prejuízos a valores fundamentais da saúde física, psicológica e social dos mais jovens envolvidos com o esporte de rendimento estão adequados ao quadro real das práticas esportivas desses jovens? Ou, pelo contrário, seria motivo para que as pesquisas (a partir de vários espelhos das ciências do esporte) pudessem ser orientadoras de uma prática pedagógica consistente, que resguardasse nossos atletas jovens de dificuldades dessa ordem?

Gaya (2009, p.62) dando continuidade ao seu pensamento, ainda assim se manifesta, às vezes custo a crer se em tantos discursos críticos que combatem de forma sectária o esporte de rendimento não está subjacente uma declaração de incompetência pedagógica quanto à forma de tratá-lo convenientemente. Se há desajustes e excessos nas práticas do esporte de rendimento (e realmente eles ocorrem), porque não tratamos de produzir conhecimentos capazes de adequá-lo às exigências biológicas, psicológicas e sociais inerentes aos diversos estágios de desenvolvimento da criança e dos jovens?

Comungando com as idéias de Gaya estão aqueles que veem a escola como produtora de cultura e, no contexto escolar, devem transformar o esporte em uma prática acessível a todos, retirando os referidos componentes responsáveis pela sua lógica reprodutora, excludente e limitadora. Nessa visão, procura-se por ações pedagógicas capazes e de alternativas práticas, produzir um conhecimento significativo sobre o esporte, que vá além da sua prática vista como um fim em si mesmo (STIGGER, 2009, p.124).

Vago citado por Stigger (2009, p.125), nesse contexto afirma que em vez de aceitar passivamente as práticas corporais desenvolvidas na sociedade, a educação física poderia produzir significações específicas para essas inúmeras práticas, adequando-as ao contexto escolar. Não se trataria então de uma contradição no sentido da negação das práticas corporais exteriores à escola, mas de desenvolver, na escola, um conhecimento a partir do diálogo entre esses diferentes contextos culturais.

Nesse sentido, completa Vago (1996, p.13)

não se trata, então, de agir apenas para que a escola tenha o ‘seu’ esporte. Trata-se de problematizar a prática cultural do esporte da sociedade (que é ao mesmo tempo, o esporte da e na escola), para reinventá-lo, recriá-lo, reconstruí-lo, e, ainda mais, produzi-lo a partir do específico da escola, para tencionar com aqueles já citados, que a sociedade incorporou a ele (e para superá-los). Não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo...e de praticá-lo!

Sobre o tratamento pedagógico do esporte na escola, Stigger (2009, p.104) “defende a idéia de uma educação esportiva multicultural¹⁹.”

Na perspectiva do esporte de rendimento introduzido na escola, para muitos dos estudiosos do assunto, está atrelada a detecção do talento esportivo²⁰, causador de desencontros frequentes entre pedagogos e sociólogos do esporte. Gaya (2009, p.63) ao definir talento se apóia em Borms: “está implícito um sentido de acompanhamento, de monitorização ou de avaliação, um sentido de processo no que tange ao desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, psicológicas e sociais dessas crianças e jovens que permitam, com algum grau de confiabilidade, prever performances futuras (detecção do talento).”

Gaya (2009, p.64) diz ainda que

é ingênuo e despropositado o pensamento que atribui à educação física escolar a possibilidade de detectar talentos e completa: está enganado quem pensa que aquele aluno que salta ou arremessa mais longe ou mais alto, corre, nada mais rápido ou por mais tempo ou joga com maior habilidade em determinado momento de seu desenvolvimento, possa constituir-se na finalidade de uma estratégia de talentos esportivos.

Recentemente numa promoção da TV Alterosa de Belo Horizonte/MG, juntamente com o CENESP²¹ da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, foi instituído o “Caça Talentos do Futebol”. O objetivo é detectar potenciais atletas talentosos e oferecer, apenas, ao primeiro colocado da seleção, a oportunidade de realizar uma semana de treinamento em uma das três equipes de maior expressão em Minas Gerais (Cruzeiro, Atlético e América).

Essa era a proposta inicial da promoção, mas felizmente ao serem classificados os três garotos com o melhor perfil para talento, a organização do evento resolveu que, através de

¹⁹ Perspectiva multicultural se expressaria numa diversidade de manifestações, além daquela que tem maior visibilidade social, o esporte de rendimento (STIGGER, 2009, p.108). Por exemplo: o esporte na escola seria representado pela reprodução do esporte de rendimento no contexto escolar, o esporte da escola apresentaria como resultado de um processo de escolarização dessa prática (STIGGER, 2009, p.125). Já a perspectiva monocultural, seria aquela que se expressaria de uma única maneira, independente dos locais em que fosse praticado (STIGGER, 2009, p.107).

²⁰ Pode ser definido como um indivíduo que, num determinado estágio de desenvolvimento, dispõe de certas características somáticas, funcionais, psicológicas e de envolvimento social que o capacita, com grande probabilidade de acerto, para altas performances em determinadas disciplinas esportivas (BORMS *apud* GAYA, 2009, p.63).

²¹ O Centro Nacional de Excelência Esportiva foi criado com o propósito de promover o desenvolvimento de novos talentos esportivos e desenvolver o esporte em escolas, clubes e na comunidade em que está inserido. Busca, também, atender a comunidade esportiva através das seguintes ações: avaliação de atletas, detecção de talentos, desenvolvimento de recursos humanos, pesquisa e tecnologia e, também, a promoção de eventos técnicos e científicos. Fonte: <http://www.eef.ufmg.br/cenesp/historico.html>

votação pela internet, cada um dos três talentos iria ter a oportunidade em uma das três melhores equipes do futebol mineiro.

Participou da promoção uma infinidade de jovens entre 13 e 17 anos com o sonho de alcançar o estrelado no futebol. A avaliação dos inscritos até a seleção de três candidatos identificados como possíveis talentos para o futebol, constou de uma maratona de testes em quatro fases: testes em campo (2 fases), testes físicos e testes cognitivos.

Na verdade, são “apenas” candidatos a talentos, até porque ninguém garante que terão sucesso na oportunidade que agora surge, pois serão testados em campo, na realidade do futebol, com jogadores em idades semelhantes, nas suas respectivas categorias, que compõem o disputadíssimo futebol de base de Minas Gerais.

Recentemente, conforme reportagem da própria TV Alterosa de Belo Horizonte/MG, um dos “talentos” não obteve sucesso na oportunidade oferecida, não sendo acrescentado ao grupo de jogadores da sua categoria na equipe disponibilizada. Na entrevista com o treinador da categoria ficou bem claro que só a capacidade talentosa não é suficiente para seguir adiante, pois além da adaptação a um novo sistema, existem fatores que mudam a vida desses garotos, mexendo com o seu dia a dia e da sua própria família.

Portanto, essa detecção de talentos além de não ser tão simples como pensa aqueles a quem Gaya classificou de possuidores de pensamento ingênuo ao atribuir à Educação Física essa possibilidade, nada também garante o sucesso de um indivíduo por ter sido considerado um talento.

Stigger (2009, p.123) questiona pontos de relevância sobre o esporte na escola, indagando

se é possível a transformação do esporte no âmbito do lazer, vinculando-o, por meio de uma participação ativa e criativa a outros sentidos, por que não seria possível fazer o mesmo no contexto educacional da escola?; se, no contexto do lazer, é possível encontrar práticas que se contrapõem à hegemonia cultural do esporte de rendimento, por que na escola isso não poderia acontecer?; se, no lazer, é possível praticar o esporte numa perspectiva multicultural, por que na escola essa prática necessita estar associada a uma lógica monocultural?

Bracht (2009, p.19) diz que o esporte foi escolarizado, dentre vários interesses, para socializar consumidores e produzir futuros e potenciais atletas. Assim ao sistema esportivo interessava que a escola ao incorporar o esporte, o fizesse de maneira que o desenvolvesse numa forma o mais próxima possível de como ele acontece no próprio sistema esportivo. Portanto, pedagogizar o esporte tornou-se um problema para o sistema esportivo, porque colocou nessa prática elementos que acabaram entrando em confronto com os princípios, com a lógica que orienta as ações no âmbito do esporte.

Lovisololo (2009, p.160) diz que não tem tanta convicção quanto a afirmativa de Bracht de que pedagogizar o esporte tornou-se um problema para o sistema esportivo e que Bracht teria que desenvolver elementos teóricos e empíricos mais finos para fundamentar essa afirmação. O autor acrescenta que “há escolas privadas que promovem as escolinhas (pagas por fora) e mantêm a Educação Física (incluída na mensalidade) por uma razão muito simples: nem todos querem praticar esporte dentro da “técnica” nem aspiram tornar-se esportistas.”

Bracht indaga se existe uma forma de prática esportiva em que o rendimento e a competição tenham outro papel, outro sentido, diverso daquele que possuem no âmbito do esporte de rendimento ou de alta competição. Entende ele que sim, “a partir do momento em que ao esporte na escola se dê um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, procurando permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação” (BRACHT, 2009, p.20).

Nesse sentido também se expressa Marinho (2010, p.110) quando afirma que “o rendimento físico e atlético é, sem dúvida, a preocupação da Educação Física. O fascínio pela

superação, intrinsecamente, não é um fato bom nem mau. Levado a sério cria sérias distorções.” [...]

Segundo Stigger (2009, p.124) muitos autores estão preocupados com o fato de que a reprodução da lógica do esporte de rendimento na escola, além de oferecer uma visão limitada e limitadora dessa prática social e de trazer consigo a afirmação de aspectos ideológicos da sociedade capitalista, seria uma forma de encaminhar os indivíduos para uma participação passiva no campo esportivo.

A crítica de que se possa utilizar o esporte na escola na perspectiva da exclusão da maioria em prol dos mais talentosos, ou seja, que se utilize a educação física para os treinamentos das equipes das escolas é por Gaya (2009, p.67) reconhecida, apesar de não ter nenhuma dúvida que “o esporte na escola seja como disciplina complementar ou como conteúdo da educação física, tem objetivos distintos do esporte de excelência.”

Gaya (2009, p.67) completa suas considerações afirmando que “na escola o esporte deve ser orientado pelo princípio do auto-rendimento, em que todos tenham oportunidade para aprendê-lo e atingir melhores níveis possíveis, se assim o desejarem.”

Nesse sentido Lovisolo (2009, p.164) ao se expressar sobre a inclusão nas atividades físicas ou esportivas escolares, afirma que “o fato que se trabalhe pela inclusão nessas atividades escolares não significa que todos queiram incluir-se da mesma maneira, participar com a mesma intensidade e, mesmo, podem existir aqueles que não desejam ser incluídos.”

Na realidade da CEDAF/UFV, escola em que exerço a função docente desde 1980, sempre buscamos separar essa questão. Até os dias atuais, ainda temos os esportes como conteúdos das aulas de educação física escolar, além da cultura corporal do movimento, como a ginástica, os jogos, a aptidão física referenciada à saúde e, também, às exigências de inserção no mercado de trabalho, representado pelos concursos públicos e privados que exigem testes físicos. Sem que isso se refira à figura de quem participa ou está motivado a participar do esporte competitivo, como Lovisolo (2009, p.163) bem definiu o termo esportista.

Portanto, referindo-se à prática de atividade física, Lovisolo (2009, p.164) diz que “o fato de fazermos atividade física, de desenvolvermos nosso condicionamento físico não significa que sejamos esportistas no sentido estrito. Assim, podemos imaginar atividade física escolar geradora de condicionamento sem competição.”

O treinamento de equipes representativas da CEDAF/UFV é feito em horários próprios, diferentes das aulas de educação física, e as equipes são compostas por alunos que participam voluntariamente. Dessa forma não há por que utilizar as aulas de educação física para treinamentos de equipes.

Diferentemente dos nossos colegas que atuam no magistério, remunerados por hora/aula, e às vezes pressionados pelo sistema a utilizar suas aulas de Educação Física na formação de equipes representativas das suas escolas em torneios promovidos pela própria secretaria de ensino do estado. Portanto, não cabe aqui mais uma vez a generalização.

Gaya (2009, p.68) argumenta nesse sentido quando afirma que “entendo que é possível e desejável, desde que haja condições, que sejam implementados nas escolas os clubes esportivos, que reuniriam os alunos que tivessem interesse em participar do esporte de rendimento, visando a participação em competições externas.”

Existem várias experiências sendo realizadas por professores de diversas regiões do Brasil, que fizeram opção por uma prática pedagógica crítica em Educação Física, envolvendo o fenômeno cultural do esporte e que lutam, portanto com um quadro adverso, é verdade, mas que não desistem porque acreditam na necessidade e nesse projeto político pedagógico. (BRACHT, 2009, p.20)

Molina Neto (2009, p.05) discorrendo sobre a discrepância apresentada pelos autores no debate sobre o esporte de rendimento e o esporte na escola, deixa claro que “enquanto um

viés argumentativo afirma o princípio de que a escola é um lugar de excelência e ali deve ser identificado o talento (esportivo), outro conjunto de argumentos subscreve que a escola é o lugar da emancipação do sujeito, um lugar de ensino e aprendizagem para o exercício da autonomia.”

Apesar dos pontos de vista discrepantes, segundo Molina Neto (2009, p.05) “é difícil não reconhecer que o esporte na escola e o esporte de rendimento estão pautados na lógica da produtividade que permeia as diferentes disciplinas do currículo escolar e que muitas vezes essa lógica recalca os desejos de emancipação e mudanças sociais que circulam nos inovadores projetos político-pedagógicos dos centros escolares.”

“As crianças e os adolescentes até aprendem a repetir o que dizem os adultos sobre as finalidades da prática esportiva, mas para eles o bom mesmo do esporte é fazer um golazo e ter o reconhecimento imediato dos companheiros, seja no ginásio de esportes ou no campinho da esquina” (MOLINA NETO, 2009, p.07).

Lovisoló (2009, p.162) ao se referir a Bracht, Kunz, Gaya, Taffarel, Stigger e Vaz, esclarece que os vê como “progressistas, críticos, de esquerda, radicais ou como queiram ser denominados”, mas afirma que

todos compartilham a crítica do esporte e da sociedade, o que não significa que sejam contra o esporte e a sociedade, e todos pretendem gerar algum tipo de mudanças que aproxime o esporte real do ideal e procuram o mesmo movimento, do real para o ideal, em suas considerações sobre a sociedade. Contrapõem em bloco, àqueles que admiram o esporte como ele é e gostariam que a escola difundisse suas práticas tecnicamente orientadas para obtenção de resultados, despertasse vocações e se possível detectasse e encaminhasse talentos para o esporte rendimento ou espetáculo. Rejeitam, portanto, trabalhar para promover o horizonte do esporte negócio, do esporte espetáculo ou rendimento.

Gaya (2009, p.60) conclui com sabedoria toda essa discussão sobre o esporte na escola e o esporte da escola quando afirma que

se pretendemos um debate profícuo sobre o esporte na escola e esporte de rendimento, deveremos, necessariamente, deixar de lado os fundamentalismos de qualquer origem. Portanto, que participem do debate fisiologistas, biomecânicos, bioquímicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos, pedagogos, etc. Todos, com seus múltiplos espelhos, certamente vão nos permitir ter imagens múltiplas, da mesma forma como são múltiplos os significados e sentidos do esporte.

4 OS JOGOS/COMPETIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.

Os jogos ou competições realizados no ambiente escolar, segundo Reverdito *et al.* (2008, p.01) “por muito tempo estiveram polarizadas, sendo alimentada à base de contradições e, conseqüentemente, repelindo qualquer possibilidade de diálogo.” As discussões, em diferentes abordagens, viveram ou vivem reféns da apresentação de aspectos positivos de um lado e negativos de outro, sem a apresentação de uma proposta pedagógica norteadora.

Alguns fatores contribuíram para essas contradições na discussão sobre o assunto e dentre eles podemos apontar “a sua negação pela Educação Física, considerando o baixo número de publicações e autores que se dedicam ao estudo da teoria e prática das competições ou jogos no contexto escolar” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.01).

Abordagens em Pedagogia do Esporte no Brasil, desenvolvidas por Reverdito e Scaglia (2006, p.16) destacam que não foram apresentadas ou não aprofundadas discussões referentes a nenhum tipo de organização de competições ou ainda, princípios gerais que possam nortear uma competição pedagógica e, sim propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem dos esportes.

Scaglia *et al.* (2001) citados por Reverdito (2008, p.01) se expressando sobre a competição afirmam que

a competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido a sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude. Portanto, qualquer ação orientada para o ensino e aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de se aprender a competir. Seja nas aulas de Educação Física escolar (ensino formal) ou nas Escolas de Esportes ou Centros de Treinamento (ensino não-formal).

Bento (2006, p.14) é ainda mais enfático em relação à competição quando afirma que “goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida.” Já Ferraz (2002, p.37) diz que “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela.”

Assim, “a competição não se encerra apenas nas fronteiras das práticas esportivas corporais, mas assume e transcende à plenitude da própria condição humana e de humanização ao reconhecer os competidores competindo” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.02).

E se a competição a que nos referimos é no âmbito escolar, pressupomos que seu compromisso é com a educabilidade do aluno, portanto entendemos que esta deva estar em consonância com suas particularidades e função. Logo, “seus princípios e condutas pedagógicas terão de responder os motivos (por que), para quem, o quê, quando e como a competição será apresentada – ensinada” (SCAGLIA e SOUZA; SANTANA E REIS *apud* REVERDITO, 2008, p.02).

Portanto, é na escola que encontramos se não a maior, uma das maiores manifestações das práticas esportivas. Por isso a escola não pode negá-las. O problema é que a escola ainda não acredita na possibilidade e função educativa do esporte, sobretudo na competição (REVERDITO *et al.*, 2008, p.06).

“A competição é um dos conteúdos do esporte, logo a escola não pode negar nem o esporte e nem a competição, pois ambas emanam e compõem a essencialidade complexa de um fenômeno sócio-cultural. Um sem o outro perderiam em essência o que os caracteriza” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.07) .

Dessa forma podemos deduzir que se pretendemos ensinar o esporte em sua plenitude, temos de ser capazes de ensinar nossos alunos a competir. E somente se aprende competir, competindo. Porém, esse modelo de competição não é aquele impregnado com o modelo

capitalista e tão pouco com o ideário de ganhar a qualquer custo, prevalecendo o individualismo e a procura obstinada pelo resultado (REVERDITO *et al.*, 2008, p.7).

Sobre esses eventos esportivos, impregnados das intenções de massificação, criando os mitos tais como “a mania de ser o maior”, o “mito de ganhar”, “o mito dos heróis olímpicos”, apontados por Artur da Távola em 1985, Barbieri (1999, p.26) afirma que

estimulam e tentam inculcar os valores relacionados com o vencer a qualquer preço ou “sempre levar vantagem”, como explicita a lei de Gerson, buscam a premissa de que a existência humana se fundamenta no fato de sermos sempre vencedores, com o pressuposto de que só tem realmente valor os vencedores, os primeiros colocados. Certamente não se adéqua à filosofia, princípios e estratégias de uma Educação emancipadora, integral e integradora.

Reverdito *et al.* (2008, p.07) já afirmava que “não há alternativa senão a adoção de um modelo de competição pedagógica que supere os modelos esportivizados, a visão do adulto em detrimento dos anseios da criança e seu caráter secundário e inferior dentro da escola.”

Surge daí a opção pela adoção da nova proposta de organização dos JICEDAF, já a partir do ano de 2008. Fazenda (2003) citado por Reverdito *et al.* (2008, p.05) já alertava que a realização dos jogos escolares não é apenas de responsabilidade da disciplina educação física, mas da escola. Através da interdisciplinaridade a competição pode ser abordada por diferentes áreas do conhecimento, sustentando objetivos comuns e solucionando inúmeras situações problemas a partir de diferentes pontos de vista.

Adotamos, os organizadores dos JICEDAF, o que propõe Reverdito *et al.* (2008, p.07) tendo como pilares da proposta de uma competição pedagógica, os conceitos de cooperação, os valores sociais e a competição de forma interconectada.

Pilares esses que, segundo Reverdito *et al.* (2008, p.04), sustentarão os princípios educativos propostos por Barbieri (2001), Scaglia, Medeiros e Sadi (2006) e De Rose Jr. e Korsakas (2006) para nortear uma competição pedagógica, como:

totalidade – do sujeito, cuja emoção, pensamentos e ações, distinguem sua identidade, individualidade, limites e diversidades; **co-educação** – a partir de trocas recíprocas de experiências na aprendizagem; **cooperação** – favorecendo no ambiente das ações que o individual seja suspenso em função do coletivo, sem negar a individualidade; **participação** – em todo o processo como agentes responsáveis pela ação; **autonomia** – reconhecida na dependência de forma inseparável, possam exercê-la com liberdade e formar uma reflexão crítica; e, **pluralidade cultural** – preservando, valorizando e respeitando as diversas manifestações culturais. (Grifo nosso)

Portanto, “a competição não é boa nem ruim, ela é aquilo que especificamos para seus fins, tornando-nos responsáveis pelo ambiente pedagógico que satisfaça as necessidades e desejos de crianças e adolescentes. E que, além de fazer diferente, possamos fazer a diferença na escola” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.07).

Assim, as consequências advindas da competição não são devidas ao competir, mas da forma como essa competição é realizada. Nessa visão, Scaglia, Montagner e Souza (2001), Barbieri (2001), Scaglia e Gomes (2005) *apud* Reverdito *et al.* (2008, p.03), afirmam que “o problema não está na competição esportiva, mas nas mãos daqueles que a partir dela estabelecem seus fins, entendendo que, através dos eventos esportivos, é possível promover a restauração do humano, em face da necessidade de construirmos um mundo melhor, a partir das virtudes existentes na competição pedagógica.”

5 UMA REFLEXÃO SOBRE OS JOGOS INTERCLASSES.

A forma mais adotada pelas escolas, de um modo geral, para a realização dos jogos esportivos é a competição entre turmas ou séries, denominada jogos interclasses. Porém, segundo Reverdito *et al.* (2008, p.02), cada escola detém particularidades na organização do evento, o qual varia de acordo com a disponibilidade de espaço físico, recursos humanos, materiais e calendário. E, também, de um modo geral, nesse período, as atividades esportivas substituem as atividades de sala de aulas.

Segundo Barbieri (1999, p.25) essa forma de competição tem sua origem nos Jogos Escolares Brasileiros - JEBs e

numa visão fundamentada na massificação como caminho para a elitização seguindo os modelos impostos pelos governos militares. [...] Nos deparamos sempre com um contexto onde o individualismo, a rivalidade, a tensão, a contração, a clausura, a pressão psicológica dão o tom e a forma do cenário e das relações entre os participantes. Não raras às vezes tais variáveis chegam a exercer enorme influência até mesmo entre os participantes de uma mesma equipe, gerando, quase sempre, a desunião entre seus integrantes, os quais, em sua maioria, num breve tempo começam a perceber o seu companheiro de equipe como o seu primeiro, e mais próximo, adversário.

Reforçando as diretrizes previstas no artigo 27 da LDB 5692/71, que estabelecem a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais, valorizando a educação física e a não seletividade dos alunos, Scaglia, Medeiros e Sadi (2003, p.14), afirmam que

as competições pedagógicas e os festivais esportivos, uma vez que integram os direitos dos estudantes, devam ser desenvolvidos no ambiente escolar como um dos conteúdos previstos para aulas de educação física e aulas de treinamento. Tal medida pressupõe, por parte dos professores, uma revisão dos valores sedimentados pela crítica ao esporte dos anos 80 e 90. Se de um lado a negação do esporte na escola tinha como eixo a valorização da educação física para todos e a perspectiva de não seletividade dos alunos, de outro o abandono de uma efetiva atuação no esporte reforçou a perspectiva de falta de rumo neste campo.

Barbieri (1999, p.25), cita os JEBs criados nos anos 60 e realizados até meados dos anos 80, como estimuladores da criação de um sem número de jogos também no âmbito da educação e que

seja ela institucionalizada ou não, a epidemia dos jogos se instalou e também se oficializou por intermédio, principalmente, da ditadura militar instaurada nos anos 60, contexto no qual três ou quatro educadores criaram os JEBs que, numa visão fundamentada na massificação como caminho para a elitização, foram realizados até meados dos anos 80, seguindo os modelos impostos pelos governos militares e incentivando, dentre outros aspectos, a seleção darwiniana, a competição exacerbada, a discriminação oficializada, a fragmentação impossível, a ascensão ilusória, a desmobilização conivente e a omissão comprometedora.

Dentro de um enfoque tradicional, nesses jogos escolares interclasses as equipes são formadas obedecendo ao critério da seletividade dos alunos, onde poucos sempre jogam representando sua turma ou classe em diversas modalidades esportivas.

Nesse contexto, uma parcela expressiva dos alunos fica à margem dos jogos, sendo a arquibancada o seu destino. Esse procedimento exclui os menos preparados tecnicamente para os esportes, que não conseguem desfrutar de uma oportunidade, tendo que se contentarem em ser apenas mais um torcedor.

Contrastando com essa realidade Pocera (2008, p.73), em sua dissertação de mestrado, quando se refere às competições escolares no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira – CASCAGO, afirma que

nas aulas de educação física do CASCAGO, os professores estimulam a exclusão entre os alunos ao valorizar excessivamente a competição, principalmente quando ela é realizada entre equipes formadas por séries [...] e que a escola precisa desenvolver mais eventos e atividades esportivas formando equipes mistas para que os alunos possam conhecer um ao outro. [...] desenvolvermos atividades que despertem o diálogo entre os alunos do CASCAGO, aumentam neles a auto-estima, o respeito, a integração e a cooperação (p.75).

Castellani Filho (1997, p.13) reforça esse pensamento ao se referir a um de seus personagens, o Carlos da historinha que chamou de jogos internos, ao relatar que algo teria sido percebido pelo seu colega Marcos e que o incomodava muito, mas não sabia bem o quê. Marcos, apenas sentia ser alguma coisa relacionada com a tristeza presente no olhar de Carlos, ansioso por jogar, mas que por não o saber, não havia encontrado lugar na equipe e, assim como a maioria, buscava conformar-se em ser um mero expectador.

Referindo-se a essa seletividade presente nos jogos interclasses Reverdito *et al.* (2008, p.02) se expressam assim,

antecede até mesmo ao próprio evento, nas aulas de Educação Física regular. Essas acabam se tornando verdadeiros espaços de treinamento para as equipes representantes de cada turma. Os protagonistas são exclusivamente os melhores e quase sempre reduzidos a um seletivo grupo, alimentando estereótipos e acarretando a eliminação de qualquer possibilidade de participação de outros alunos.

Essa seleção, segundo Scaglia *et al.* (*apud* REVERDITO *et al.*, 2008, p.02) é a “característica do modelo de competição esportivizada, reproduzida no interior da escola e que põe em dúvida a sua função educacional, principalmente pelo fato de não se perguntar para quem é o esporte e pela falta de um enfoque educativo claro.”

Existe nesse modelo de competição entre turmas, o interclasses, uma demasiada ênfase na vitória, portanto “não são raras às vezes em que esses jogos descambam para a violência, envolvendo agressões verbais e até físicas por parte de atletas e torcidas, deixando de ser grandes momentos de confraternização para se transformarem em verdadeiras guerras” (FERREIRA, 2000, p.97).

Segundo Barbieri (1999, p.25) nos sistemas Oficiais de Educação²², o Esporte pautado na manifestação conhecida como “de Rendimento” ou “de Alto Nível”, vem sendo há vários anos a única e equivocada estratégia utilizada pela maioria dos professores e por muitos Secretários Estaduais e Municipais de Educação ou de Esportes, como forma de Educação, principalmente, de crianças e adolescentes.

Castellani Filho (1997, p.13) afirma que Delegacias de Ensino adotam práticas administrativas que levam em conta a participação de escolas, sob sua jurisdição, nos jogos escolares oficiais promovidos em parceria com as Secretarias de Esportes e Turismo, chegando ao extremo de considerar a ordem de classificação por elas obtida como critério de distribuição de material escolar esportivo.

Contribuíram, e ainda contribuem muito para essa filosofia de trabalho, segundo o PCN (1999, p.159)

os professores de Educação Física que tiveram na sua formação, experiências e bagagem de conhecimentos alicerçados, majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas), priorizando o ambiente esportivo-competitivo ao escolar-educacional, junto de um contexto histórico que quis elevar o país à categoria de nação desenvolvida às custas de seus sucessos no campo dos esportes.

²² São os sistemas de ensino: as escolas de ensino formal, públicas e privadas.

A sustentação de todos esses problemas é o “tratamento que a disciplina educação física e os eventos relacionados aos seus conteúdos, recebem da escola, em que quase sempre ficam fora do Projeto-Político-Pedagógico. Ou também às vezes, quando marcados por elementos antipedagógicos, são apenas tratadas como atividades extracurriculares.” (PAES e TURPIN *apud* REVERDITO *et al.*, 2008, p.02)

Segundo Reverdito *et al.* (2008, p.03) a realização desses eventos dificilmente encontra-se no projeto-político-pedagógico

pelo fato de ter na escola um caráter de importância inferior. Via de regra, os dias ou semanas dos jogos interclasses servem apenas como interposto para os professores de outras disciplinas saírem da rotina de sala de aula e colocarem seus afazeres em dia. Também é extremamente útil para fazer os alunos virem à escola, motivados pelo ambiente do jogo, para que sejam cumpridos os dias letivos exigidos. [...] A ausência de princípios e procedimentos pedagógicos claros e específicos do grupo escolar e da escola é outro fator que contribui para esse modelo.

Em função dessa não inclusão no projeto-político-pedagógico, que era uma realidade na CEDAF/UFV desde 1980, só nos restou romper com esse “modelo ideológico e pragmático de competição” (REVERDITO *et al.*, 2008, p.03) e adotar uma nova proposta para os JICEDAF.

Amparados na literatura, redirecionamos os JICEDAF para uma proposta pedagógica comprometida com um tratamento educativo e adaptado à realidade escolar, considerando as várias formas de manifestação do esporte, para mais tarde adotar a proposta do desporto educacional.

Para introduzir essa proposta educacional nos JICEDAF, utilizamos as orientações de Turpin *apud* Reverdito *et al.* (2008, p.06) quando ele afirma que

para isso, existe a possibilidade no encontro da diversidade e multiplicidade do conjunto de atividades, combinando jogos esportivos tradicionais, jogos modificados e gincanas de jogos da cultura popular e expressivo. Isto é, estabelecer diferentes formatos de jogos, para atender às diversas intenções e motivações, para que todos participem do evento.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA, GRUPO FOCAL, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1 METODOLOGIA

Metodologia é “um conjunto de métodos ou técnicas, utilizadas para desenvolver ou operacionalizar uma pesquisa. Tais métodos caracterizam-se como corpo de regras e diligências estabelecidas para realizar a pesquisa” (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p.29).

O Grupo Focal, técnica adotada nessa pesquisa, é a técnica de coleta de dados muito utilizada em pesquisas na área social. É através dela, nesta pesquisa, que analisaremos as falas dos grupos, num enfoque em que consideraremos relevante o ponto de vista de cada um dos participantes. Os procedimentos para a aplicação da técnica, número de participantes, desempenho de funções, análise das informações obtidas nos debates, roteiro dos debates, escolha do local de realização dos debates e interpretação dos resultados são pontos de relevância que são considerados nesta revisão.

Por se tratar de uma análise de seres humanos e de uma pesquisa na área social, utilizamos a metodologia qualitativa, sendo com frequência descrita como uma análise temática e, às vezes, como uma análise de discurso e será apresentada na análise e interpretação dos resultados com as citações integradas ao texto, ilustrando categorias em particular.

Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos propostos neste estudo, foram utilizadas pesquisas tipo exploratória e descritiva.

1.1 Natureza da Pesquisa: Qualitativa.

Por se tratar de uma análise de seres humanos, falamos de uma pesquisa na área social e usaremos a metodologia qualitativa que, segundo Martins (2004, p.289), “é aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo de dados, caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.”

Silva e Menezes (2001, p.20), referindo-se à pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista da forma de abordagem do problema, consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, sendo esse ambiente natural a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave.

Portanto, essa pesquisa é de natureza qualitativa, pois o primordial é “o espírito, a ideia, o pensamento, a consciência”(TRIVIÑOS, 1987, p.17-18).

1.2 Paradigma Adotado.

O paradigma adotado é a teoria crítica, que segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.139) é uma abordagem essencialmente relacional, ou seja, procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade.

Referindo-se à educação, Carspecken e Apple (*apud* ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.139) ilustram essa perspectiva citada anteriormente, afirmando que

a educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente quebrada na criação do senso comum. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas.

1.3 Sujeitos da Pesquisa.

O público alvo são quatro grupos compostos, cada um, por oito participantes. Desses, três grupos são formados por participantes envolvidos diretamente com o JICEDAF e, um quarto grupo composto por oito alunos não envolvidos, como atletas, no XV JICEDAF/10. Para todos os grupos a amostra foi intencional.

O grupo N°1, foi formado pelos líderes e vice-líderes das equipes participantes; o grupo N°2, composto por representantes dos segundos e terceiros anos técnicos concomitantes e dos subseqüentes (pós-médio); o grupo N°3, formado por representantes dos primeiros anos dos cursos técnicos concomitantes e pelos calouros dos cursos superiores, e por fim, o grupo de N°4, formado por alunos que, por decisão própria, nunca participaram dos jogos.

Todos os sujeitos participaram de forma voluntária e deram seu consentimento livre e esclarecido (Anexo-M). Os menores de idade tiveram a autorização dos pais ou responsáveis, no próprio documento. Miles e Huberman (*apud* ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.163) atentam para o risco da tendência de procurar apenas os “atores principais” do fenômeno estudado, o que pode resultar na perda de informações importantes e, portanto recomendam que se investigue também a “periferia”, ou seja, os “coadjuvantes” e os “excluídos”.

Os “excluídos” que fizeram parte do universo de investigação são os componentes do quarto grupo focal, aqueles que nunca, em todo o tempo de estudante da CEDAF/UFV, participaram dos JICEDAF.

Mesmo não participando dos JICEDAF, esse grupo de alunos convive, diuturnamente, com todos os colegas no campus, sendo integrantes da comunidade que se relaciona, portanto também atuam como atores do processo. Uma questão, também, investigada foi a percepção que esses alunos do grupo quatro têm em relação ao “como” esses jogos podem interferir no seu dia-a-dia ao se relacionar com os demais colegas, sendo essas informações de muita relevância.

A sugestão dada por Milles e Huberman está de acordo com a observação de Patton (*apud* ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.163) que, após analisar várias formas de amostragem proposital, concluiu que aquela que proporciona variação máxima de participantes é, geralmente, a de maior utilidade em pesquisas qualitativas.

O convite, aos discentes, para a participação nos grupos foi feito pessoalmente e verbalmente num primeiro momento. Após o aceite, também verbal dos convidados, um ofício foi entregue em mãos, contendo todas as instruções necessárias para a participação dos convidados. (Anexo-K)

1.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados.

O instrumento de coleta de dados adotado é baseado em uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas: o Grupo Focal.

Esse instrumento de coleta de dados serviu para que fosse feita uma análise profunda, verificando se os procedimentos pedagógicos adotados nos JICEDAF atendem ou não aos

objetivos específicos propostos e “como” interferem nas relações entre os discentes no ambiente escolar da CEDAF/UFV.

A coleta de dados aconteceu logo após a realização dos JICEDAF/10, coincidindo com os meses de setembro, outubro e novembro de 2010. O registro dos debates dos quatro grupos focais foi a gravação em vídeo, tendo sido utilizada uma câmera Recorder - HDV – 1080i digital AD Vídeo da marca Sony e, depois, gravados em DVD.

Para a aplicação da técnica de Grupo Focal, nesta pesquisa, foi utilizado o desempenho de 4 (quatro) funções, distribuídas e organizadas em dois macro-momentos: (1) Mediador, Relator, Observador e operador de Gravação, exercidas durante a realização do grupo, sendo todos os colaboradores professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV – Campus de Florestal/CEDAF.(Anexo-L) Um colega exerceu a função de Relator e outro a de Observador e, outro colega ocupou, apenas, a função de Operador de Gravação, permitindo que eu, como pesquisador, trabalhasse apenas como Mediador. No macro-momento (2) as funções de Transcritor das filmagens e Digitador foram exercidas em outro momento, por mim mesmo, o pesquisador.

Duarte (2008, p.151) afirma que “métodos qualitativos fornecem dados muitos significativos e densos, mas, também, muito difíceis de analisar. Entretanto só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele.”

Passada a etapa da organização e classificação do material coletado, realizamos uma análise profunda dos textos produzidos, gerando interpretações e explicações que, no nosso entender, foram suficientes para dar conta do problema e das questões que motivaram a investigação. Nesse sentido, Duarte (2008, p.152), discorrendo sobre a análise do material coletado afirma que

assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, sendo levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui como em todas as etapas da pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidades desarmadas pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fosse um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituídos pelos documentos gerados no trabalho de campo.

Portanto, coletados e analisados os dados, foram atribuídos significados aos mesmos. Essa análise tendeu a seguir um processo indutivo. Segundo Martins (2004, p.292), “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.”

1.5 Delimitação da Área de Pesquisa.

A pesquisa teve como ambiente a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal, escola de educação profissional vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada em Florestal/MG, região metropolitana de Belo Horizonte.



Figura 8 – Vista Aérea da CEDAF/UFV²³

²³ **Fonte:** www.cedaf.ufv.br/paginas/fotos.../album2.php?pg...foto

2 GRUPO FOCAL

“O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados” (GONDIM, 2002, p.153).

“A metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico” (GONDIM, 2002, p.158).

Nessa visão, Lervolino e Pelicione (2001, p.116) afirmam que como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam os sujeitos do estudo.

Em um estudo comparativo entre autores pesquisados, realizado por Aschidamini e Saupe (2010, p.09), foi verificada semelhança quanto ao emprego da técnica de grupos focais como metodologia qualitativa, tendo por objetivo gerar uma gama de respostas e formular hipóteses, não necessariamente chegar a um discurso conclusivo sobre as questões pesquisadas.

Em síntese, desenvolver uma pesquisa utilizando o grupo focal é desenvolver um processo, que contém procedimentos que visam a compreensão das experiências do grupo participante, do seu próprio ponto de vista (LERVOLINO e PELICIONE, 2001, p.116).

2.1 Concepções da Técnica.

Cruz Neto, Moreira e Sucena (2010, p.02) colocam a técnica de grupos focais (GF) em posição de destaque no campo metodológico, considerando que seu prestígio e utilização têm crescido bastante no âmbito da pesquisa social e conquistando, desde a década de 80, um locus privilegiado nas mais diversas áreas de estudo. Esse crescimento foi impulsionado pela pesquisa de mercado, que resgatou procedimentos clássicos das ciências sociais.

De acordo com revisões bibliográficas realizadas por Zimmermann e Martins (2010, p.12116), a abordagem qualitativa tem sido a opção metodológica que vem sendo cada vez mais utilizada nas pesquisas em Educação e em Enfermagem.

Fizemos a opção pelo uso da técnica do Grupo Focal nesta pesquisa, porque além da recomendação da banca de qualificação do nosso projeto, “no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e no campo da saúde, esta vem sendo cada vez mais utilizada” (ZIMMERMANN e MARTINS, 2010, p.12116).

Morgan citado por Gondim (2001, p.151) define grupo focal como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.” Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA e GONDIM, 2001 *apud* GONDIM, 2002, p.151).

Alguns autores citados por Cruz Neto *et al.* (2010, p.04. Grifo dos autores.) definem Grupo Focal como “*uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar*” (RODRIGUES, 1988); Gomes e Barbosa (1999) acrescentam que “*o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade*”; já Krueger (1996) descreve-o como “*pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada.*”

Segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.04), apesar de tais definições terem sido elaboradas sob a influência de diferentes pesquisas de mercado e marketing, consideram ser possível trabalhá-las em perspectiva e adequá-las às demandas da pesquisa social.

Westphal (*apud* CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.05) destaca que

a função do grupo focal para os cientistas sociais e para os pesquisadores do mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo através de quais participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados ser teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Através do trabalho com grupo procura-se apreender a psicodinâmica das motivações, para imediata obtenção de lucro.

Neste contexto, Cruz Neto *et al.* (2010, p.05. Grifo dos autores.) definem Grupo Focal como ***“uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.”***

O grupo focal pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes (TANAKA e MELO, 2001, p.02).

Portanto, segundo Lervolino e Pelicione (2001, p.116) a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal).

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.05).

Também convém assinalar que os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações (ZIMMERMANN e MARTINS, 2010, p.12118).

Debus citado por Aschidamini e Saupe (2010, p.10) afirma que a “pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos.”

A fala que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma fala em debate, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes. Se o pesquisador deseja conhecer as concepções de um participante sem a interferência dos outros, a técnica de Grupos Focais não é a mais adequada (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.06).

Segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.06), as questões aventadas pelo pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos.

Portanto, “o objetivo primaz do grupo focal é levantar informações através do debate” (CRUZ NETO, 2010, p.23).

Gondim (2002, p.157) referindo-se à divergência, comum em grupos focais, afirma que

não é de todo ruim, pois a emergência de uma opinião discordante pode provocar um redirecionamento dos posicionamentos até então compartilhados. Argumentos persuasivos, dada a novidade e a lógica da apresentação, levam as pessoas a integrar novos elementos em suas avaliações, ampliando seu entendimento sobre o tema.

Mais uma vez, a importância do moderador é destacada, já que ele pode recuperar a opinião discordante quando o grupo insistir em ignorá-la a favor de dedicar mais tempo às opiniões compartilhadas.

“O grupo deve ter uma composição homogênea, preservando certas características heterogêneas - um balanço entre uniformidade e diversidade do grupo” (TANAKA e MELO, 2001, p.03).

Cruz Neto *et al.* (2010, p.06) afirmam que é de se esperar que, algumas opiniões causem mais impacto e polêmica que outras, gerando reações que ora convergem ora divergem, mas que o importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas.

Já Tanaka e Melo (2001, p.06) afirmam que o facilitador (Mediador) deve deixar claro que todas as opiniões interessam e, portanto não existem boas ou más opiniões. Deve-se evitar a monopolização da discussão por um dos participantes e encorajar os mais reticentes.

O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema (GONDIM, 2002, p.151).

De acordo com Morgan citado por Gondim (2002, p.154), um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso.

2.2 Tipos de Procedimentos.

O uso da técnica do Grupo Focal preconiza, basicamente, dois procedimentos: (a) manter os mesmos participantes e realizar com eles mais de um Grupo Focal, propondo novos temas e/ou aprofundando-os a cada reunião e (b) manter os mesmos temas e substituir os participantes (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.06).

Nessa pesquisa iremos adotar o segundo procedimento, mantendo os mesmos temas e realizando o grupo focal com quatro grupos distintos de participantes do XV JICEDAF/10, compostos por 08 (oito) componentes cada grupo.

2.3 Número de Participantes.

Segundo Krueger citado Cruz Neto (2010, p.12) “uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas.”

Cruz Neto *et al.* (2010, p.23) lembra que levando-se em conta os referenciais da bioética

é imprescindível que os cidadãos selecionados para participar do grupo focal recebam todas as informações sobre a pesquisa - sem subterfúgios - a fim de que possam ter clareza e tranquilidade para decidir se devem ou não aceitar o convite. O desejo de participação deve ser formalizado através de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. No caso específico da participação de adolescentes, a exigência da assinatura será estendida também aos seus pais e/ou responsáveis.

Quanto à seleção dos participantes, a equipe de pesquisa deverá levar em conta que

(a) eles têm obrigatoriamente que fazer parte da população-alvo estudada; (b) devem ser convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa; (c) os critérios utilizados na seleção dos componentes de

cada grupo devem estar vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.13).

Já Tanaka e Melo (2001, p.05) afirmam que o importante é selecionar pessoas com diferentes opiniões em relação ao tema a ser discutido e o objetivo é obter não uma representação quantitativa de diferentes opiniões e setores, mas sim o relato de cada segmento sobre o objeto da avaliação.

Nesse sentido, Lervolino e Pelicione (2001, p.117) afirmam que é importante ter em mente que a pesquisa qualitativa, como é o caso do grupo focal, não trabalha com amostras probabilísticas e nem visa estudar a frequência com que determinado comportamento ou opinião ocorre. Trata-se sim de utilizar o grupo focal no entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes acerca de um fato, produto ou serviço.

Uma pré-seleção pode ser feita para identificar os que melhor se enquadram nos critérios definidos (TANAKA e MELO, 2001, p.04).

A definição dos membros que farão parte do grupo focal é considerada tarefa relevante uma vez que implica na capacidade de contribuição com os objetivos da pesquisa. A amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (WESTPHAL, BOGUS e FARIA *apud* ASCHIDAMINI e SAUPE, 2010, p.10). No nosso caso, todos são alunos da CEDAF/UFV e a exceção do grupo quatro, que é a nossa periferia, todos são participantes dos JICEDAF, versão 2010.

Cruz Neto *et al.* (2010, p.13) discorrendo sobre essa técnica de coleta de dados afirmam que

cabe ressaltar que a meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência das opiniões. A concordância ou a discordância entre os participantes será percebida no transcorrer dos debates e nunca presumida ou entendida como pressuposto. Os conflitos, em momento algum, deverão ser escondidos, pois são de fundamental importância nas conclusões da pesquisa. Compete à equipe envolvida avaliar, de acordo com seus objetivos e dentro a população-alvo, qual a melhor composição para os grupos focais, sendo que a organização por faixa etária, sexo, credo, etnia, nível hierárquico, homogeneidade e heterogeneidade ficará condicionada às informações que se pretende levantar.

Cruz Neto *et al.* (2010, p.06) alertam o pesquisador para não se esquecer que a técnica do grupo focal visa a coleta de dados qualitativos e que a técnica não é rigidamente determinada por fórmulas matemáticas, mas sim pelo esgotamento dos temas, não se prendendo, portanto, a relações de amostragem.

Afirmam os autores (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.07) que, “considerando as ponderações apresentadas, as situações propícias para a aplicação da técnica de grupo focal são aquelas nas quais os objetivos da pesquisa, para serem atingidos, requisitam o levantamento, através de debate, das impressões, visões e concepções de mundo de seu público-alvo.”

Neste sentido, os debates sobre os JICEDAF irão nos fornecer informações importantes, na visão dos debatedores, sobre como esses mesmos jogos interferem nas relações entre os discentes no ambiente escolar da CEDAF/UFV.

2.4 O Desempenho de Funções.

Para a aplicação da técnica de Grupo Focal, nessa pesquisa, serão necessários o desempenho de 4 (quatro) funções, distribuídas e organizadas em dois macro-momentos: (1) Mediador, Relator, Observador e Operador de Gravação, exercidas durante a realização dos

debates dos grupos focais, sendo todos os colaboradores professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV – Campus de Florestal/CEDAF.

No macro-momento (2) as funções de Transcritor de Fitas e Digitador serão exercidas em outro momento, pelo próprio pesquisador.

2.4.1 O mediador.

Segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.07) o mediador exerce a função-chave da técnica e tem as seguintes atribuições:

é responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo o único que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada ao seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.

Aschidamini e Saupe (2010, p.12) alertam para os comportamentos que não devem ser exercidos pelo moderador ou mediador, quais sejam: atuação como professor, como juiz ou como chefe. Salientam também os autores, citando Debus (1997), que o moderador não deve expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo e enfatiza que o moderador “não põe palavras na boca dos participantes.”

Ainda Cruz Neto *et al.* (2010, p.10) falando sobre a função do mediador afirmam que o pesquisador que exercerá a função de mediador não deverá ser considerado um mero condutor e animador dos debates. É verdade que ele precisará desempenhar bem esses papéis, mas se não conjugar tais características ao conhecimento dos temas a serem debatidos, dos conceitos e dos objetivos trabalhados na investigação, dificilmente conseguirá extrair informações mais aprofundadas e pormenorizadas, pois não possuirá parâmetros e paradigmas para avaliar o nível de superficialidade, de artificialidade e de ideologização contido nas falas dos participantes.

Para garantir a participação de todos os elementos do GF, evitando constrangimentos e exaltação ou arrefecimento dos ânimos, mantendo as discussões em patamares interessantes e levantando as informações necessárias, Cruz Neto *et al.* (2010, p.10) afirmam que o mediador não deverá contar apenas com sua indispensável sensibilidade, criatividade e presença de espírito. Ele precisará estar munido de um “Roteiro de Debate” (Anexos), que o auxiliará e norteará durante o desenvolvimento do Grupo Focal.

O roteiro de debate com as respectivas diretivas utilizadas durante os debates está presente no apêndice.

2.4.2 O relator.

As funções de relator de acordo com Cruz Neto *et al.* (2010, p.08) serão de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Deve registrar também a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação. O material produzido não precisa ser a transcrição literal das falas - pois essa tarefa cabe a outras funções - mas sim um rol de posturas, ideias e pontos de vistas que subsidiarão as análises posteriores.

2.4.3 O observador.

As funções de observador também de acordo com Cruz Neto *et al.* (2010, p.08) serão de

analisar e avaliar o processo de condução do grupo focal, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o mediador, relator e operador de gravação. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa e (d) a forma como as funções de mediador, relator e operador de gravação foram exercidas.

Segundo Aschidamini e Saupe (2010, p.12) citando Dall'agnol e Trench, juntamente com o moderador, o observador é “de suma importância para o sucesso da técnica de Grupos Focais”. O observador deve cultivar a atenção, auxiliar o moderador na condução do grupo, tomar nota das principais impressões verbais e não verbais, estar atento à aparelhagem audiovisual. Deve ter facilidade para síntese, análise e capacidade para intervenção.

2.4.4 O operador de gravação.

O operador de gravação terá segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.08) a função destinada a gravação integral dos debates.

2.4.5 O transcritor de fitas e digitador.

No segundo macro-momento, segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.08) a função de transcritor de fitas e digitador, que serão exercidas pelo próprio pesquisador, deverá ter como orientação, o cuidado com a fidelidade das falas, eximindo-se de interpretações e “limpezas de texto” das falas. Todos os erros de linguagem, bem como as pausas nos diálogos, devem ser mantidos e assinalados para que a análise seja a melhor possível.

E, finalmente, a função de digitador (CRUZ NETO, 2010, p.08) tem, em vários casos, seu valor erroneamente minorado. Sua atribuição é a de transpor todos os dados, manuscritos ou não, sistematizados, codificados ou gravados para um programa de computador, utilizando o software mais apropriado e que forneça o resultado desejado.

No caso desta pesquisa não utilizaremos programas de computador para a análise e interpretação das falas, mas sim a transcrição de trechos das falas em debate e sua confrontação com a literatura e o nosso cotidiano.

2.5 Análise das Informações obtidas.

Tanaka e Melo (2001, p.09) referindo-se à análise das informações obtidas afirmam que

deve haver a elaboração de um plano descritivo das falas, que consiste na apresentação das ideias expressadas, bem como dos apoios e destaques para diferenças entre as opiniões e discurso dos grupos focais. Devem-se ouvir repetidas vezes as falas registradas e agrupar os fragmentos dos discursos de acordo com as categorias identificadas. A análise deve extrair tudo que for relevante e associado com o tema ou com a categoria. As categorias podem ser geradas a partir das informações obtidas. O guia usado pelo facilitador pode servir como um esquema inicial das categorias. Durante a discussão também podem surgir novas variáveis.

Referindo-se às sessões dos grupos focais gravadas em vídeo e em se tratando do nível de análise grupal, Gondim (2002, p.155) afirma que pode-se codificar as menções que aparecem em cada um, e isso pode ser realizado com base em categorias previamente elaboradas ou de modo indutivo a partir de todas as respostas produzidas no grupo. As menções e categorias são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte a linhas de argumentação, que revelam de que modo os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema, foco da discussão.

2.6 Roteiro de Debate.

Necessário se faz elaborar o “Roteiro de Debate”, que segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.11) é o parâmetro utilizado pelo mediador para conduzir o grupo focal.(Anexo-N) Não sendo um instrumento monolítico e estático, sua elaboração envolve a pontuação dos tópicos que serão discutidos no grupo, a fim de que as sessões sejam bem direcionadas e nenhum tema deixe de ser mencionado, servindo, pois, como meio de orientação e auxiliar de memória.

Segundo Gondim (2002, p.154) um bom roteiro é aquele que

não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. São elas: (a) só uma pessoa fala de cada vez; (b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; (c) ninguém pode dominar a discussão; (d) todos têm o direito de dizer o que pensam.

Cruz Neto *et al.* (2010, p.110) afirmam que deverão ser concebidas, então, questões-chave que propiciem o levantamento e a obtenção de informações elucidativas acerca dos objetivos específicos propostos pela pesquisa.

Quanto ao número de questões a serem determinados, o pesquisador deverá ter como referencial o tempo de duração dos grupos focais, o qual oscilará de 1 (uma) a 2 (duas) horas (DAWSON *et al. apud* CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.11), sendo que o debate de cada questão deve durar de 15 a 20 minutos. Recomenda-se também que, ao final de cada sessão, seja destinado cerca de um minuto a cada participante para que possa manifestar suas impressões sobre o evento.

Segundo Cruz Neto (2010, p.11) após preparadas as questões-chave sugerem que sejam

definidos os temas a serem aprofundados em cada questão, de preferência que ambos sejam abordados do mais simples aos mais complexos, elaborando uma lista de diretivas que deverão ocupar o espaço imediatamente abaixo das questões a que dizem respeito. Cada questão possuirá sua própria lista, abrangendo todas as faces e desdobramentos que se pretende investigar. Durante as discussões é comum o surgimento de tópicos não previstos no roteiro original, mas que se encaixam perfeitamente nos objetivos propostos. Além de estimulados, se pertinentes, devem ser incorporados ao roteiro.

2.7 Escolha do Local.

A escolha do local adequado para a realização do Grupo Focal é de fundamental importância para que os participantes sintam-se confortáveis ao participar das discussões, influenciando, também, a qualidade da gravação. O mais recomendável é a escolha de um local adequado, claro, sem ruídos, afastado da interferência de terceiros e de fácil acesso para todos (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.14).

A organização do espaço físico deve objetivar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão entre si e com o moderador, isso fomentará a interação e o sentimento de fazer parte do grupo. (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2010, p.11)

No nosso caso os debates foram realizados na sala de reuniões localizada no ginásio coberto da CEDAF/UFV. A disposição dos debatedores foi em forma de U, tendo o moderador uma posição que facilitava bastante a condução dos trabalhos.



Figura 9 - Debate em grupo focal.

2.8 Início dos Trabalhos.

Após a definição da equipe, da seleção dos participantes e da escolha do local de realização do grupo focal, chegou o momento de iniciar o trabalho. Cruz Neto *et al.* (2010, p.15) recomenda a criação de um ambiente de cordialidade antes do início da sessão, o que poderá contribuir para a desinibição dos participantes. É importante que a equipe recepcione a todos da maneira mais informal possível. O local escolhido deverá ter assentos de forma circular, de maneira que os participantes fiquem voltados uns para os outros, o que facilitará o debate.

O sucesso para a boa condução de um grupo focal, segundo Lervolino e Pelicione (2001, p.118) começa no momento em que o primeiro participante entra na sala de discussão. Além de receber cada participante de maneira cordial, cabe ao moderador, criar um ambiente agradável de espera e evitar ao máximo que o tema do grupo focal seja abordado precocemente em conversas informais, o que eventualmente pode "esfriar" a discussão no momento formal de coleta de dados.

O passo seguinte é explicar a forma de funcionamento do grupo. “Além das regras gerais, deve ser explicitamente enfatizado que não se busca consenso na discussão a ser empreendida e que a divergência de perspectiva e experiências é extremamente bem vinda” (LERVOLINO e PELICIONE, 2001, p.118).

Depois de cumprido a formalidade anterior chegou o momento de o mediador realizar uma breve introdução, onde deve ser incluída

- (a) apresentação da equipe de pesquisa; (b) esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal; (c) consultar os participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as fitas não serão divulgadas e servirão apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes (d) destacar a importância da participação de todos nos debates; (e) explicar o que será feito dos

dados após o fechamento de todos os grupos; e (f) convidar os participantes a apresentarem-se rapidamente.

Concluída essa etapa introdutória, a recomendação dos autores (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.16) é

colocar em pauta a questão-chave escolhida para dar início às discussões e procurar fazer que cada participante emita sua opinião, intervindo apenas se houver risco ao tempo pré-definido ou se algum participante se desviar por completo do tema proposto. [...] Encerrados todos os comentários acerca da questão levantada, o mediador deverá incitar o debate entre os participantes, buscando sempre que as diretivas presentes no roteiro de debate sejam abordadas ou aprofundadas. [...] Que o mediador deve ter em mente que a qualidade dos dados dependerá em grande parte da sua atuação. Para isso deverá estar disposto a lançar mão de inúmeros artifícios a fim de extrair a maior quantidade possível de informações dos participantes. Perguntas como “qual”, “o que?”, “como?”, “onde?”, “por quê?”, inseridas no decorrer das discussões, servem não somente para estimular a fala como também para incentivar a participação de outras pessoas.

Referindo-se às questões-chaves e suas diretivas, Cruz Neto *et al.* (2010, p.16) afirmam que a transição de uma questão-chave para outra deverá ser a mais sutil possível, procurando sempre seguir o rumo natural das discussões. Porém, se uma diretiva prevista para a última questão-chave for abordada na primeira, o mediador deverá incorporá-la ao debate, evitando, contudo, que a discussão seja desviada da questão central.

Segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.17) o domínio do roteiro e dos temas enfocados, por parte do mediador, é o que contribui como mais importante para o sucesso da sessão do GF.

Afirmam os mesmos autores que um mediador inábil, mesmo abordando em sequência todas as questões previstas, poderá transformar o grupo focal em uma grande “entrevista em grupo”, dificultando o debate, o que não condiz com os objetivos que definiram a opção dos pesquisadores pela aplicação da técnica.

Lervolino e Pelicione (2001, p.118) afirmam que o grupo focal visa desenvolver uma discussão focada em um tema específico, portanto recomenda que este roteiro contenha entre três e cinco tópicos no máximo, planejados com antecedência.

2.9 Comentários dos Participantes sobre a dinâmica.

Finalizando, esgotadas todas as questões e diretivas previstas, o mediador deverá pedir aos participantes que façam breves comentários sobre o que acharam da dinâmica e mencionem possíveis pontos não abordados que julguem importantes. Em seguida, ele encerrará a discussão, agradecendo a participação de todos, enfatizando a importância de cada opinião e acrescentando que futuramente serão informados sobre o andamento da pesquisa (CRUZ NETO *et al.*, 2010, p.17).

Tanaka e Melo (2001, p.12) denominam como vantagens e desvantagens do Grupo Focal:

vantagens: o clima relaxado das discussões; a confiança dos participantes em expressar suas opiniões; a participação ativa e a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção dos avaliadores, bem como a alta qualidade das informações obtidas. E como desvantagens: dificuldades em conseguir participantes quando estes devem obedecer a critérios muito específicos; a produção de polêmicas e oposição na discussão, além de invalidação dos achados devido à ingerência de alguns dos participantes.

2.10 Elaboração do Relatório dos resultados.

Na elaboração do relatório dos resultados do grupo focal, devem-se evitar generalizações e sim acentuar as relações entre os elementos identificados, pontuando ou avaliando interpretações dos participantes. Citações dos discursos devem ser usadas com parcimônia, não devendo se constituir em mais de 1/3 do relatório (TANAKA e MELO, 2001, p.11).

2.11 Interpretação dos Resultados.

Gondim (2002, p.155) citando Morgan relata que alguns cuidados na interpretação dos resultados precisam ser tomados. É necessário distinguir entre o importante e o interessante. “O grupo que discute muito um assunto o acha com certeza interessante, mas isto não quer dizer nada quanto à sua importância; por outro lado, falar pouco de um tema indica ser ele desinteressante, mas não se pode afirmar sua desimportância.”

Sobre os dados colhidos, Lervolino e Pelicione (2001, p.118) afirmam que a utilização da metodologia de grupo focal é de natureza qualitativa. Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta.

Lervolino e Pelicione (*apud* ASCHIDAMINI e SAUPE, 2010, p.13) propõem duas formas de se proceder à análise dos dados:

através do sumário etnográfico e da codificação dos dados via análise de conteúdo. O primeiro assenta-se “nas citações textuais dos participantes do grupo” enquanto o segundo enfatiza a “descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões e em quais contextos isto ocorre”. Os métodos citados não são excludentes entre si, podem ser combinados em um só momento de análise.

Wilkinson (*apud* SILVERMAN, 2009, p.151) sugere duas formas para interpretar os dados obtidos da análise de conteúdo: a abordagem quantitativa e a qualitativa. A análise quantitativa registra sistematicamente o número de menções em cada categoria, incluindo categorias nulas²⁴, e resumindo o que são essas menções. A análise qualitativa registra as palavras em que a menções são expressas, apresentando-as como citações sob cada título de categoria, excluindo as categorias nulas.

A análise qualitativa, muito usada pelos pesquisadores qualitativos, é com frequência descrita como uma análise temática e, às vezes, como uma análise de discurso e pode ser apresentada com as citações integradas ao texto, ilustrando categorias em particular, em vez de em forma tabular como a análise quantitativa (WILKINSON *apud* SILVERMAN, 2009, p.151).

2.12 Críticas à Técnica.

Segundo Gondim (2002, p.158) cinco críticas dirigidas aos grupos focais são objeto de análise. A primeira refere-se ao tamanho da amostra. A crítica é a da não representatividade

²⁴ É aquela categoria que aparece em um grupo, mas não aparece em outro.

que tornaria inviável a generalização para a população investigada. A rigor os grupos focais são compostos a partir do que se convencionou chamar de amostras por conveniência.

A segunda crítica se dirige à falta de controle do desempenho do moderador. Admite-se a impossibilidade de controle, na medida em que cada grupo possui uma dinâmica particular que exige flexibilidade do moderador (GONDIM, 2002, p.158).

A terceira crítica, ainda segundo Gondim (2002, p.159) se refere

ao nível de resposta a ser considerado para efeito de análise nos grupos focais, pois cada um deve ser tratado como objeto unitário. Esta é a posição da maioria dos que atuam com grupos focais e decorre do fato de se presumir que a formação de opinião é fruto das interações sociais e, portanto, há interdependência nas respostas, que não são então exclusivas de uma pessoa, mas emergem em um contexto particular de discussão grupal, sendo difícil diferenciar o que pertence a uma, em particular, porque não se sabe o efeito que um respondente tem na declaração feita pelo outro.

A quarta crítica se refere à forma de interpretação dos grupos focais e está relacionada com o discutido na terceira crítica. O que está em jogo é o problema da relação entre fatos e valores (SMITH *apud* GONDIM, 2002, p.159).

Por fim, Gondim (2002, p.159) dirige a quinta e última crítica às limitações de se comparar resultados dos grupos focais com os gerados por outras técnicas de investigação. Mesmo não havendo controvérsia sobre a potencialidade dos grupos focais em gerar um volume de informações expressivo em curto espaço de tempo, quando comparados a outras técnicas, Fern citado por Gondim (2002, p.159) adverte, contudo, que não há evidência empírica satisfatória em relação a isto, nem estudos suficientes que permitam comparar os resultados dos grupos focais com os de pesquisas que recorrem a outras técnicas.

2.13 Porque Utilizar a Técnica do Grupo Focal!

Nessa pesquisa, optamos por utilizar o grupo focal como metodologia, atendendo primeiramente a uma proposta da banca de qualificação do nosso projeto de pesquisa.

Inicialmente seriam utilizados questionário e entrevistas semi-estruturados como instrumentos de coleta de dados, porém após tomarmos conhecimento acerca da nova proposta, achamos que há maior pertinência ao uso do grupo focal, considerando que esse modelo nos permitiu, segundo os pesquisadores, utilizar uma técnica que nos auxiliou na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal.

Os sujeitos participantes da pesquisa encontraram no grupo focal liberdade de expressão, que foi favorecida pelo ambiente, levando a uma participação mais efetiva.

Optamos, também, pelo uso do grupo focal porque a literatura recomenda sua utilização quando o foco de análise da pesquisa é o grupo, assim como pelo fato de ser cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social.

Buscamos, assim, compreender como os discentes da CEDAF/UFV, portanto o grupo percebe os JICEDAF e como esses mesmos jogos influencia no ambiente escolar e nas relações entre os discentes, obtendo essas informações através do debate entre os participantes.

Dessa forma, nosso foco de pesquisa esteve centrado em uma amostra intencional ou por conveniência, composta por alunos regularmente matriculados no ensino regular da CEDAF/UFV que participaram dos JICEDAF/10, à exceção do grupo quatro composto por alunos que nunca participaram desses mesmos jogos.

Portanto, centramos nossa amostra em quatro grupos distintos. Interessou-nos as considerações dos quatro grupos como nossa amostra, pois foram essas considerações que nortearam nossas análises acerca dos nossos objetivos perseguidos nesse trabalho de pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos na aplicação do grupo focal utilizamos a metodologia de análise de dados qualitativos, geralmente denominada análise de conteúdo. A análise de conteúdo constitui-se como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.

Segundo Moraes (1999, p.08) na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar.

Portanto, baseando-nos na classificação de Laswell (*apud* MORAES, 1999, p.12. Grifo nosso) optamos pela comunicação a partir da questão *para dizer o quê?* Que direciona o estudo para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS

Após a realização dos debates, as falas dos participantes dos quatro grupos focais foram transcritas *ipsis literis*. Em seguida, fizemos as análises dessas falas e concomitantemente as considerações sobre aspectos relevantes destacados pelos entrevistados, focalizando o grupo.

Posteriormente, realizamos a triangulação dos achados com o aporte do material bibliográfico e o nosso cotidiano na instituição, com intuito de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, nos guiando através dos nove insights²⁵ do Roteiro de Debates com suas respectivas diretivas.

É importante ter em mente que a pesquisa qualitativa, como é o caso do grupo focal, “não trabalha com amostras probabilísticas e nem visa estudar a frequência com que determinado comportamento ou opinião ocorre. Trata-se sim de utilizar o grupo focal no entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes acerca de um fato, produto ou serviço” (LERVOLINO e PELICIONE, 2001, p.117), no nosso caso os JICEDAF versão 2010.

Assim, ao invés da contagem de frequência de categorias específicas, neste estudo utilizamos a análise qualitativa, sendo com frequência descrita como uma análise temática e, às vezes, como uma análise de discurso e será apresentada com as citações integradas ao texto, ilustrando categorias em particular, conforme Wilkinson *apud* Silverman (2009, p.151). Portanto, esta foi a forma como desenvolvemos a análise e a interpretação deste estudo.

Por questões éticas não identificaremos os participantes em suas falas, registrando apenas a origem do grupo focal, especificando se GF-1, GF-2, GF-3 ou GF-4.

3.1 Primeiro Insight: Estudar numa Escola em Regime Aberto e uma em Regime de semi-internato e tempo integral como a CEDAF/UFV tem diferenças?

Todos os participantes do grupo focal N° 1 foram unânimes em admitir que há muita diferença! E que a vivência proporcionada pela permanência em tempo integral no campus é muito positiva para a formação profissional e, tudo contribui para o amadurecimento dos adolescentes que aqui passarão três ou mais anos de sua vida.

Assim se manifestou um dos participantes:

É muito diferente! Porque, tipo assim, quando cê tá num regime interno ou semi-interno como é o caso daqui e que você falou em tempo integral, fica mais interessante. Fica muito melhor distribuído nas atividades de dentro do campus, entendeu? Além de ser melhor pro aluno conhecer o campus e aproveitar das oportunidades que o campus oferece é muito maior, do que um aluno vamos supor, que só tem aula à noite. Ele não participa inteiramente do dia a dia e das oportunidades que o campus oferece. Eu acho que é por isso que é muito diferente, muito diferente e bem melhor. (GF-1 - Grifo nosso)

Outro manifesto de participantes só corrobora com as palavras ditas anteriormente, quando ele afirma

eu também acho que o perfil do aluno e profissional daqui da escola é superior ao do aluno de outra escola que não é de tempo integral. Assim, não pode se generalizar a todos. Mas a grande maioria é superior ao aluno que estuda só por um turno. Só no noturno ou só de manhã, vamos supor à tarde. Acho que é isso. O perfil profissional dele é muito melhor. É superior! (GF-3- Grifo nosso)

²⁵ Compreensão repentina, em geral intuitiva, de suas próprias atitudes e comportamentos, de um problema, uma situação (HOLANDA, 2004).

A abordagem educacional, adotada no ensino da CEDAF/UFV, que contempla cursos concomitantes (ensino médio e profissional), já é uma novidade para a grande maioria dos alunos, principalmente quando ele se assemelha, e muito, ao sistema de créditos do ensino superior.

A CEDAF/UFV adota, há anos, o lema “liberdade com responsabilidade”, portanto não obriga o aluno a estar presente às aulas, considerando que o mesmo precisa tomar consciência de seu compromisso com os estudos e com a sua própria trajetória de vida.

Sobre essa liberdade de tomada de decisão registramos essa manifestação:

“Essa liberdade ajuda também ao aluno que quer ficar dentro de sala de aula. Quem não quer assistir a aula vai tá atrapalhando com conversa. Assim, o aluno tem a liberdade para sair, ele sai, a qualquer momento e passa a aula a ficar mais tranquila e proveitosa.” (GF-2 – Grifo nosso)

Para que não ocorram exageros na adoção da liberdade vigiada, a instituição possui mecanismos para barrar os excessos praticados. Para tal, o aluno está sujeito à perda do uso de alojamento e, ou, refeitório, quando ultrapassa 20% de faltas não justificadas conforme regimento interno, por disciplina.

As escolas estaduais adotam sistema de ensino com regulamentos diferentes dos praticados pela CEDAF/UFV. Não permitem que o aluno entre no ambiente escolar após o primeiro horário de aulas e, tão pouco, que ele saia da sala de aula, deixando de assistir qualquer aula do horário previsto. Essa postura tem sido motivo de inúmeros problemas disciplinares no ensino público estadual.

Daí, a fala com muita propriedade de um dos participantes, clareando os diferentes procedimentos

eu acho que tem diferença, sim! Porque éééé, você se sente mais aberto pra fazer o que você tem vontade de fazer. Se você não quer assistir uma aula você não assiste, se quer assistir você assiste, mas todo mundo tem consciência de que isso vai acarretar em algumas coisas boas ou ruins, dependendo do seu comportamento dentro da escola. Tanto que se você for um mau aluno você não consegue permanecer aqui dentro. Eu acho que tem uma grande diferença! (GF-2– Grifo nosso)

No grupo focal de N°3 houve discordância na fala entre os participantes. Um deles se manifesta favoravelmente ao sistema adotado na CEDAF/UFV, fazendo uma comparação com a moradia na casa dos pais quando afirma:

“Tem diferença! Porque em casa a gente fica mais preso. Aqui, na CEDAF, a gente fica mais solto prá ir onde quiser e, isso é lógico, vai depender da responsabilidade da pessoa, né! Se ela quer ou não ficar naquele lugar!” (Grifo nosso)

Esse grupo é formado por alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e calouros dos cursos superiores. A mudança de ambiente está muito presente na vida desses alunos, pois o que mais o aluno sente é a quebra do vínculo diário com a família. As afirmações não deixam dúvida, o que difere muito da fala daqueles que já estão na CEDAF/UFV há dois, três anos, que já superaram esse rompimento com o vínculo familiar.

Porém, um participante se manifesta contrariamente a opinião do colega ao afirmar:

eu discordo. Eu não moro aqui, né e tal, moro em Pará de Minas. Só que assim, eu já morei em regime interno de escola, e assim, é bem melhor você estar na sua casa do que você estar morando no alojamento da escola. Tudo bem, você tem a liberdade de sair com seus amigos, de voltar a hora que você quiser, fazer o que você quiser! Só que você não têm os paparcos que você tem em casa. Você não tem pai! Você não tem mãe! Se você passa por um conflito, alguma coisa, você tá longe e sozinho! Um amigo seu, ele vai chegar perto de você, você pode até conversar com ele, mas não é

igual como se você tá com o seu pai, com sua mãe pra te ajudar em todas as questões que são suas. (GF-3 – Grifo nosso)

Na sequência do debate, vários participantes manifestam-se referindo à fala anterior: *“É! Mas isso depende de cada um, não é? Isso vai de cada um! [...]“ É! Cada um entende de uma forma! [...]“ Cada um tem o seu gosto.”* (Grifo nosso)

Com uma visão mais geral das mudanças de um sistema de um só turno para um de regime integral de estudos, um participante do grupo focal N°4, com muita propriedade e amadurecimento se manifesta:

eu era o maior bagunceiro e não tinha interesse com escola. Aí, quando eu vim pra CEDAF, eu comecei a levar a sério os estudos. Aí cê começa a pegar num ritmo mais acelerado, aí você conhece um lugar com melhores opções de profissões. Quando eu tava na outra escola, nem sabia o que era mestrado, doutorado. Depois que eu vim pra cá, eu tive uma visão mais ampla da escola, sabe? Abre muitos caminhos. Então a gente aprende a ter mais responsabilidade, prestar atenção nas aulas e procurar aprender de forma correta entendeu? E antes os professores davam tudo pra gente de graça. Aqui não! Cê tem que procurar e correr atrás da matéria. (Grifo nosso)

Estas manifestações denunciam a diferença existente entre o antes e o depois na vida dos alunos, pois o sistema da CEDAF/UFV difere das escolas que, tradicionalmente, utilizam apenas um turno de estudo, não tendo alojamento, refeitório, etc; e uma vida diuturna em comunidade como é de praxe nas denominadas ex-escolas agrotécnicas federais.

O amadurecimento do aluno, longe da família, tendo que resolver seus problemas, dar conta de suas responsabilidades é algo muito positivo para sua formação, alargando seus horizontes.

3.2 Segundo Insight: Que tipo de Atividades Extraclasse Oferece Possibilidades de maior Integração entre os Alunos?

Foi citado, pelos participantes, nos debates de todos os grupos focais, que a gincana, o teatro, o concurso de talentos, aí incluídos aspirantes a cantores, a compositores, a instrumentistas, a contadores de “causos”, etc; a formação de equipes esportivas representativas da escola, os torneios de esportes variados, os projetos na área de extensão e pesquisa, os seminários, os JICEDAF, a Feira de Ciências e o CEDART, que é um evento que enfoca as artes, são alternativas possíveis de integração entre os alunos da CEDAF/UFV.

Em suas falas, quando lançado este insight, os participantes assim se expressaram sobre a gincana:

“Eu acho que gincanas! Realmente o JICEDAF faz uma atração muito grande entre alunos, mas as gincanas integram muito!” (GF-1)

“A gincana aproxima muito um do outro e acaba ajudando, também, na integração entre os alunos.” (GF-2 – Grifo nosso)

“O pessoal interage melhor! Porque, realmente, tem os impossibilitados de jogar e, nesses jogos do JICEDAF é só dar as costas para eles. Então na gincana, não! Todo mundo brinca mesmo assim!” (GF-3 – Grifo nosso)

“Gincana aproxima mais mesmo! E gincana é bem interessante! Na gincana pode colocar vários tipos de esportes e todo mundo interessa em participar, como se fosse o JICEDAF! Só que tinha que ter mais vezes sabe! Igual, o JICEDAF tem uma vez só, aí só no outro ano.” (GF-4 – Grifo nosso)

Sobre atividades como teatro e concurso de talentos, assim se expressam:

“O teatro seria uma boa forma para aproximar os alunos um do outro. Ajuda muito já que vamos estar muito próximos um do outro. É como se fosse uma família!” (GF-1 – Grifo nosso)

“Eu acho que o concurso de talentos seria uma forma de maior integração, sim!” (GF-3 – Grifo nosso)

Algumas atividades estritamente acadêmicas, como os projetos e seminários, também foram lembradas, portanto não se limitando apenas ao esporte, ao lazer e o entretenimento:

“Eu acho que os projetos tanto na área de extensão como na área de pesquisa. Principalmente na área de extensão. Cê trabalha naquele projeto e também tem que se relacionar com outras pessoas. E esse projeto é um meio de envolver a turma, os alunos!” (GF-4 – Grifo nosso)

“Eu acho que os seminários é uma boa! Igual o Prof. Timão, que deu aula de estatística para nós do 2º ano. No final da matéria, ele deu um seminário para que todos os alunos interagissem de acordo com a matéria que ele deu. Eu acho que isso ajudou bastante pra mostrar o que a gente aprendeu e com todo mundo junto no salão nobre, todos os grupos, cada um ficava com uma parte. Eu acho que isso ajuda muito na integração!” (GF-2 – Grifo nosso)

Especificamente sobre projetos na escola, um participante diz:

é na forma de projeto que você aprende a conviver com os colegas. Cê passa também para os outros alunos. Então, além de ser uma atividade extraclasse, que cê tá, tipo assim, é, mudando seu curso de vida, tá entendendo? Seu curso de vida, sua caminhada. Tipo assim, igual, Gabriela falou, cê diferencia sua rotina. Além disso, cê vai ter oportunidade de passar o ensinamento, o que cê tá aprendendo pra outras pessoas, então podia melhorar o CEDART, o JICEDAF, outros projetos e outras oportunidades também para melhorar o entrosamento na escola. (GF-4 – Grifo nosso)

O reconhecimento dos JICEDAF como alternativa extraclasse de integração apareceu também entre os discentes *“Eu também acho que um outro modo de interação é o JICEDAF e a feira de ciências. Igual, por exemplo, vai muita gente, tipo assim, calouro ou veterano, essas coisas... e formando também. Então, tipo assim, acaba interagindo todo mundo. Eu acho que é por aí.”* (GF-1 – Grifo nosso)

O CEDART que é o CEDAF ARTES, um evento interno que busca estimular o gosto pelas artes, foi também lembrado como uma alternativa importante de integração na escola. Diz um participante: *“Um evento que entrosa muito é o CEDART. Todos estão envolvidos com a arte e isso é muito legal! Ajuda pra gente conhecer as pessoas do grupo e, também, os outros colegas.”* (GF-4 – Grifo nosso)

A organização de torneios de esportes variados é uma forma de oferecer aos alunos uma tradicional alternativa de integração. Motivo de muita polêmica na literatura, com opiniões contraditórias sobre sua aplicação na Educação Física Escolar, a competição ainda é muito utilizada no meio escolar.

O que é preciso é oferecer um tratamento diferenciado daquele dispensado ao esporte de excelência. Nesse sentido, se expressa Ferraz (2002, p.37) quando diz que “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela.” Nessa perspectiva se expressou um dos participantes de um dos grupos focais:

“Fazer torneios de futebol, vólibol, peteca ajuda muito a conhecer as pessoas. Por exemplo: um torneio entre moradores dos apartamentos do alojamento. Acho que ajudaria muito na integração!” (GF-1 – Grifo nosso)

Ciente dessas sugestões apontadas pelos integrantes dos grupos focais, já vislumbramos possibilidades de atender às sugestões de atividades integradoras para os anos seguintes dos JICEDAF.

Este ano devido a demanda, temos a formação de uma equipe de futebol de campo com alunos acima de 18 (dezoito) e também outra para atender aos anseios dos estudantes até 17 (dezesete) anos. As atividades das equipes são desenvolvidas em horários alternativos, sem interferência com os horários destinados às aulas de Educação Física. Para os demais esportes essa proposta a ser efetivada só depende de tempo, pois não tardará para sua concretização.

Dessa forma o esporte não-formal e de cunho educativo encontra-se também presente na escola e pode, sem impedimentos, ser oferecido aos alunos que compõem as equipes representativas. O que significa que os momentos dessa prática atendem aos alunos interessados, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades.

Assim se expressou um dos participantes:

“Ah, eu gosto muito de esporte! É o que falta muito fazer! É abrir as portas pra fazer times de futebol, vôlei, basquete! Pra muita gente dessa escola, tenho certeza que gosta de esportes e o esporte assim são coisas que costuma juntar as pessoas. Isso favorece bastante a integração!”(GF-1 – Grifo nosso)

A crítica de que se possa utilizar o esporte na escola na perspectiva da exclusão da maioria em prol dos mais talentosos, ou seja, que se utilize a educação física para os treinamentos das equipes das escolas é por Gaya (2009, p.67) reconhecida.

Porém, na CEDAF/UFV isso não acontece, considerando que o tratamento destinado às aulas de Educação Física difere, e muito, daquele dispensado às equipes representativas. Em ambas as situações, na CEDAF/UFV, não perseguimos os objetivos do esporte de excelência, pois o esporte praticado na escola seja como conteúdo da Educação Física ou treinamento de equipe, tem objetivos distintos desse.

Dessa forma, a formação de equipes esportivas da CEDAF/UFV, não reproduz o modelo real dos jogos com todas as suas deformações: “cientificismo exagerado, propaganda política, endeusamento da tecnologia”, conforme expresso por Ferreira, citado Caparroz (1997, p.135).

A de se considerar que também, no caso específico da CEDAF/UFV, não é admissível reproduzir o futebol como esporte de excelência e com todas as suas deformações, tendo apenas duas aulas/treinamentos por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma. Considerando o controle de presença e o aquecimento que é parte integrante da aula/treinamento, resta-nos por volta de 40 (quarenta) minutos para um possível trabalho técnico, tático e o coletivo.

Lovisoló (2009, p.164) ao se expressar sobre a inclusão de alunos nas atividades físicas ou esportivas escolares, retrata com grande exatidão a realidade da CEDAF/UFV, quando diz: “o fato que se trabalhe pela inclusão nessas atividades escolares não significa que todos queiram incluir-se da mesma maneira, participar com a mesma intensidade e, mesmo, podem existir aqueles que não desejam ser incluídos.”

Assim, a partir do momento que é aberta a oportunidade da vinculação dos alunos aos denominados, por Gaya (2009, p.68), clubes esportivos, abre-se uma alternativa para aqueles que interessam por uma atividade mais competitiva, amenizando os efeitos nocivos e excludentes aos demais alunos presentes nas aulas de educação física.

Portanto, essa diversidade de atividades que é oferecida pela CEDAF/UFV, inclusive os JICEDAF, vai ao encontro do que diz um integrante dos debates quando afirma que:

“Eu acho que tem que ter um evento que agrade a todos, com diferentes gostos.” (GF-4 – Grifo nosso)

3.3 Terceiro Insight: Existem Diferenças entre as Competições Esportivas Internas dos Colégios de Ensino Fundamental onde Vocês Estudaram e os JICEDAF?

As falas dos participantes dos quatro grupos focais foram muito semelhantes. As diferenças são uma realidade que não pode ser negada. Assim se manifestaram os participantes ao responderem à questão desse tópico: *“Existe! Muita diferença!”* (Grifo nosso)

Reverdito *et al.* (2008, p.02) confirmam a fala dos participantes dos grupos focais ao afirmarem que esses jogos esportivos no modelo interclasses são a forma mais adotada pelas escolas. De modo geral é a competição entre turmas ou séries. Os dizeres dos participantes confirmam essa definição:

“Pra começar, no meu colégio era interclasses, tipo assim, 5ª série contra 6ª série. Por exemplo, o 1º ano pegava o 3º e que pegava todo mundo. Não tinha ordem e nem separação deles.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Lá na minha escola era competição por séries e turno. Tipo assim, de 5ª a 8ª, eles faziam uma equipe, um time, vários líderes e vice-líderes. Quem era o melhor da 5ª a 8ª contra o melhor time do outro turno das mesmas séries. E entre esses e os outros, o melhor que ganhava e ganhou.” (GF-1 – Grifo nosso)

Isso nos leva a crer que, com muita propriedade, podemos afirmar que quase a totalidade das escolas de onde vieram nossa amostra, adota o conhecido sistema de jogos escolares denominados interclasses.

Porém, ainda segundo Reverdito *et al.* (2008, p.02), “cada escola detém particularidades na organização do evento, o qual varia de acordo com a disponibilidade de espaço físico, recursos humanos, materiais e calendário. E de modo geral, nesse período, as atividades esportivas substituem as atividades de sala de aulas.” Esse particular também é confirmado por um dos participantes quando ele diz:

“Sim. Porque lá na minha escola, os dias da semana eram dedicados especialmente aos jogos. Aqui não! Aqui, ao mesmo tempo que tá tendo jogo, tem gente que não vai ver porque tem uma prova no outro dia, porque tem um trabalho pra fazer. Então, assim tem gente que tá tendo aula e não pode ir pro JICEDAF por causa disso.” (GF-1 – Grifo nosso)

Os participantes dos debates não deixaram registrado se os professores das suas escolas anteriores, a exceção dos professores de Educação Física, tinham alguma participação nos jogos, seja na organização ou mesmo na orientação das equipes representativas das turmas.

A afirmação de Reverdito *et al.* (2008, p.03) parece coincidir com a realidade dessas escolas, quando na fala anterior de um dos participantes há o registro de que “os dias da semana eram dedicados especialmente aos jogos”. Assim se expressa Reverdito:

via de regra, os dias ou semanas dos jogos interclasses servem apenas como interposto para os professores de outras disciplinas saírem da rotina de sala de aula e colocarem seus afazeres em dia. Também é extremamente útil para fazer os alunos virem à escola, motivados pelo ambiente do jogo, para que sejam cumpridos os dias letivos exigidos.

Na CEDAF/UFV, salvo raras exceções, os docentes não têm um envolvimento direto com os jogos, porque apesar desses serem realizados em horários diversos das demais aulas, à exceção do período noturno, vários professores marcam trabalhos e provas na semana, apesar da solicitação da organização para que isso não aconteça.

Segundo Paes e Turpin citados por Reverdito *et al.* (2008, p.02), “O que sustenta esses problemas é o tratamento que a disciplina de educação física e os eventos relacionados aos conteúdos, recebem da escola, em que quase sempre ficam fora do Projeto-Político-Pedagógico. Ou também, quando marcada por elementos antipedagógicos, são apenas tratadas como atividades extracurriculares.”

Fazenda (2003) citado por Reverdito *et al.* (2008, p.05) já alertava que “a realização dos jogos escolares não é apenas de responsabilidade da disciplina educação física, mas da escola.”

Outra característica marcante do modelo de jogos interclasses é a formação das equipes obedecendo ao critério da seletividade dos alunos, onde poucos sempre jogam representando sua turma ou classe em diversas modalidades esportivas.

Nesse contexto, uma parcela expressiva dos alunos fica à margem dos jogos, sendo a arquibancada o seu destino. Esse procedimento exclui os menos preparados tecnicamente para os esportes, que não conseguem desfrutar de uma oportunidade, tendo que se contentarem em ser apenas mais um torcedor. Esse procedimento é confirmado numa fala:

“Eu noto diferença porque aqui no JICEDAF, por exemplo, as equipes são feitas aleatoriamente, né! Tipo por sorteio! Agora geralmente, pelo menos na escola onde eu estudei era por classe. É, por classe, acaba tendo as famosas panelinhas.” (GF-3 – Grifo nosso)

Nos JICEDAF esse particular não é relevante, considerando os critérios adotados para a formação das equipes. Dessa forma, buscamos o equilíbrio entre as mesmas, o que é confirmado na fala que segue:

“Sim! Nos JICEDAF existe equilíbrio entre as equipes. Na escola que eu estudava, de ensino fundamental, às vezes jogava a sala de quinta série contra a de oitava e ficava desequilibrado porque os meninos da oitava eram muito maiores do que a turma da quinta.” (GF-1 – Grifo nosso)

Esses critérios buscam na sua essência evitar atritos, que eram o grande problema que enfrentávamos quando os JICEDAF eram realizados no modelo interclasses. Esse particular é muito bem definido por um participante do grupo focal quando afirma:

“Os atritos entre turma onde estudei era muito maior que nos JICEDAF. Acho que os alunos se conheciam mais também. Aí tinha o negócio de competir mais que o outro, um achava que era melhor que o outro. A competição era entre as séries, tipo assim, oitava série contra o primeiro ano. Isso aumentava os atritos!” (GF-2 – Grifo nosso)

Ao adotarmos uma proposta educacional para os JICEDAF, buscamos nas orientações de Turpin *apud* Reverdito *et al.* (2008, p.06) a adoção da diversidade e multiplicidade do conjunto de atividades “combinando jogos esportivos tradicionais, jogos modificados e gincanas de jogos da cultura popular e expressivo. Isto é, estabelecer diferentes formatos de jogos, para atender às diversas intenções e motivações, para que todos participem do evento.”

Essa proposta é reconhecida nas falas dos participantes, quando eles afirmam:

Sim! Lá na escola que eu estudava, jogava turma contra turma, tipo assim quinta contra oitava. Eu não jogava porque tinha colegas que jogavam o futebol, o futsal, o handebol melhor do que eu e não tinha vaga prá mim. Nos dias dos jogos eu ia ver prá não tomar falta! Aqui no JICEDAF participei do puxa-trator porque não sou bom de bola. Na minha outra escola só ficava torcendo. Lá não tinha essas brincadeiras! (GF-3 – Grifo nosso)

Eu vi mais, aqui tem mais opção. Lá na minha escola era o quê? Futsal e queimada só! Aqui não! Aqui tem vôlei, um monte de coisas. Aqui tem mais variedade. Esse ano entrou mais algumas coisas como guerra de travesseiro, essas coisas. Tem mais variedade, claro! Igual, uns alunos não dá certo com um tipo de jogo, mas pode dar com um outro, tipo xadrez, essas coisa e tudo. (GF-2 – Grifo nosso)

Um fato interessante relatado nos debates é a ausência de jogos escolares internos em uma das escolas de origem de um dos participantes. Dessa forma, as equipes deveriam obedecer aos preceitos da seletividade na mais pura expressão da palavra, considerando que os jogos eram interescolares numa primeira fase e intermunicipal nas fases seguintes.

Era a seleção de uma escola contra seleção de outra escola, compostas com certeza dos melhores de cada modalidade, para depois representar suas respectivas cidades. Diz o participante:

havia a competição entre outros colégios e minha escola. Ou seja, jogos dentro da minha escola não existia, tipo assim, minha turma joga contra a turma 1 e eu sou da turma 2. Não existia isso! Não tinha o jogo interno! Os alunos não participavam desses jogos. Isso não existia, entendeu? Os jogos que existem nessas cidades inclusive na minha, eles dão continuidade, entendeu? Não para só lá, tipo assim, eles viajam pra uma outra cidade, sabe? Quem ganhar o campeonato lá vai pra outra cidade. E aqui na CEDAF não acontece isso! (GF-1 – Grifo nosso)

Segundo Reverdito *et al.* (2008, p.02), “essa seletividade antecede até mesmo ao próprio evento, nas aulas de Educação Física regular. Essas acabam se tornando verdadeiros espaços de treinamento para as equipes representantes de cada turma.” Dessa forma, esses alunos acabam sendo exclusivamente os melhores e quase sempre reduzidos a um seleto grupo, alimentando estereótipos e acarretando a eliminação de qualquer possibilidade da participação de outros alunos que tecnicamente não conseguem integrar essas seleções.

Contrariamente à fala de Reverdito, um dos participantes do grupo focal defende a ideia de que as aulas de Educação Física sejam direcionadas para os jogos, quando afirma que os JICEDAF ao mesmo tempo que tem mais modalidades, ainda falta algumas, tipo futsal feminino. E a CEDAF tem suporte pra ter mais modalidades. E outra coisa, eu acho que as aulas de Educação Física podem ser direcionadas para esses jogos, igual tem no JICEDAF. Porque a gente às vezes tem o ano inteiro de aula de Educação Física e conhece pouquíssimas modalidades. Por isso a gente nunca desperta o interesse em participar. (GF-1 – Grifo nosso)

3.4 Quarto Insight: Essas Competições Esportivas Internas nos Antigos Colégios e na CEDAF/UFV Favorecem ou Dificultam a Integração entre os Alunos?

Na sua totalidade, os participantes dos grupos focais afirmam que o modelo dos jogos escolares em suas ex-escolas é o interclasses. Essa afirmativa é reforçada por Reverdito *et al.* (2008, p.02) quando diz que “essa é a forma mais adotada pelas escolas, de modo geral, para a realização dos jogos esportivos.”

O modo seletivo presente nesses jogos escolares, segundo Scaglia *et al.* (*apud* REVERDITO *et al.*, 2008, p.02) é a “característica do modelo de competição esportivizada²⁶, reproduzida no interior da escola e que põe em dúvida a sua função educacional, principalmente pelo fato de não se perguntar para quem é o esporte e pela falta de um enfoque educativo claro.”

Existe nesse modelo de competição entre turmas, o interclasses, uma demasiada ênfase na vitória. “Não são raras às vezes em que esses jogos descambam para a violência, envolvendo agressões verbais e até físicas por parte de atletas e torcidas, deixando de ser grandes momentos de confraternização para se transformarem em verdadeiras guerras.” (FERREIRA, 2000, p.97)

As falas dos participantes confirmam o que diz a literatura sobre a violência nesse tipo de jogos, advindo desse modelo de competição. Eles se expressam assim:

“Olha, na minha escola o problema era muito maior do que aqui. Lá era muito pior. O atrito era maior! O atrito era maior porque, assim, o nível da competição não era no mesmo patamar.” (GF-3 – Grifo nosso)

²⁶ Caracteriza-se pela repetição fechada de fundamentos e gestos técnicos de diferentes modalidades, descomprometida com as intenções e os respectivos objetivos do cenário em que está acontecendo (REVERDITO *et al.*, 2008, p.02).

“Na escola que eu estudei antes da CEDAF dava muita confusão nos jogos. A rixa entre as turmas era grande. Se a 5ª série ganhava da 8ª série, podia esperar que dava confusão.” (GF-1 – Grifo nosso)

Um dos participantes contesta a fala dos colegas sobre os atritos, sob a alegação de que a influência da faixa etária colabora com esse tipo de problema. Assim se expressa:

“Agora a gente tem que ver com quem comparar isso porque tem a questão da faixa etária também. Na nossa escola onde a gente estudou a gente era bem mais novo e a idade é outra. Aqui a gente tem maturidade e sabe que a nossa vida não depende daquele jogo. Não pode levar muito em conta isso, mais ou menos... né? Mas, tá normal.” (GF-1 – Grifo nosso)

Em um determinado momento do debate, em função das colocações dos participantes sobre as diferenças existentes entre as competições esportivas das suas escolas de origem e os JICEDAF, perguntei aos mesmos se, considerando essas diferenças, e em função dos jogos, lá na escola de onde eles vieram, esses jogos propiciavam mais afinidade do que aqui, nos JICEDAF ou mais atrito ou não alterava nada? A resposta foi unânime com o gesto de cabeça, de cima para baixo e vice-versa, como sinal de concordância e a expressão *“mais atrito!”* (Grifo nosso).

Para reforçar ainda mais essas diferenças, as falas seguintes expressam com clareza a realidade entre os JICEDAF e aqueles praticados nas escolas de origem dos participantes:

“Nos JICEDAF eu não vi confusão. As equipes tinham alunos de todas as turmas. Então, todos tinham que se entender! E isso ajudava a gente aproximar dos alunos dos outros anos, o 2º, o 3º ano! Acho que desse jeito ajuda muito prá gente entrosar!” (GF-3 – Grifo nosso)

“A forma do JICEDAF é melhor na questão de interação com as outras pessoas, porque não tem essa rixa de turma contra turma.” (GF-4 – Grifo nosso)

“O JICEDAF favorece! Porque acaba que a gente interage mais um com o outro.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Os conflitos que existem aqui na CEDAF, não é questão dos jogos. É dessa diferença de calouro, veterano e formando!” (GF-1 – Grifo nosso)

Portanto, “é na escola que encontramos se não a maior, uma das maiores manifestações das práticas esportivas. Por isso a escola não pode negá-las. O problema é que a escola ainda não acredita na possibilidade e função educativa do esporte, sobretudo na competição” (REVERDITO *et al*, 2008, p.06).

Dessa forma, as consequências advindas da competição não são devidas ao competir, mas da forma como essa competição é realizada. Nessa visão, Scaglia, Montagner e Souza (2001), Barbieri (2001), Scaglia e Gomes (2005) citados por Reverdito *et al*. (2008, p.03), afirmam que “o problema não está na competição esportiva, mas nas mãos daqueles que a partir dela estabelecem seus fins, entendendo que, através dos eventos esportivos, é possível promover a restauração do humano, em face da necessidade de construirmos um mundo melhor, a partir das virtudes existentes na competição pedagógica.”

A fala de um dos participantes do grupo focal N°3 ilustra bem que os problemas advindos da competição não estão na competição, mas na forma como ela é realizada e nas mãos daqueles que estabelecem seus fins:

“Essa mistura de alunos de todas as turmas ajuda a gente conhecer melhor veteranos e formandos, e aí a gente fica mais conhecido. Acho que o JICEDAF ajuda muito na integração! Na minha escola que eu estudei antes da CEDAF não é assim, lá é turma contra turma.” (GF-3 – Grifo nosso)

A oportunidade de conhecimento e convivência com novos colegas até então desconhecidos, através dos JICEDAF, é um ponto que merece destaque pelos participantes, que vêm nesse particular uma ótima oportunidade para estreitar laços. Diz um participante:

igual aqui também, temos os cursos superiores, a gente não tem muito contato com o pessoal que estuda a noite e tal. No JICEDAF todos os alunos têm o direito de participar, aí lá dentro das equipes o pessoal se conhece. Logo esse ano mesmo

fiquei conhecendo um montão de gente do curso superior, que não fazia nem ideia que tinha né! Não tinha contato com eles, ai já cria um vinculo maior, entre o pessoal dos cursos técnicos com o superior, que vivem mais separados, que não tem muito contato. (GF-2 – Grifo nosso)

Dessa forma, a escola se torna um lugar estratégico e privilegiado para se trabalhar na perspectiva da prevenção da violência, podendo utilizar as competições esportivas como um meio para atingir um fim. Segundo Battistella (2010, p.10) “as escolas têm enorme potencial para a formação de lideranças e a construção de formas pacíficas de relação social e de promoção dos direitos de cidadania.”

3.5 Quinto Insight: Os Jogos da Forma como são Realizados Contribuem ou não para que um Maior Número de Alunos Participe dos JICEDAF?

Dentro de um enfoque tradicional, nos jogos escolares no modelo interclasses as equipes são formadas obedecendo ao critério da seletividade dos alunos, onde poucos sempre jogam representando sua turma ou classe em diversas modalidades esportivas.

Nesse contexto, uma parcela expressiva dos alunos fica à margem dos jogos, sendo a arquibancada o seu destino. Esse procedimento exclui os menos preparados tecnicamente para os esportes, que não conseguem desfrutar de uma oportunidade, tendo que se contentarem em ser apenas mais um torcedor.

Os JICEDAF, realizados dentro de um princípio contrário aos dos jogos interclasses, procura na verdade oferecer a diversidade de modalidades, de maneira que um número cada vez maior de alunos esteja participando. Essa filosofia da organização é reconhecida pelos participantes ao debaterem sobre o assunto deste insight:

“Contribui! Porque é justamente da maneira que tá tendo os jogos. E isso é o principal fator que traz mais participantes pros jogos.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Olha, por exemplo, no meu ponto de vista, eu acho que essas modalidades desse tipo, puxa-trator, luta do travesseiro, são as que mais se diverte, entendeu... quando você não tem condição de entrar numa equipe de futebol, por exemplo, você participa dessas modalidades. Isso aumenta o número de interessados no JICEDAF!” (GF-3 – Grifo nosso)

“Tem muito aluno aqui, que não sabe jogar bola, não sabe jogar basquete, vôlei, então o que tem de bom por exemplo é a força, então é uma forma dele fazer uma interação maior participando do puxa-trator. Tem gente que não sabe jogar bola, vai deixar de participar do JICEDAF, porque não tem qualidade no futebol. Então acaba entrando no JICEDAF, inteirando mais com o pessoal da equipe dele. É uma forma de relação e de participação.”(GF-1 – Grifo nosso)

As orientações de Turpin citado por Reverdito (2008, p.06) foram norteadoras da proposta educacional dos JICEDAF, quando adotamos a diversidade e a multiplicidade do conjunto de atividades combinando jogos esportivos tradicionais, jogos modificados e gincanas de jogos da cultura popular e expressiva. Isto é, estabelecer diferentes formatos de jogos, para atender às diversas intenções e motivações, para que todos participem do evento.

Sobre essa diversidade e multiplicidade de atividades, assim se expressaram os participantes dos grupos focais:

“Tem desejos diversificados de esportes, que vai trazer muito mais gente, porque se a pessoa não gosta de futebol, ela não vai jogar, ela vai para um outro esporte, por exemplo, peteca, luta de travesseiros.” (GF-3 – Grifo nosso)

“Eu acho que no JICEDAF deveria ter mais oportunidade tipo isso aí, puxa-trator, luta de travesseiro e bem mais assim. Sair desse trem de bola, peteca, esse negócio aí... e deixar mais gente divertir e participar!” (GF-4 – Grifo nosso)

“No JICEDAF geralmente a pessoa sente vontade em participar de determinado esporte. Por exemplo, se eu não tenho condições de jogar futsal, eu não vou participar. É um exemplo! Então, se tem lá, por exemplo, uma guerra de travesseiros, coisa que todo mundo que eu acho que sabe brincar, muita gente vai querer participar.” (GF-1 – Grifo nosso)

“Quanto mais modalidades melhor! Porque a pessoa tem mais facilidade em uma coisa, mas pode ter dificuldade na outra. Ter mais opções aumenta a participação.” (GF-2 – Grifo nosso)

A formação de professores de Educação Física com experiências e bagagem de conhecimentos alicerçados, prioritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas), priorizando o ambiente esportivo-competitivo ao escolar-educacional, segundo os PCN (1999, p.159), contribuiu e continua contribuindo muito para esse tratamento que é dado aos jogos no modelo interclasses.

Aliado e sustentado no tratamento oferecido à disciplina Educação Física e aos eventos relacionados aos seus conteúdos pela escola, esses problemas que ocorrem nas competições são originados, na maioria das vezes, pela sua não inserção no Projeto-Político-Pedagógico da escola. Ou, também, quando marcadas por elementos antipedagógicos, são apenas tratadas como atividades extracurriculares. (PAES e TURPIN *apud* REVERDITO *et al.*, 2008, p.02)

Entendendo, os participantes dos grupos focais, que a ausência de um tratamento pedagógico adequado aos jogos, dispensado pela CEDAF/UFV, é fator que contribui para barrar o aumento de mais interessados nos JICEDAF, assim se manifestaram:

“Eu acho que para aumentar muito o número de participantes deveria ter um período no calendário que definisse a data dos jogos pra não atrapalhar as aulas. Tipo, a semana só do JICEDAF! Assim, aumentaria bem mais!” (GF-2 – Grifo nosso)

“Não contribui pelas aulas serem no mesmo horário que os jogos, mas eu acho que contribui quando foi oferecido mais modalidades. Esse ano, por exemplo, aumentou muitas modalidades nos jogos, mas os horários de aulas não ajudaram. Então eu acho que nesse ponto não contribui para aumentar os participantes.” (GF-1 – Grifo nosso)

3.6 Sexto Insight: Os Jogos da Forma como são Realizados Evitam ou não a Seletividade e a Hipercompetitividade dos Alunos?

O modelo pedagógico dos JICEDAF não busca a mera reprodução das diversas modalidades do esporte de rendimento e, sim, a sua adaptação ao conceito do desporto educacional, como bem definiu Montagner e Rodrigues (2008, p.02): “deve ser praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.”

Na fala dos participantes está bem caracterizada a barreira que impede a monopolização da participação, evitando dessa maneira que poucos participem intensamente, enquanto muitos sejam apenas expectadores, buscando, portanto, atender a todos os alunos. Dizem os participantes dos grupos focais:

“Evita a seletividade porque, igual mesmo, cê tem um caso, por exemplo, igual antigamente, no JICEDAF, o aluno podia participar de muitas modalidades. Agora só pode fazer duas modalidades coletivas e duas individuais. Por mais que a pessoa quer jogar mais de duas modalidades ela não pode! Assim ela não vai jogar tudo e tomar lugar dos outros.” (GF-1 – Grifo nosso)

“Eu acho que essa limitação de participação em só duas modalidades é boa, porque ajuda um pouco na disciplina. Também ajuda em não permitir que poucas pessoas joguem tudo e deixem outros sem jogar. Aí ajuda muito.” (GF-2 – Grifo nosso)

A hipercompetitividade também é referenciada na fala dos participantes, considerando os critérios disciplinares de desempate em modalidades coletivas adotados nos JICEDAF, onde uma equipe pode ser eliminada dos jogos se for penalizada com a aplicação de cartões amarelos ou vermelhos ou mesmo maior número de faltas como no futsal e futebol. Nesse sentido a fala do participante retrata a obstrução à competição exacerbada quando diz:

evita a hipercompetitividade porque quando cê tem um cartão amarelo, cê vai ter que tirar na competitividade porque a pessoa não vai jogar da mesma forma. Ele não vai ter tanta energia pra fazer uma atividade com medo de ser expulso e sair do jogo e, ainda, fazer sua equipe perder por causa do critério da disciplina. (GF-1 – Grifo nosso)

um exemplo bom disso aconteceu em 2007. Era final do futebol com empate dos times finalistas e, do nada, um dos times começou a ficar nervoso porque viu que ia perder. Um dos jogadores veio e deu uma pancada por trás no adversário. Se o time desse cara não tivesse levado cartão vermelho, talvez tivesse vencido o JICEDAF. Como a gente disse, tem um grande desempenho, mas perde no critério da disciplina. Se ele tivesse pensado no efeito do cartão sem pensamento competitivo, ele que ia ganhar. (GF-1 – Grifo nosso)

A razão que levou os organizadores dos JICEDAF a mudar a forma de constituir as equipes participantes foi a rixa existente entre calouros (1º anos), veteranos (2º anos) e formandos (3º anos). Expressando-se sobre essa questão e sua influência na competitividade, um dos participantes é enfático ao registrar sua afirmativa:

“Evita sim a competição acirrada! Porque existe a questão da rixa entre calouro, veterano e formando, entendeu? Eu acho que seria mais competitivo se a divisão fosse dessa forma: calouro contra formando e veterano. Já que da forma como o JICEDAF é, há interação entre todas as classes, eu acho que diminui a competitividade.” (GF-2 – Grifo nosso)

Para retirar os componentes responsáveis pela lógica reprodutora, excludente e limitadora do esporte de rendimento, adotamos ações pedagógicas capazes de fazer a diferença nas práticas esportivas, produzindo um conhecimento significativo sobre o esporte, que foi além da sua prática vista como um fim em si mesmo (STIGGER, 2009, p.124).

Dessa forma, amenizamos a competitividade e a seletividade, criando oportunidade para que os menos dotados tecnicamente também pudessem participar das competições e com igualdade de condições em triunfar.

Dentro de um enfoque tradicional, nos jogos escolares interclasses as equipes são formadas obedecendo ao critério da seletividade dos alunos, onde poucos sempre jogam representando sua turma ou classe em diversas modalidades esportivas.

Nesse contexto, uma parcela expressiva dos alunos fica à margem dos jogos, sendo a arquibancada o seu destino. Esse procedimento exclui os menos preparados tecnicamente para os esportes, que não conseguem desfrutar de uma oportunidade, tendo que se contentarem em ser apenas mais um torcedor.

As falas abaixo dão uma boa idéia da consciência que os participantes dos grupos focais têm em relação a essa realidade:

“A competitividade também vai diminuir. Se houver cooperação, a competição diminui! Mesmo assim, cê tem que escolher uma pessoa boa pra jogar, mas sem dispensar os outros.” (GF-4 – Grifo nosso)

“Se alguém, eu, no meu caso, gosto de fazer tudo. Se deixasse eu faria todos os esportes, 90% eu iria fazer. Então isso daí, na minha opinião, vai excluir a possibilidade dos outros jogar.”(GF-3 – Grifo nosso)

“Eu acho assim, que, por exemplo, quando você restringe as pessoas de participar de todas as modalidades, participando só de algumas, abre espaço pra outras pessoas participar de outras modalidades. Dá oportunidades pro time B no futsal, por exemplo, pra pessoas assim,

não tão boas no futebol, oportunidades de participar, sendo que se fosse montar um time só, por exemplo, muitos não iam ter oportunidade.” (GF-2 – Grifo nosso)

Expressando-se sobre a formação de pequenos grupos, muito comum nos jogos realizados no modelo interclasses, a fala abaixo de um dos participantes dos debates é muito esclarecedora, quando exprime a realidade dos JICEDAF, dizendo:

evita a formação de grupo sabe, esses grupinhos, panelinhas sabe, essas pessoas que sempre jogam os mesmos jogos, os mesmos esportes. Desse jeito não dão chance pro outros jogarem, sabe! É fazer seleção e largar os outros de fora! Nesse JICEDAF, aqueles que se inscreveram participaram independente de ser aquele esporte que ele ia praticar ou não, mas ele participou, o importante é isso, todos participarem. (GF-4 – Grifo nosso)

3.7 Sétimo Insight: Os Critérios de Distribuição dos Alunos na Formação das Equipes Contribuem ou não para Diminuir os Atritos no Dia-a-dia dos Alunos?

A forma de escolha, o sorteio das equipes, gera um atrito temporário entre os participantes dos JICEDAF decorrente da formação das equipes, considerando que uma equipe pode ficar mais forte que a outra, pois é impossível para a organização e o GEDAM conseguirem um equilíbrio perfeito entre essas mesmas equipes.

Para a constituição das equipes os inscritos são classificados tecnicamente em bons, médios e ruins. Embora é possível que haja falhas no modelo, a diversidade de alunos de 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos concomitantes e de turmas subsequentes nas equipes, é o foco de interesse que prioriza-se. Segundo os alunos que participaram dos grupos focais esse modelo apresenta aspectos positivos, além de ajudar na integração do dia-a-dia dos alunos no ambiente da escola.

Assim os participantes dos grupos focais disseram:

distribuir os alunos de forma que em cada equipe tenha alunos dos 1º, 2º e 3º anos, eu acho que isso ajuda muito na integração. Nesse sentido não tem dúvida que é positivo, pois ajuda na integração entre os alunos e evita aqueles atritos comuns entre as turmas. (GF-4 – Grifo nosso)

falando em gerar mais atrito ou não, eu acho que gera menos! Porque, tipo assim, se eu tô numa equipe que tem alunos do 1º, do 2º, do 3º e do superior, aí eu fico numa equipe que tem jogadores de todas as turmas. Mas se eu vejo que só tem do 1º ano e fica só naquilo, o pessoal que é de outras turmas vai começar a ficar em atrito, porque fica uma equipe só de 1º ano contra 2º e contra o 3º ano. Eu acho que misturar os alunos nas equipes vai ser benéfico para melhorar a convivência na escola. (GF-1 – Grifo nosso)

diminui o atrito! Porque um grupo de alunos do terceiro ano, como é aqui na escola, vai querer sempre mandar nos que estão mais novo aqui. Se o primeiro ano ganha do terceiro no futebol, por exemplo, você vai criar aquele atrito, né? Se você ganha dos grandes vai ter aquela confusão no final. Aí com eles espalhados não vai acontecer isso, né! Não vai! (GF-2 – Grifo nosso)

A cultura existente entre os alunos da CEDAF/UFV de que o 3º ano é o mandatário da escola é fato. A hierarquia se manifesta entre os seus pares. Gritos de guerra marcam os grupos formados pelas turmas. Essa diferença é presença marcante nos debates dos grupos focais, manifestando-se assim os participantes:

“Contribui para diminuir os atritos, porque igual assim, o terceiro ano, acha que manda em tudo na escola, então não vai ter essa competição entre as turmas e o terceiro ano não aceitará perder! Essa divisão dos JICEDAF evita muito, tipo assim, as confusões entre as turmas.” (GF-4 – Grifo nosso)

“Acho muito importante esses critérios! Isso acaba com as panelinhas, com o aumento da rixa entre as turmas e com os atritos entre as turmas de calouros, veteranos e formandos.” (GF-1 – Grifo nosso)

Contrariando a fala daqueles participantes dos grupos focais que defendem que essa forma de distribuição dos alunos contribui para diminuir os atritos entre os mesmos no dia-a-dia da escola, um dos participantes dos debates faz uma referência um tanto inusitada quando diz: *“Não diminui o atrito, nem aumenta! Não gera o atrito! Não diminui, mas não gera!”*

Nessa oportunidade, voltamos a citar Battistella (2010, p.10), reforçando o papel da escola na prevenção da violência ao propiciar a formação de lideranças e a construção de formas pacíficas de relação social e de promoção dos direitos de cidadania.

3.8 Oitavo Insight: Princípios Educativos como Totalidade, Co-educação, Cooperação, Participação, Autonomia das Equipes e Pluralidade Cultural (inserção de Modalidades que Fogem das Competições Esportivas Tradicionais) Contribuem ou não para Amenizar Conflitos e Tensões na Relação Diuturna entre os Discentes?

As falas dos participantes dos quatro grupos focais, em relação aos princípios educativos propostos por Barbieri *et al.* (1999, p.28), são muito semelhantes.

O princípio da cooperação que é definido por Barbieri como “a oportunidade de favorecer no ambiente das ações que o individual seja suspenso em função do coletivo, sem negar a individualidade”, está muito presente nas falas quando encontramos manifestações como:

“A cooperação do aluno que também é atleta e colabora como mesário, ajuda na relação entre eles, no jogo e fora do jogo, porque um respeita o outro. Isso melhora, porque tendo respeito dentro, melhora o respeito fora do esporte também!” (GF-2 – Grifo nosso)

“É importante a participação dos alunos como atletas e, também, como colaboradores. Ajudando na súmula dos jogos, coordenando modalidades, como eu fiz. Essa liberdade de ajudar, ajuda na nossa formação como pessoa e a gente conhece muitos alunos que se não fosse os jogos, talvez, não iria conviver com ele aqui na escola.” (GF-3 – Grifo nosso)

O princípio da participação definido como a oportunidade de opinar, sugerir e de conjuntamente com a comissão organizadora participar de todo o processo dos JICEDAF, como agentes responsáveis pela ação, está muito presente na fala de um participante que vê no papel desenvolvido pelos líderes e vice-líderes a oportunidade de serem agentes diretos dessa ação e não como meros fantoches, transportando para a sua própria vida a experiência vivida nos jogos. Ele diz:

“Não atuei como líder, mas acho que essa participação e cooperação dos alunos na organização do JICEDAF é boa. É bom prá os alunos sentir as dificuldades de organizar os jogos. Isso ajuda a gente a ficar mais experiente.” (GF-2 – Grifo nosso)

A oportunidade de liderar as ações, buscando a organização da sua equipe e descobrindo formas de negociar com os componentes do seu grupo é um momento ímpar para exercer o papel de liderança. Essa liberdade de negociar com seus pares é motivo de crescimento pessoal, pois o líder precisa colocar limites nas suas ações e essa liberdade, presente na sua autonomia, deve ser exercida em função do grupo, através de uma reflexão crítica dessas mesmas ações. Expressando-se sobre essa autonomia, assim se manifesta um participante:

eu, como líder, usei a autonomia que eu tinha. Porque, toda vez que a gente tenta reunir todo mundo pra formar uma equipe e falar que tem que ouvir a opinião deles, eles falam que não dá pra eles fazerem isso. Aí, acaba que na hora que a gente faz, eles falam que eu fiz tudo sozinho e fiz sem a opinião de ninguém. Aí eu pego e falo que não pode ser da maneira que eles querem. É da maneira que é melhor para a equipe, de acordo com a estratégia dos líderes e vice-líderes. Isso gera atrito para

mim com o pessoal da minha equipe. Então o que acontece é isso! (GF-1 – Grifo nosso)

Quando os participantes dos grupos focais se manifestam sobre as atividades que não se inserem em modalidades esportivas tradicionais, como o futebol, o futsal, o vôlei, etc; é possível constatar nas suas falas o aspecto lúdico e hilariante presente.

Uma atividade como cabo de guerra é uma manifestação de grande amplitude cultural, considerando que por esse Brasil afora essa forma de lazer e competição é amplamente difundida. O jogo de damas, o xadrez e o tênis de mesa também têm uma difusão expressiva em todo território nacional.



Figura 10 – Cabo de guerra.

Incluimos nesse contexto a competição do conhecimento ao reproduzirmos o soletrando. Nessa modalidade não há exigência de habilidade técnica esportiva e sim do conhecimento da língua pátria. Os JICEDAF, com essa atividade, buscam cumprir o seu papel educacional e pedagógico de criar a oportunidade da inclusão, se não de todos os alunos, de uma grande maioria.



Figura 11 – Soletrando.

Nesse contexto, preservando, valorizando e respeitando as diversas manifestações culturais, reproduzimos as falas dos participantes sobre a pluralidade cultural:

“Essas competições como o cabo de guerra, puxa-trator, luta do travesseiro, soletrando, eu acho que pro JICEDAF é uma inovação. São as modalidades que menos poderia ocorrer conflito, porque é muito divertido e engraçado!” (GF-4 – Grifo nosso)

“As modalidades que não são jogos são muito legais! Os alunos gostam muito porque é muito engraçado ver o pessoal puxar um trator pesado, disputar o cabo de guerra, que me lembra da minha época de criança. Não tem como existir atrito!” (GF-3 – Grifo nosso)

“Na questão de ter mais modalidades é bom! É bom ter isso! Tipo assim ajuda! Isso ajuda e deixa os alunos que não sabem jogar participar, por exemplo, da guerra de travesseiro, do puxa trator, do cabo de guerra! É divertido e os alunos vão fazer gozações com os colegas e isso vira brincadeira e assim a gente conhece mais pessoas e fica amigo!” (GF-2 – Grifo nosso)

Os alunos, principalmente os líderes e vice-líderes, entendem que a autonomia que eles têm para tomar decisões, muitas vezes contrárias à ideia ou vontade dos componentes das suas equipes, acaba gerando conflitos entre eles, e esses alunos ficam contrariados e se negam a jogar como quer o líder. Eles não compreendem que a decisão deve ser tomada em função do coletivo e nesse sentido a posição de líder e vice-líder gera conflitos que podem interferir nas relações entre eles e os discentes insatisfeitos. Assim se expressou um dos líderes: [...] *É, da maneira que é melhor para a equipe, de acordo com a estratégia dos líderes e vice-líderes. Isso gera atrito para mim com o pessoal da minha equipe [...]* (GF-1 – Grifo nosso)

Outro participante, que atuou com líder de equipe, se manifestou diferentemente de seus colegas em relação aos conflitos com componentes da sua equipe. Relata a experiência que teve ao ter que resolver uma pendência na natação:

eu acho que ameniza os conflitos, quando você vai escolher a pessoa pra participar de tal modalidade. Na natação tava sobrando gente e faltava em outras modalidades. Ai a equipe entrou num consenso, e ficou três alunos na natação e os outros dois foram para outras modalidades, numa boa! Tinha alunos que eu nem conhecia, e mesmo assim, além de não ter confusão, eu ainda fiz amizade com os desconhecidos. Isso, ajuda sim, aproximar e amenizar conflito .(GF-1 – Grifo nosso)

Por outro lado, acham que a diversificação das modalidades   vista com bons olhos, pois permite aos menos capacitados tecnicamente para os esportes, participarem de outras modalidades como, por exemplo, o cabo de guerra, o jogo de damas, o xadrez, o t nis de mesa, a guerra de travesseiros, o puxa-trator, o soletrando. Nesse sentido entendem os participantes que nas brincadeiras das disputas acabam sendo construídas amizades, estando amenizado o conflito:

“Eu acho que o conflito nem é tanto. Mas é a diversidade de jeito de jogar. Um joga futebol bem e o outro joga vôlei bem! Ou no truco, ou no xadrez! Quem não tem muito físico, porte pra jogar, tem que procurar outras opções. Aí tem essas outras modalidades como truco, damas, luta do travesseiro, cabo de guerra, puxa-trator e o soletrando pra essas pessoas.” (GF-4 – Grifo nosso)



Figura 12 – Puxa-trator.

3.9 Nono Insight: “como” todos esses fatores discutidos anteriormente influenciam, se é que influenciam, nas relações entre os alunos no ambiente escolar?

Almeida (2010, p.16) expressando-se sobre o contato que uma pessoa tem com um grupo, diz que

obviamente, encontra outras pessoas com rostos diferentes, personalidades diferentes, idéias diferentes das suas, ou seja, internamente, há diferenças entre os integrantes de um mesmo grupo que, para quem participa, torna-se evidente. No entanto, externamente, na relação com outras pessoas que não pertencem ao grupo, há um sentimento de igualdade entre seus pares, tanto para quem a ele pertence como para quem observa de fora.

Apesar das diferenças existentes entre os participantes dos grupos focais desta pesquisa, a maioria vê o ambiente da comunidade cedafiana tornar-se mais humano e favorecido pela forma como os JICEDAF são realizados. Expressam-se dando ênfase ao “como” esse ambiente, sob a interferência de vários fatores, sofrem as mudanças. Assim deixaram suas impressões:

3.9.1 Melhora o coleguismo!

Coleguismo é definido como “o espírito de solidariedade e lealdade para com os colegas” (HOLANDA, 2004).

É uma relação interpessoal humana muito comum, está presente em diversas áreas da nossa vida e envolve a maioria das pessoas. Em qualquer lugar onde estivermos, temos a habilidade de nos relacionar, e qualquer tipo de relacionamento saudável entre pessoas pode ser tido como coleguismo.

Assim sendo, saber conviver com as pessoas não deixa de ser uma arte, pois exige de todos nós muita paciência e tolerância, considerando que nessa relação vamos encontrar pessoas diferentes, tal qual somos vistos pelos nossos colegas.

Na CEDAF/UFV os discentes se conhecem, se aproximam, passam a se cumprimentar, batem um papo nas horas de lazer, se encontram no refeitório, visitam os colegas no alojamento e aos finais de semana vão para a cidade juntos. Neste sentido, os JICEDAF podem contribuir para essa aproximação.

Sobre a melhora do coleguismo no ambiente da escola, assim se expressaram os participantes dos grupos focais:

“O coleguismo aumenta, tipo assim, com o aumento do número de componentes.” (GF-3 – Grifo nosso)

“É igual eu falei. Tá tudo interligado! Aumenta muito o coleguismo. Fazemos novas amizades!” (FG-1 – Grifo nosso)

“Há casos em que tem um cara que eu olho pra ele assim, que nunca conversei, nunca tive a oportunidade de conversar com ele e, penso aquele cara ali não vou com a cara dele, já não gosto dele! Cheio de preconceito! Com os jogos vou aproximando dele e vejo que ele não era o que eu pensava, aí diminui esse meu preconceito. Aí me aproximo e tento uma ligação maior com ele. Isso aumenta muito o coleguismo.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Acho que melhora muito o coleguismo. Você conhece novas pessoas sabe, passa a cumprimentar esse pessoal, bate um papo nas horas de lazer, vai prá cidade junto. É isso aí! Não sei se chega a virar aquela amizade forte mesmo, sabe! Só o tempo é que vai dizer!” (GF-4 – Grifo nosso)

3.9.2 Faz-se novas amizades!

“A verdadeira amizade é aquela que o vento não leva e a distância não separa.” (autoria desconhecida)

Amizade é “o sentimento fiel de afeição, estima ou ternura entre pessoas que geralmente não são ligadas por laços de família ou por atração sexual” (HOLANDA, 2004).

Em um sentido mais estrito são chamados de amigos aquelas pessoas com quem se costuma realizar atividades recreativas, tais como esportes, jogos diversos, sair à noite; ou no contexto dos adolescentes, aqueles com os quais se dão melhor na escola. Muitos apontam nisso uma confusão entre o conceito de amigo e o de colega, este sim um tipo de pessoa com o qual não há fortes laços de companheirismo, apenas interesses afins.

De qualquer forma, alguns participantes se referem à amizade como algo mais forte e duradouro, enquanto outros ao se referirem ao coleguismo abraçam também a amizade.

Dessa maneira, as novas amizades estão presentes no relato de muitos dos participantes quando afirmam:

“Fazemos novas amizades.” (GF-4 – Grifo nosso)

“Nos JICEDAF, eu conheci mais pessoas que eu já conhecia. Fiz novas amizades e nenhuma inimizade em si.” (GF-3 – Grifo nosso)

“Em relação aos jogos achei que foi bom! Assim é uma maneira de se descontrair, de conhecer novas pessoas, de fazer novas amizades, de ampliar o meu círculo de amizade. Valeu a pena sim!” (GF-2 – Grifo nosso)

“Eu acho também que a partir desse relacionamento você faz mais amizades e acaba aprendendo com o outro. O erro que ocê cometia, ocê passa a não cometer mais.” (GF-1 – Grifo nosso)

3.9.3 Reforça a amizade existente!

O reforço à amizade fortalece os laços já existentes. Dessa maneira os JICEDAF na visão dos participantes proporcionam além desse fortalecimento nas relações, o cultivo de novas amizades, ou seja, de pessoas que eram colegas ou às vezes nem se conheciam e que a partir de então passaram a integrar o grupo seletivo daqueles a quem se dispensa a estima e a ternura.

Nesse contexto, assim os participantes deixaram registrada suas falas:

“Nos três anos que estou na CEDAF, o que eu tenho mais reparado é o seguinte: pondo na balança, a interação e a amizade que você já tem com os colegas da sua equipe, ela é muito maior do que no caso de você ter um novo convívio. Mas com os novos colegas fica também a interação, o coleguismo.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Se eu fiz um inimigo, foi só um ou outro. É como acontece em todo jogo. Mas no geral, a gente fica muito mais amigo.” (GF-1 – Grifo nosso)

3.9.4 Favorece a harmonia!

Harmonia é “a disposição bem ordenada entre as partes de um todo” (HOLANDA, 2004).

O desenvolvimento de um ambiente harmônico na escola passa por dois pilares da educação, o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos”, que permite aos alunos conhecer melhor os outros, evitando e solucionando pacificamente os conflitos.

Cabe às escolas desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de convívio harmonioso.

Os JICEDAF, da forma como são organizado, são uma alternativa para esse desenvolvimento harmonioso entre os alunos, pois permite uma maior aproximação e integração entre os seus pares, evitando os conflitos antes constatados no sistema de jogos interclasses.

Nessa perspectiva, dizem os participantes dos grupos focais:

“O JICEDAF aumenta a harmonia entre os alunos.” (GF-4)

“Conhecendo mais gente temos que aprender a dividir o mesmo espaço, tipo assim, respeitar o direito dos colegas”. (GF-2 – Grifo nosso)

“A divisão das equipes ajuda evitar as rixas entre as turmas e isso, também, ajuda em não ter desentendimentos.” (GF-1 – Grifo nosso)

“Não vi briga nos jogos! Isso é bom para a escola ficar tranquila, né!”. (GF-3 – Grifo nosso)

3.9.5 Muda a convivência!

É o trato diário entre as pessoas. Mudar a convivência para melhor é procurar compreender o outro, respeitar as suas diferenças, criando um ambiente favorável e amigável para as relações diárias.

Os JICEDAF, organizados para amenizar os atritos entre os participantes, contribuem sobremaneira para uma convivência pacífica entre os alunos na CEDAF/UFV. A forma como os participantes dos grupos focais se pronuncia não deixa dúvidas na mudança de convivência:

“Como líder e tendo que negociar com os alunos onde eles vão jogar, olhando o grupo, tive que conviver com gente que eu nunca vi.” (GF-1 – Grifo nosso)

“Depois dos jogos a convivência muda muito dentro do campus. Muda muito!” (GF-2 – Grifo nosso)

“Tipo assim, da equipe toda eu passei a conhecer um monte de gente.” (GF-3 – Grifo nosso)

“Tipo assim, eu acho que antes tinha gente que ninguém conhecia. Mas com os jogos isso tudo fica melhor. Todo mundo se relaciona sem problemas. Cê passa a cumprimentar e conversar sem problema nenhum.” (GF-4 – Grifo nosso)

3.9.6 Aproxima os alunos, uns dos outros!

Aproximar é estabelecer relações com as pessoas. É relacionar, unir, no caso específico desta pesquisa é estreitar as relações entre os alunos. Este é um dos objetivos a serem alcançados na busca da melhora no ambiente da CEDAF/UFV. Ao serem colocados calouros, veteranos, formandos e alunos do subsequente em uma mesma equipe, buscamos com certeza essa aproximação entre os discentes.

As falas abaixo traduzem essa aproximação e entrosamento:

“Aproxima muito os alunos!” (GF-4 – Grifo nosso)

“Além dos jogos, falo aqui do jogo da vida. Depois dos jogos, acredito que uns 90% dos contatos que tive durante os jogos, vou continuar com eles depois. Então desses contatos criados no JICEDAF, nasce um entrosamento que se transforma em coleguismo e amizade.” (GF-2 – Grifo nosso)

“Eu acho que, tipo assim, acaba sendo uma coisa boa e esperada o JICEDAF. Desde o começo do ano, todo mundo já quer saber quando vai ser o JICEDAF. E quando chega a época, os jogos influenciam a interação dos seus participantes. Conheci pessoas que estudam em turnos diferente. Isso facilita as interações e aproxima as pessoas, fazendo novas amizades.” (GF-1 – Grifo nosso)

“Eh! Do mesmo jeito que eu faço amigos, pode ser que eu ganhe inimigos ou pode ser que isso não tenha valido de nada. Só que tem maior porcentagem em fazer amizades do que fazer inimidade entendeu? Então, é bom sim, aproxima as pessoas! Você passa a cumprimentar e conversar mais com os colegas de escola.” (GF-3 – Grifo nosso)

3.9.7 Facilita a interação!

Segundo Almeida (2010, p.16) os jovens se aproximam de um grupo, geralmente, através de sua rede de sociabilidade por convite ou mesmo curiosidade. Os motivos desta aproximação são os mais variados possíveis, indo desde a busca por novas relações afetivas até afinidades ideológicas. Nesse sentido a prática de esportes, incluindo as competições escolares, constitui-se como uma excelente oportunidade para inteirar-se com o outro e aproximar de um grupo com esse referencial.

Almeida (2010, p.16), ainda, afirma que “a relação que o jovem tem com um grupo, de início, é sempre de experimentação: experimentam-se relações, concepções, desejos, expectativas... É com o passar do tempo que esta experimentação torna-se identificação.”

Ao encontro dessa afirmação é que se expressaram os participantes dos grupos focais:

“Eu acho que as pessoas interagem mais, porque igual, quando tem os jogos tem gente de várias turmas também. Eu, por exemplo, estudo de manhã e à tarde. Eu não conheço muito o povo que estuda à noite. Com os jogos, a interação é maior entre todos, entendeu? Todo mundo interage mais. Passa a si relacionar, inteirar mais, sabe!” (GF-2 – Grifo nosso)

“Eu acho que modifica num modo positivo. Tipo assim facilita na interação, ajuda no convívio escolar também! As pessoas vão ser mais amigáveis, sabe? Vai ajudar bastante em tudo. Se eu precisar de alguém que eu conheci nos jogos, ela vai me ajudar, porque ela já me conhece e tal.” (GF-3 – Grifo nosso)

3.9.8 Ajuda nos estudos!

A relação diuturna presente no ambiente escolar da CEDAF/UFV sem dúvida aproxima as pessoas. Com os JICEDAF essa relação tende a criar novas perspectivas. Por haver convivência entre alunos dos diversos anos, os mais adiantados nos conteúdos escolares, ou seja, de turmas que já estão na escola a mais tempo, cria-se uma ótima

oportunidade para que haja uma janela para buscar auxílio nos estudos. Nesse sentido se manifestou um participante:

“Ajuda até a melhorar, tipo assim, os laços de amizade que você já tinha, porque você apresenta quem você conheceu pros seus outros amigos. Isso ajuda bastante! Cê sabe que a pessoa é mais inteligente, por exemplo, e pode ajudar nos estudos. Isso desenvolve não só os laços de amizade, mas fortalece o que você tinha.” (GF-1 – Grifo nosso)

3.9.9 Diminui as rixas!

Segundo Holanda (2004) rixa é contenda, briga, discórdia, desavença, disputa. As rixas são muito comuns no meio escolar. À época da permissividade dos trotes e da realização dos jogos no modelo interclasses, imperava na CEDAF/UFV um ambiente muito desfavorável. A considerar o embate, pela hegemonia, existente entre os três anos dos cursos técnicos concomitantes, entendemos que os JICEDAF contribuem e, muito, para diminuir as rixas entre os discentes. Dessa forma se expressou um participante:

“Com os jogos, cê interage mais com as pessoas. Isso diminui os atritos. Isso gera menos confusão, menos rixa entre as pessoas, sabe? Melhora o ambiente na escola!” (GF-3 – Grifo nosso)

3.9.10 Acaba com a formação dos pequenos grupos!

A expressão “acabar com as panelinhas” traduz a impossibilidade de formação de grupos que dominam os jogos, muito comum no modelo interclasses, escalando quem os dominadores bem entendem e deixando de fora os desafetos e os menos capazes.

O sistema adotado nos JICEDAF não propicia esse particular, considerando que há limite de participação do aluno inscrito em modalidades coletivas e individuais. Dessa forma, favorece sim o entendimento entre líder, vice-líder e os componentes da equipe, para que haja uma distribuição justa e equilibrada dos alunos nas modalidades, permitindo a participação de todos.

É dessa forma que se manifesta um dos participantes do grupo quatro, composto por alunos que nunca participaram dos JICEDAF:

“Eu acho que a forma como os JICEDAF é, ajuda demais, porque acaba com as panelinhas da escola.” (GF-4 – Grifo nosso)

3.9.11 Contradições Existentes nos debates.

Um dos participantes faz um relato interessante mostrando duas vertentes possíveis de “como” os jogos podem contribuir para aumentar os laços de amizade e, também, por outro lado não alterar uma situação de ausência de convivência. Diz ele:

“[...] tinha gente da minha equipe que eu não conversava antes, mas que eu conversei durante os jogos, me relacionei, e que depois dos jogos eu não conversei mais, mas tem colegas que eu comecei a conversar durante os jogos e que mantive uma boa relação depois, então eu acho que de certa forma o JICEDAF favorece essa aproximação, apesar de em algumas situações não ser capaz de alterar algumas relações.” (GF-2 – Grifo nosso)

Outra manifestação limita os efeitos positivos da melhora do relacionamento entre os alunos:

“Eu concordo que é bom e faz bons amigos. Mas nem sempre é bom porque, na escola, é uma minoria que participa desses jogos. Eu acho que o relacionamento pode melhorar, mas acontece com poucos.” (GF-1 – Grifo nosso)

A CEDAF/UFV contava em 2010 com 523 (quinhentos e vinte e três) discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos concomitantes com o ensino médio e os subseqüentes. Participou efetivamente dos XV JICEDAF/10 um total de 188 (cento e oitenta e oito) alunos, divididos em quatro equipes.

Quando a literatura propõe incluir na amostra a ser pesquisada, na metodologia qualitativa, também a “periferia”, ou seja, “os coadjuvantes”, “os excluídos”, como bem definiu Miler e Huberman citados por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.163), houve o nosso cuidado em investigar, também, como aqueles alunos que jamais participaram dos JICEDAF viam as possibilidades ou não de mudanças no ambiente escolar da instituição e como essas mudanças poderiam acontecer e se é que aconteciam. Dessa forma nossa amostra ao contemplar a periferia, ultrapassa os limites da análise apenas dos participantes dos jogos, considerado pelo debatedor do GF-1 como minoria.

Portanto, o universo da pesquisa é abrangente ao contemplar na sua amostra representantes de todos os segmentos (1º/2º/3º anos e subseqüentes), inclusive com o GF-4 composto por 08 debatedores ativos, representando a periferia. Nesse sentido, entendemos que a abrangência da representatividade da amostra contrasta com a ideia de minoria.

3.9.12 Não muda nada!

Algumas desavenças entre os discentes da CEDAF/UFV são passíveis de contorno, mas em alguns casos fogem do controle. A desavença principal ainda continua sendo as relações entre o primeiro, o segundo e o terceiro anos técnicos concomitantes.

Apesar das dificuldades de convívio, em função de uma cultura enraizada há anos, adotamos nos JICEDAF a proposta pedagógica que mescla as equipes, evitando estimular o conflito entre as turmas ou anos.

As falas dos participantes dos grupos focais retratam com clareza essa desavença. Mesmo que momentânea em algumas situações, os JICEDAF amenizam essa conturbada relação entre calouros, veteranos e formandos, provocando um efeito mais integrador.

“Nos JICEDAF de 2009 eu era segundo ano e tinha uns cinco alunos do terceiro ano que a gente não se dava. Eles faziam parte do time de handebol que eu jogava. Na hora do jogo conversamos com respeito, sem problemas, vibramos juntos com toque de mãos, mas depois voltou na mesma!” (GF-2 – Grifo nosso)

“Prá mim o JICEDAF foi coleguismo mesmo, mas foi só aquela coisa de momento lá! Foi aquela amizade na hora do jogo mais depois acabou.” (GF-2 – Grifo nosso)

Almeida (2010, p.16) ao se manifestar sobre o desafio de se desenvolver ações em grupo, diz que isso faz com que os jovens experimentem a vida social a partir das suas contradições, como também a partir de suas potencialidades de transformação, portanto “o tempo em que um grupo de jovens se mantém na ativa é correspondente à sua capacidade de encontrar respostas criativas para os dilemas que se colocam no seu cotidiano da vida grupal e social.”

Os insights utilizados na coleta de dados nos permitiram visualizar, com muita clareza, o posicionamento dos debatedores dos grupos focais, através da liberdade de expressão e de seu modo de ver como os fatos oriundos dos jogos aconteciam e suas influências sobre o ambiente escolar da CEDAF/UFV.

Procuramos, nessa visão, retratar o mais fiel possível a fala dos debatedores, considerando que foram essas falas que nos permitiu balizar nossas conclusões finais.

2 CONCLUSÕES

O conteúdo dos capítulos dessa dissertação, como: a história da Educação Física no Brasil, a história da Educação Física na CEDAF/UFV, a própria história do esporte e seus significados, assim como o tema juventude visto sobre uma ótica sociológica, relacionados aos resultados obtidos nesta pesquisa, nos permite confrontar esses dados atuais da pesquisa de campo com o que está contido na literatura.

Os resultados obtidos com a pesquisa mostram um quadro adverso em relação à história da Educação Física no Brasil e na CEDAF/UFV. Pautada historicamente na competição e seleção, fortemente evidenciada durante a ditadura militar e respaldada pela LDB 5692/71, a Educação Física tinha princípios contrários aos da atual proposta pedagógica dos JICEDAF.

Sabemos que a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física Escolar no Brasil foi calcada nas normas e valores próprios da instituição militar e essa tendência influenciou a adoção dos jogos no modelo interclasses, baseados nos JEB's, criados nos anos 60 e obedecendo ao critério da seletividade e da hipercompetitividade, onde poucos sempre jogam representando sua turma ou classe em diversas modalidades esportivas.

Assim como acontecia na antiga EMAF e ainda na CEDAF/UFV nos anos anteriores a 1994, a fala dos discentes debatedores dos grupos focais é confirmada pela literatura através de Reverdito *et al.* (2008, p.02) ao afirmarem que o modelo mais adotado pelas suas escolas de origem para a realização dos jogos esportivos era a competição entre turmas ou séries, denominada jogos interclasses.

É sabido, também, através da literatura, da própria história da Educação Física na CEDAF/UFV e confirmado nas falas dos debatedores dos grupos focais, que o modelo de jogos interclasses além de estimular um ambiente desagregador e de discórdia no meio escolar, estimula a competitividade, a seletividade e a violência entre os praticantes, pois há uma demasiada ênfase na vitória.

Já o modelo pedagógico atual dos JICEDAF, com suas particularidades, busca amenizar a exacerbada competição e seleção desses participantes e na opinião dos debatedores dos grupos focais tem menos atritos que os jogos interclasses. Assim se manifestaram os debatedores: *“Nos JICEDAF eu não vi confusão. As equipes tinham alunos de todas as turmas. Então, todos tinham que se entender! E isso ajudava a gente aproximar dos alunos dos outros anos, o 2º, o 3º ano! Acho que desse jeito ajuda muito prá gente entrosar!”* (GF-3 – Grifo nosso) *“A forma do JICEDAF é melhor na questão de interação com as outras pessoas, porque não tem essa rixa de turma contra turma.”* (GF-4 – Grifo nosso)

A forma de realização da atual proposta pedagógica dos JICEDAF, na visão daqueles discentes que participaram dos debates dos grupos focais, é vista como uma barreira impeditiva à monopolização da participação, evitando dessa maneira que poucos participem intensamente, enquanto muitos sejam apenas expectadores, buscando, portanto, atender um maior número de alunos. Um participante diz: *“[...] antigamente, no JICEDAF, o aluno podia participar de muitas modalidades. Agora só pode fazer duas modalidades coletivas e duas individuais. Por mais que a pessoa quer jogar mais de duas modalidades ela não pode! Assim ela não vai jogar tudo e tomar lugar dos outros.”* (GF-1 – Grifo nosso)

Os critérios disciplinares de desempate em modalidades coletivas adotados nos JICEDAF, onde uma equipe pode ser eliminada dos jogos se for penalizada é vista pelos debatedores dos grupos focais, também, como uma barreira a hipercompetitividade. Tudo isso é traduzido em ganho para a relação entre os discentes no ambiente da CEDAF/UFV, pois evita atitudes que geram desentendimentos e desavenças, inclusive amenizando os atritos

entre os primeiros, segundos e terceiros anos ao retirar os componentes responsáveis pela lógica reprodutora, excludente e limitadora do esporte de rendimento.

Coincidente com o que estabelece a nova LDB 9394/96 observamos que é uma tendência entender a escola, além de um lugar de informação e produção de conhecimento, também como local de socialização e desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa realidade está registrada nas falas dos debatedores dos grupos focais ao admitirem, através dos JICEDAF, a mudança do ambiente escolar da CEDAF/UFV, portanto como uma alternativa amenizadora das relações entre os alunos na instituição.

A visão do esporte na sua evolução histórica traz no bojo concepções de diferentes linhas doutrinárias. A visão marxista estabelece um paralelo entre a mercantilização do esporte e a lógica da organização capitalista da sociedade, tendo o esporte também como aparelho ideológico do Estado.

Outros autores argumentam na direção da tese do imperialismo, onde a expansão do capitalismo e sua imposição aos países economicamente dependentes criam um processo de supremacia cultural, redundando na absorção de valores e práticas sociais pelos países subordinados, e citam como exemplos a “americanização e a “japoneização”.

Na tese da modernização, a industrialização e a modernização são vistas como decisivas para o processo de difusão cultural, inclusive em seus aspectos lúdicos, onde práticas tradicionais são gradualmente transformadas em modalidades esportivas no sentido moderno. Como exemplo podemos citar o futebol e o vôlei de praia.

Já um grupo de economistas defende a tese da globalização do capital, contestando a tese de modernização, afirmando que a análise não se refere a um processo universal de modernização, mas sim a um processo derivado do próprio desenvolvimento do capitalismo, no qual floresce a mercantilização do esporte. Nesse sentido o que se vê é uma elite de atletas em escala mundial, que não defendem uma bandeira nacional, mas um conjunto de marcas multinacionais.

Gebara (2002, p.13), chama a atenção para esse particular vivido pelo esporte, no último século, ao afirmar o seu deslocamento da área do saber articulado pelo lazer e tempo livre para aproximar-se do mundo do trabalho e da mercantilização.

Nos JICEDAF, essas concepções contrárias ao esporte na escola são relegadas e o que se vê é a mudança do esporte na escola para o esporte da escola, com suas transformações e adaptações à nossa realidade.

Essas transformações, adaptações e a adoção de várias modalidades contemplam a diversidade e a multiplicidade do conjunto de atividades combinando jogos esportivos tradicionais, jogos modificados e gincanas de jogos da cultura popular e expressiva, estabelecendo diferentes formatos de jogos, para atender às diversas intenções e motivações. Diz um dos debatedores: *“Essas competições como o cabo de guerra, puxa-trator, luta do travesseiro, soletrando, eu acho que pro JICEDAF é uma inovação. São as modalidades que menos poderia ocorrer conflito, porque é muito divertido e engraçado!”* (GF-4 – Grifo nosso)

Essas adaptações, além de motivarem os alunos a participarem dos JICEDAF, afastam essas concepções de diferentes linhas doutrinárias, que tornam o esporte na escola uma reprodução do esporte hegemônico com todas as suas deformidades.

Esse espírito esportivo desconectado dessas concepções doutrinárias está presente nos debates dos participantes dos grupos focais quando os alunos valorizam as mudanças, priorizando o esporte não-formal e de cunho educativo: *“Eu acho que no JICEDAF deveria ter mais oportunidade tipo isso aí, puxa-trator, luta de travesseiro e bem mais assim. Sair desse trem de bola, peteca, esse negócio aí... e deixar mais gente divertir e participar!”* (GF-4 – Grifo nosso)

Concordamos com Stigger (2009, p.129) e nos sustentamos nos resultados obtidos nos debates dos grupos focais, quando ele admite dificuldades em aceitar formulações

sociológicas sobre o esporte, tanto no senso comum como nas produções acadêmicas disponíveis, considerando que as conclusões são frutos de reflexões teóricas e de observações distanciadas do espaço concreto onde o esporte acontece, carecendo, portanto de dados empíricos.

Muitas das vezes essas conclusões são sustentadas por reflexões realizadas sobre as competições esportivas oficiais, que são posteriormente generalizadas, sem levar em conta o contexto cultural do local em que o esporte é praticado. Portanto, essas reflexões não contemplam competições como os JICEDAF, que não recebem o mesmo tratamento dispensado ao esporte de excelência, e sim uma abordagem diferenciada, pois têm objetivos distintos desse.

Essas formulações sociológicas se tornam ainda mais difíceis de serem aceitas quando na realidade, usando como exemplo os JICEDAF, se identifica uma vertente totalmente contrária. Além disso, o esporte, uma prática social difundida por todo o mundo, é realizada nas mais variadas formas e por diversos tipos de pessoas, que o inserem nas suas opções de lazer ou como seu próprio estilo de vida particular.

Somos concordantes com os questionamentos de Stigger (2009, p.123) sobre pontos de relevância sobre o esporte na escola, pois contrários às formulações sociológicas anteriormente discutidas, temos os JICEDAF como sustentação e exemplo dessas possibilidades de transformação no contexto educacional da escola, de contrapor à hegemonia cultural do esporte de rendimento e de tornar a prática do esporte uma perspectiva multicultural ao invés de uma lógica monocultural.

Comprovadamente essas mudanças são possíveis de serem adotadas em competições no meio escolar. Está presente nas falas dos participantes dos grupos focais ao aprovarem as efetivas alterações nas modalidades esportivas, assim como a grande aceitação da pluralidade cultural, representada principalmente pelas competições de cabo de guerra, puxa-trator, queimado, soletrando e luta de travesseiro, que preservam, valorizam e respeitam as diversas manifestações culturais.

Na juventude, os grupos têm sua representatividade, pois são formados de acordo com a identificação de cada personagem. Nos JICEDAF isso não acontece porque num primeiro momento os participantes são selecionados, mas os grupos são formados aleatoriamente, o que na nossa concepção favorece uma nova experiência de convivência com o outro. Não há nessa situação a aproximação por convite ou mesmo curiosidade, tão pouco por novas relações afetivas ou afinidades ideológicas, como afirma Almeida (2010, p.16).

Porém, a partir desse contato, acontece a aproximação e com o passar do tempo essa experimentação pode se transformar em coleguismo e amizade, como relatada pelos debatedores dos grupos focais. São relações que, segundo os debatedores, ultrapassam os limites dos próprios jogos: *“Acho que melhora muito o coleguismo. Você conhece novas pessoas sabe, passa a cumprimentar esse pessoal, bate um papo nas horas de lazer, vai pra cidade junto. É isso aí! Não sei se chega a virar aquela amizade forte mesmo, sabe! Só o tempo é que vai dizer!”* (GF-4 – Grifo nosso) *“Tipo assim, eu acho que antes tinha gente que ninguém conhecia. Mas com os jogos isso tudo fica melhor. Todo mundo se relaciona sem problemas. Cê passa a cumprimentar e conversar sem problema nenhum.”* (GF-4 – Grifo nosso)

Essa experiência social, proporcionada pelos JICEDAF, é marcante para o adolescente, pois atende ao desejo de viver em grupo, fazer-se na relação com o outro. As formas como essa aproximação acontece são muito bem definidas pelos debatedores dos grupos focais, sendo eleitas como uma alternativa para melhorar a aproximação com os elementos do grupo, que refletem na melhora do ambiente escolar: *“distribuir os alunos de forma que em cada equipe tenha alunos dos 1º, 2º e 3º anos, eu acho que isso ajuda muito na*

integração. Nesse sentido não tem dúvida que é positivo, pois ajuda na integração entre os alunos e evita aqueles atritos comuns entre as turmas.” (GF-4 – Grifo nosso)

Vai ao encontro do que diz Souza (2004, p.56), “a socialização dos jovens está se produzindo em outros ambientes, onde as trocas culturais criam novos estilos de se vincular ao mundo, de decidir e enfrentar os problemas, ampliando as formas de reconhecimento.”

As equipes construídas para a realização dos JICEDAF são grupos compostos por alunos com desejos, afinidades e concepções diferentes, portanto uma oportunidade ímpar para aprender na relação com o outro, mesmo considerando que, segundo Melucci (*apud* SOUZA, 2004, p.64) “viver em grupo é o grande desafio posto a todos.”

No meio educacional além do “aprender a conhecer” e do “aprender a fazer”, pilares da educação, a escola tem outras funções ligadas ao aprendizado do “estar junto” e do “viver com”, que é uma realidade no ambiente das escolas de educação integral, como a CEDAF/UFV, e que muitas vezes é ignorado no discurso pedagógico.

Os JICEDAF, na opinião dos discentes debatedores dos grupos focais, oportunizam essa convivência, estimulando a capacidade de comunicação entre os membros da comunidade acadêmica, inserindo como uma alternativa para cultivar novas amizades, novos colegas, mudar a convivência, reforçar as amizades já existentes e outras mais, estabelecendo relações estáveis e eficazes entre os discentes: “*Além dos jogos, falo aqui do jogo da vida. Depois dos jogos, acredito que uns 90% dos contatos que tive durante os jogos, vou continuar com eles depois. Então desses contatos criados no JICEDAF, nasce um entrosamento que se transforma em coleguismo e amizade.*” (GF-2 – Grifo nosso)

Nessas vivências é que o indivíduo cresce e amadurece, enriquecendo o seu modo de ser e viver, negociando com os outros e consigo mesmo para poder continuar a conviver em sociedade. Nesse particular, os JICEDAF, também segundo os debatedores dos grupos focais, oferecem aos discentes a oportunidade de articular com pessoas diferentes.

Se o conflito está presente nas relações humanas, cabe a nós educadores a responsabilidade de, no desempenho de nossa função docente, amenizar essa realidade. E a nova proposta pedagógica dos JICEDAF, confirmada através das falas dos interlocutores dessa pesquisa, nos mostra que esses conflitos existentes no ambiente escolar podem ser amenizados, quando se adota uma proposta de jogos compatíveis com a filosofia do desporto educacional e sem as deformações do esporte de rendimento: “*Os conflitos que existem aqui na CEDAF, não é questão dos jogos. É dessa diferença de calouro, veterano e formando!*” (GF-1 – Grifo nosso)

Portanto, esta pesquisa objetivou compreender e caracterizar “como” o modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV, os JICEDAF, da forma como estão sendo realizados, interferem nas relações entre os discentes no ambiente escolar.

Através da metodologia do Grupo Focal, conduzimos o debate entre quatro grupos distribuídos distintamente e com representatividade entre os participantes e não participantes dos JICEDAF, sendo o primeiro grupo composto pelos líderes e vice-líderes das equipes; o segundo grupo composto pelos representantes dos segundos e terceiros anos do ensino técnico concomitante com o ensino médio; o terceiro grupo composto pelos alunos dos primeiros anos do ensino técnico concomitante com o ensino médio e calouros do ensino superior e, por último, representantes de todas as turmas, que nunca participaram dos JICEDAF, incluindo alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos.

Dessa forma, buscamos compreender como se posicionam esses discentes participantes dos grupos focais em relação a vários assuntos pertinentes aos jogos escolares da instituição, culminando com a visão de “como” todos esses fatores discutidos anteriormente, em forma de insights, interferem nas relações entre os alunos no ambiente escolar.

Ao selecionarmos um grupo de alunos que nunca participaram dos JICEDAF, tínhamos como objetivo buscar a forma de ver desses alunos em relação a um objeto, até então sob o nosso ponto de vista, totalmente desconhecido para esses discentes.

Ao atentarmos para o risco da tendência de procurar apenas os atores principais do fenômeno estudado, resultando em perda de informações importantes, resolvemos investigar também esse grupo quatro, considerando que ali está a periferia, ou seja, os coadjuvantes, os excluídos como bem definiram Miles e Huberman (*apud* ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p.163).

Tal foi nossa surpresa, com base nos debates desse grupo comparados aos demais, ao constatar que o conhecimento relativo aos JICEDAF em quase nada diferenciava dos demais grupos debatedores. Isso nos leva a crer que apesar de não terem uma participação efetiva nos JICEDAF, esses participantes do GF-4, conheciam a mecânica de funcionamento dos jogos, seja por intermédio dos colegas ou mesmo como meros expectadores. Assim se expressou um dos participantes do GF-4: *“Ninguém aqui nunca participou dos jogos, mas todos lá torcendo pros colegas vencerem. Esse é o único jeito de melhorar isso tudo.”* (Grifo nosso)

Há de considerarmos que a convivência diuturna entre os discentes no campus proporciona além de assuntos relativos à própria vida escolar, uma ótima oportunidade para abordar outros assuntos, como por exemplo, aqueles que têm envolvimento direto com os JICEDAF, como a questão das rixas entre calouros, veteranos e formandos. Além disso, não podemos esquecer que muitos também assistem aos jogos e às outras atividades dos JICEDAF, como forma de apoio e incentivo aos colegas. Daí, acreditamos estar a explicação para o conhecimento a respeito dos jogos.

Entre os participantes debatedores dos quatro grupos focais, constatamos, em suas falas, que a maioria entende que a relação entre os alunos no ambiente escolar melhora. Outros exprimem na sua fala contradições. Existem, também, aqueles que entendem que a forma pela qual os JICEDAF são organizados obstrui a formação das famosas panelinhas, ou seja, não favorece a formação de grupinhos que manipulam a participação de um número restrito de alunos. Uma minoria defende a ideia de que nada muda na relação entre os alunos. E por fim, existem aqueles que acham que os jogos propiciam o reforço de amizades já existentes e, também, a criação de novas amizades.

Dessa forma, ao analisarmos “como” os fatores discutidos anteriormente interferem nas relações entre os alunos no ambiente escolar da CEDAF/UFV, podemos afirmar com base nas falas dos debatedores dos quatro grupos focais, que essa interferência está amparada:

- No coleguismo;
- Na criação de novas amizades;
- No reforço às amizades já existentes;
- No favorecimento a um ambiente escolar harmonioso;
- Na mudança de convivência;
- Na maior aproximação;
- Na interação facilitada;
- No auxílio aos estudos;
- Na diminuição das rixas existentes;
- No desestímulo/bloqueio à formação de pequenos grupos, as panelinhas;
- E, até nas afirmações, daqueles alunos que ainda acham que nada muda fora do contexto dos JICEDAF e que estas mudanças são temporárias e restritas aos momentos vividos no calor dos jogos.

Os resultados da nossa pesquisa sinalizam, ou parecem indicar, que a atual proposta pedagógica dos Jogos Internos da CEDAF/UFV – JICEDAF se constitui como uma alternativa viável para a melhoria das relações entre os alunos no ambiente escolar da instituição.

Gariglio (2003, p.08), com toda sua experiência como docente de Educação Física no CEFET/BH, já afirmava que “há um sentimento coletivo dos professores, alunos e diretores do CEFET/BH que a Educação Física pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida no interior da escola.”

Reforça nossa convicção de estarmos trilhando o caminho correto, mas com a certeza de que ainda podemos inovar mais, criando situações que permitam um número cada vez maior de alunos da CEDAF/UFV, participarem efetivamente dos jogos.

Enfim, esperamos que este trabalho possa, também, contribuir para que nossos colegas professores de Educação Física de outras escolas, principalmente aquelas que adotam o regime integral de estudos, utilizem os resultados aqui expostos, como uma reflexão para (re)pensar os jogos internos das suas escolas, tornando-os um agente integrador do seu corpo discente.

Ao encerrarmos este trabalho, ensejamos nossa convicção de que esse estudo nos tornou mais maduros, conscientes e comprometidos com uma Educação Física, representada aqui pelos JICEDAF, voltada para a formação cidadã dos nossos alunos.

Finalizando, fazemos nossas as palavras de Maturana (2002, p.24) e Bernardinho (2006, p.31) quando eles, sabiamente, se referem ao relacionamento entre pessoas, afirmando: “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social” – Maturana e “o nós é sempre mais importante do que o eu.” – Bernardinho.

3 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivetti Rufino Borges Prado; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Educação Física em Questão: Resgate Histórico e Evolução Ocidental**. Disponível em: WWW.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-05.htm Acesso: 10de março 2010 às 21h05min.

ALMEIDA, Renato Souza de. **A Experiência Social do Grupo de Jovens**. In: Mundo Jovem: um jornal de idéias. Editora da PUCRS. Porto Alegre. Ano 48, nº403, fevereiro/10. 2010. p.16.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999, 203p.

ARANTES, Ana Cristina. **A História da Educação Física escolar no Brasil**. Disponível em: WWW.efdeportes.com Acesso: 01 junho 2010 às 23h15min.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. **Grupo Focal – Estratégia Metodológica Qualitativa: um ensaio teórico**. Disponível em <http://ojs.c3cls.UFPr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewfile/1700/1408> Acesso em: 16/06/10 às 08h04min.

BARBIERI, C. **Educação pelo Esporte: Algumas Considerações para a Realização dos Jogos do Esporte Educacional**. Movimento, Ano V, Nº 11, 1999. p.23-32.

BATTISTELLA, Roberta Navas. **Grêmio Estudantil: participar para prevenir a violência**. In: Mundo Jovem: um jornal de idéias. Editora da PUCRS. Porto Alegre. Ano 48, nº405, abril/10. 2010. p.10.

BENTO, J.O. **Pedagogia do esporte: definições, conceitos e orientações**. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2006.

BERNARDINHO. **Transformando suor em ouro**. Rio de janeiro: Sextante, 2006. 212p.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991, 192p.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica**. Revista da Educação Física, Maringá, v. 1, n. 0, pp. 28-33, 1989.

BRACHT, Valter. **Esporte de rendimento na escola**. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). Esporte de Rendimento e Esporte na Escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 216p.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. 192p.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; PEREGRINO, Mônica. **Jovens e a Escola: Compartilhando territórios e sentidos de presença**. In: A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões. São Paulo: Ação educativa. 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1988, 225 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Uma Proposta Pedagógica para a Educação Física**. Revista da Educação Física/UEM 8(1):11-19, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Romário Cardoso; SIMPLÍCIO, Afonso Timão. **Jogos Internos da CEDAF-UFV: um modelo para jogos escolares – Regulamento Oficial**. Florestal, MG: UFV, CEDAF, 2001. 35p.

CRUZ NETO, Otavio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Disponível em www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_JUVPO27_Neto_texto.pdf Acessado em: 08/07/10 às 10h00min.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernandes Ferreira da. **O Processo de Escolarização da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1871)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.59-83, jun.2008 – ISSN: 1676-2584.

DIÁRIOS DE CLASSE. Escola Média de Agricultura de Florestal. 1972 a 1981. Tamanho 32 cm x 11 cm.

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC – Inspeção de Belo Horizonte – MG. Ofício nº 287/69 – F7.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> > Acesso em: 22 setembro de 2008 às 10h00min.

FERRAZ, O. L. **O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências**. In: DE ROSE Jr., D.(Org.) Esporte e Atividade Física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, Marcos Santos. **A competição na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, jul.-dez. 2000.

FERREIRA, Vera L. C. **Prática de Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva transformação?** São Paulo: IBRASA, 1984.

FICHA DE REGISTRO DE AULA. Escola Média de Agricultura de Florestal. 1950. Tamanho 16 cm x 10 cm.

GARIGLIO, José Ângelo. **A Educação Física na Hierarquia dos Saberes Escolares de Uma Escola Profissionalizante.** Revista Digital: Educação Física/Esporte e Escola, V.1, N.1, p.33-53, março 2003.

GARIGLIO, José Ângelo. **A Educação Física no Currículo de Uma Escola Profissionalizante: Um Caso *sui generis*.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.

GAYA, Adroaldo. **Sobre o esporte para crianças e jovens.** In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). Esporte de Rendimento e Esporte na Escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 216p.

GEBARA, Ademir. **História do Esporte – Novas Abordagens.** In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. (Orgs.). Esporte – História e Sociedade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. pp 05-29.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos.** Paidéia (Ribeirão Preto) [on line]. 2002, vol.12, n.24, pp. 149-161. ISSN 0103-863X.

GUIMARÃES, Anchieta. **Secretários da Agricultura de 1933 a 1988: esboço histórico-administrativo.** Belo Horizonte/MG: Imprensa Oficial, 1990. 4v. pp. 181-228.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio.** 3ª ed. Versão eletrônica. Editora Positivo, 2004.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cyntia de França; SOUZA NETO, Samuel de. **O “Projeto Civilizador Esportivo”: a ética em questão.** Teoria e Prática – vol. 10, nº 18 e 19, p. 72-77, 2002.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **A Utilização do Grupo Focal como Metodologia Qualitativa na Promoção da Saúde.** Revista da Escola de Enfermagem USP [on line]. 2001, vol.35, n.2, pp. 115-121. ISSN 0080-6234.

LOVISOLO, Hugo. **Mediação: esporte rendimento e esporte da escola.** . In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). Esporte de Rendimento e Esporte na Escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 216p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Pedagogia e Educação.** 18ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas, v.59)

MARINHO, Inezil Penna; ACCIOLY, Aluizio Ramos. **História e Organização da Educação Física e dos desportos.** Volume I. Rio de Janeiro. 1956. 209p.

- MARINHO, Vitor. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, v. 3, 2010. 125p.
- MARTINS, H. T. S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo: 2004.
- MATURANA, R. H. A ontologia da realidade. **3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002**.
- MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf
Acessado em 26/08/10 às 11:06 horas.
- MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R.. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- MOLINA NETO, Vicente. **Esporte na escola e esporte de rendimento: Deus e diabo na terra do sol. Vicente Molina Neto**. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 216p.
- MONTAGNER, P.C.; RODRIGUES, E.F. **Esporte-espetáculo e Sociedade: Estudos Preliminares sobre sua Influência no Âmbito Escolar**. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v1n1/5esporte.pdf> >. Acesso em: 22 de setembro de 2008 às 19h20min.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NASCIMENTO, Marcos Avelar do; MELO, Victor Andrade de. **Olimpíadas Escolares – Uma proposta sob a ótica da cultura corporal**. Disponível em <http://www.uff.br/gef/sumario1.htm> Acessado em 11 de março de 2010 às 20h30min.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense. 2004. 51p.
- PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 364p. p.154-167, 1999.
- PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf
Acessado em 04 de setembro de 2010 às 16h05min.
- PEREIRA FILHO, João. **Entrevista com Romário Cardoso Costa, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA / UFRRJ**. Manuscrito, 2010.
- PEREIRA, Angélica Silvana. **A moda e as culturas juvenis**. In: *Mundo Jovem: um jornal de idéias*. Editora da PUCRS. Porto Alegre. Ano 48, nº408, julho/10. 2010. p.02.
- POCERA, Joverci Antônio. **Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia. Seropédica/RJ, 2008.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Brohm e a Organização Capitalista do Esporte**. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. (Orgs.). *Esporte – História e Sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. pp 31-62.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* **Competições Escolares: Reflexão e Ação em Pedagogia do Esporte para fazer a Diferença na Escola**. *Pensar a Prática*, Vol.11, Nº 1, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/1207/3279>
Acesso em: 22 de setembro de 2008 às 23h00min.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: uma análise conceitual das principais abordagens**. In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 2006, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. v. 1, n. 1.

REZENDE, Ângela Maria Carvalho Said. **Fatos e Memórias da CEDAF**. Florestal: artes gráficas, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre, Edições EST – UFRGS. 1994. 107p.

SCAGLIA, A.J.; MEDEIROS, M.; SADI, R.S. **Competições pedagógicas e festivais esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo**. Seminário Nacional *Esporte escolar e inclusão social* – Mesa redonda. Faculdade de Educação Física da UNB – Ministério dos Esportes, 2003.

SILVA, E. L. & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVERMAN, David. **Interpretação de Dados Qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed. 3ª edição. 2009. 376p.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. **Juventude e Contemporaneidade: possibilidade e limites**. Última Década Nº20, cidpa Viña Del Mar, Junio 2004, pp.47-69.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude: o que é? Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil**. Disponível em: WWW.tvebrasil.com.br/salto Acessado em: 14 de maio de 2010 às 20h00min.

STIGGER, Marco Paulo. **Relações entre o esporte de rendimento e o esporte na escola**. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. (Orgs.). *Esporte de Rendimento e Esporte na Escola*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. 216p.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente – Um Modo de Fazer**. São Paulo: Edusp, 2001. Roteiro de Exposição. Power Point.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURPIN, J. A P. **La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social.** 2002. 276 f. Tesis (Doctorado Educación) – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica General y Didáticas Específicas – Universidade de Alicante, Alicante, 2002. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01372720888026516423802/011915.pdf> Acesso em: 22 de setembro de 2008 às 20h32min.

UFV INFORMA. **Veja o progresso da Escola Média de Agricultura de Florestal.** IU/UFV. Viçosa/MG. Ano 9. Nº496. Set/1977.

VAGO, Tarcísio Mauro. “**O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht.**” Movimento, Porto Alegre, Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano III, n.5, pp.4-17. 1996.

VIEIRA, Manoel. **Entrevista com Romário Cardoso Costa, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA / UFRRJ.** Manuscrito, 2010.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência.** Disponível em http://pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf Acesso em: 16 de junho de 2010 às 08h27min.

4 ANEXOS

Anexo A

ASSEMBLÉIA GERAL DOS XV JICEDAF/10

Para a primeira reunião dos JICEDAF/10 a ser realizada dia 26/03/2010 às 17h00min no Setor de Educação Física, convocamos todos os membros da Grêmio Emafiano Diogo Alves de Melo – GEDAM; representantes das turmas de 1º, 2º, 3º anos dos Cursos Concomitantes em Agropecuária, Alimentos, Informática, Hospedagem; representantes do Curso Subseqüente (pós-médio) em Agropecuária; representantes do PROEJA; Professores de Educação Física da CEDAF/UFV e demais interessados.

Assuntos a serem tratados:

- Calendário dos JICEDAF/10.
- Arbitragem.
- Modalidades a serem disputadas.
- Arbitragem.
- Participação dos discentes dos Cursos Superiores.
- Convite a Professor/funcionário para direção das equipes.
- Despesas diversas (arbitragem, premiação, camisas).

Vinicius Mitre de Castro – Presidente do GEDAM _____

Kilder Cristiano Silveira - 3º Agro _____

Paloma Beatriz Alves Xavier – 2º Agro _____

Laira Abreu Carnelós – 1º Info _____

Iago Lima Soares – 2º Info _____

Jányne dos Santos Dias – 3º Hosp. _____

Verônica Guidine Silva – 3º PA _____

Raíza Dutra Rodrigues – 3º Agro _____

Déllis Márcia Silveira e Silva – 2º Agro _____

Iago Luna de Castro – 2] Agro _____

Letícia Marcélia Souza Teixeira – 2º Hosp. _____

Reinaldo Pereira Pavione – 2º PA _____

Tatyane Martins Silva – 2º PA _____

Lohany Dutra Amorim – 2º Info _____

Raul Andrade - _____

Prof. Afonso Timão Simplício _____

Prof. Guilherme de Azumbuja Pussieldi _____

Florestal, 24 de março de 2010.

Prof. Romário Cardoso Costa
Coordenador Geral

Anexo B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CAMPUS DE FLORESTAL/CEDAF**

CALENDÁRIO DOS XV JICEDAF - 2010

Aprovado pelo GEDAM, Diretório Acadêmico e Professores de Educação Física o calendário oficial dos XV JICEDAF, passa a vigorar a partir desta data, obedecendo ao seguinte cronograma:

Divulgação: 29/03 a 09/04/2010 – 2ª Feira a 6ª Feira – 2 semanas.
Inscrição: 12/04 a 16/04/2010 – 2ª Feira a 6ª Feira – 1 semana.
Sorteio das Equipes: 19/04/10 – 2ª Feira – 17h00min - Poliesportivo.
Congresso Técnico: 23/04/10 – 6ª Feira – 17h00min.
Treinamento das equipes: 10/05 a 14/05/10.

Realização dos Jogos: 19/05 a 28/05/2010 – 4ª Feira a 6ª Feira.

Florestal, 29 de março de 2010.

Prof. Romário Cardoso Costa
Coordenação

Prof. Afonso Timão Simplício
Coordenação

Prof. Guilherme de Azambuja Pussieldi
Coordenação

Anexo C

VEM AÍ OS XV JICEDAF

**JOGOS INTERNOS DA UFV
CAMPUS DE FLORESTAL / CEDAF**

Período de Realização: 19/maio a 28/maio/2010

PARTICIPAÇÃO

Discentes dos Cursos Técnicos, Tecnológicos e Superiores

INSCRIÇÃO GRATUITA

COM OS LÍDERES DE TURMA – De 12 a 16 de abril/10

MODALIDADES

**Atletismo – Basquetebol - Futebol de Salão - Voleibol - Peteca
Futebol de Campo - Natação - Handebol
Futevôlei – Embaixadinha – Queimada
Xadrez - Tênis de mesa – Damas – Truco
Puxa trator – Soletrando – Cabo de Guerra – Luta de
Travesseiros**

PROMOÇÃO

**Setor de Educação Física da UFV – Campus de Florestal/CEDAF
GEDAM – Representação Estudantil dos Cursos Técnicos.
DA – Diretório Acadêmico dos Cursos Superiores.**

PARTICIPE!!!!

Anexo D

Universidade Federal de Viçosa / Campus de Florestal/CEDAF

XV JOGOS INTERNOS DA CEDAF-UFV

FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____ Apelido: _____ Série: _____ Curso: _____

Sexo: () F () M Idade: _____ anos

Camisa: ()14 ()16 ()P ()M ()G ()GG ()XGG

Turno: () Diurno () Noturno

Data: _____/_____/2010

Sugestão de tema para os jogos:

ATENÇÃO: *Você pode se inscrever em duas modalidades coletivas** e duas individuais*.*

MODALIDADES

() Atletismo* Masc. e Fem.: 100m, 1.500m e Salto em distância.

() Basquetebol** Masc. e Fem.-Misto () Xadrez* (misto) () Queimada**F/M

() Damas* (misto) () Tênis de mesa* (misto) () Puxa trator**

() Futebol de Salão A** Masc. () Voleibol** Masc. e Fem.-Misto () Embaixadinha*

() Futebol de Salão B** Masc. () Peteca** Masc. e Fem.- dupla () Futvolei-Dupla**

() Futebol de Campo/Society ** Masc. () Natação* Masc. Revez. 2 x 40m () Soletrando*

() Handebol ** Masc. e Fem. () Natação* Fem. Revez. 2 x 40m () Truco** M/Fem.

() Cabo de Guerra** Masc. e Fem. () Luta de Travesseiros* Masc. e Fem.

Assinatura do aluno

Responsável p/ inscrição

Anexo F

Universidade Federal de Viçosa - Campus de Florestal / CEDAF

CONVOCAÇÃO

CONGRESSO TÉCNICO DOS XV JICEDAF/10

Ficam convocados, para o congresso técnico dos XV JICEDAF/10, todos os líderes e vice-líderes das equipes participantes, assim como representantes de turma e demais interessados. O congresso técnico será realizado na sala de reuniões do Setor de Educação Física, dia 26/04/2010 (2ª feira) às 17:00 horas, com a seguinte pauta:

- DISCUTIR COM OS REPRESENTANTES DE TODAS AS EQUIPES AS REGRAS E REAIS CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DOS JOGOS.
- SORTEIO DA TABELA DOS JOGOS.
- CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO PARA DESFILE DE ABERTURA.
- SORTEIO DA ORDEM DE ENTRADA PARA DESFILE DE ABERTURA.
- SORTEIO DA LEITURA DA REDAÇÃO.
- SORTEIO DA EQUIPE PARA JURAMENTO DO ALUNO/ATLETA.
- SORTEIO DO CASAL DA TOCHA / PIRA.
- OUTROS ASSUNTOS.

Florestal, 23 de abril de 2010.

Prof. Romário Cardoso Costa
Coordenador

Prof. Afonso Timão Simplício
Coordenador

Prof. Guilherme de Azambuja Pussieldi
Coordenador

Anexo G

HORÁRIO DE TREINAMENTO DAS EQUIPES

XV JICEDAF/2010

EQUIPE VIKINGS - 16:30 h às 18:00 h - DE 10 A 14/05/10

2ª FEIRA	-	CAMPO DE FUTEBOL
3ª FEIRA	-	PISTA ATLETISMO E DEMAIS INSTALAÇÕES
4ª FEIRA	-	GINÁSIO COBERTO
5ª FEIRA	-	QUADRA DESCOBERTA
6ª FEIRA	-	LIVRE

EQUIPE FENÍCIOS 16:30 h às 18:00 h - DE 10 A 14/05/10

2ª FEIRA	-	GINÁSIO COBERTO
3ª FEIRA	-	LIVRE
4ª FEIRA	-	CAMPO DE FUTEBOL
5ª FEIRA	-	PISTA ATLETISMO E DEMAIS INSTALAÇÕES
6ª FEIRA	-	QUADRA DESCOBERTA

EQUIPE CELTAS 16:30 h às 18:00 h - DE 10 A 14/05/10

2ª FEIRA	-	QUADRA DESCOBERTA
3ª FEIRA	-	LIVRE
4ª FEIRA	-	PISTA ATLETISMO E DEMAIS INSTALAÇÕES
5ª FEIRA	-	CAMPO DE FUTEBOL
6ª FEIRA	-	GINÁSIO COBERTO

EQUIPE INCAS 16:30 h às 18:00 h - DE 10 A 14/05/10

2ª FEIRA	-	PISTA ATLETISMO E DEMAIS INSTALAÇÕES
3ª FEIRA	-	LIVRE
4ª FEIRA	-	QUADRA DESCOBERTA
5ª FEIRA	-	GINÁSIO COBERTO
6ª FEIRA	-	CAMPO DE FUTEBOL

INSTALAÇÕES ESPORTIVAS CEDIDAS, EXCLUSIVAMENTE, PARA OS TREINAMENTOS DAS EQUIPES DO JICEDAF/10, NESTE PERÍODO.

HORÁRIO NOTURNO – GINÁSIO COBERTO

<u>EQUIPE VIKINGS</u>	-	2ª FEIRA	-	19:00h às 21:00h	-	10/05/10
<u>EQUIPE FENÍCIOS</u>	-	3ª FEIRA	-	19:00h às 21:00h	-	11/05/10
<u>EQUIPE CELTAS</u>	-	4ª FEIRA	-	19:00h às 21:00h	-	12/05/10
<u>EQUIPE INCAS</u>	-	5ª FEIRA	-	19:00h às 21:00h	-	13/05/10

SUSPENSO OS HORÁRIOS DE USO DO GINÁSIO DE 10 A 13/05/10

Prof. Romário Cardoso Costa Prof. Afonso Timão Simplício Prof. Guilherme de A. Pussieldi

Anexo H

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - CAMPUS DE FLORESTAL/CEDAF

XV JICEDAF/2010

DESFILE DE ABERTURA

JURADO(a): _____

PONTUAÇÃO: Até 2.0 (dois) pontos para cada critério

Equipe	Pontualidade	N.º Particip.	Uniforme	Organização	Animação	TOTAL
Fenícios						
Celtas						
Vikings						
Incas						
Total						

Jurado(a)

Presidente do júri

Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - CAMPUS FLORESTAL/CEDAF

XV JICEDAF/2010

DESFILE DE ABERTURA

REDAÇÃO

JURADO(a): _____

PONTUAÇÃO: vale 10 pontos

EQUIPE	NOTA	CLASSIFICAÇÃO

Jurado(a)

Presidente do júri

Anexo J

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/CAMPUS DE FLORESTAL/CEDAF

XV JICEDAF - MAIO/2010

RESULTADO FINAL DOS XV JICEDAF – 2010

EQUIPES	FENÍCIOS		CELTAS		VIKINGS		INCAS	
	LUGA R	PONTO S	LUGA R	PONTO S	LUGA R	PONTO S	LUGA R	PONTO S
DESFILE ABERT.	2°	7	1°	9	4°	3	3°	5
REDAÇÃO	3°	5	2°	7	1°	9	4°	3
ATLETISMO	1°	9	2°	7	3°	5	4°	3
BASQUETEBOL	3°	5	4°	3	1°	9	2°	7
DAMAS	3°	5	2°	7	4°	3	1°	9
XADREZ	1°	9	2°	7	4°	3	3°	5
FUTSAL A	1°	9	3°	5	2°	7	4°	3
FUTSAL B	1°	9	2°	7	3°	5	4°	3
FUTEBOL CAMPO	3°	5	1°	9	4°	3	2°	7
HANDEBOL MASC.	3°	5	2°	7	4°	3	1°	9
HANDEBOL FEM.	2°	7	1°	9	4°	3	3°	5
TÊNIS DE MESA	4°	3	3°	5	1°	9	2°	7
VOLEIBOL	4°	3	1°	9	2°	7	3°	5
PETECA	3°	5	1°	9	4°	3	2°	7
NATAÇÃO	2°	7	3°	5	0	0	1°	9
QUEIMADO	4°	3	1°	9	2°	7	3°	5
PUXA TRATOR	0	0	3°	5	1°	9	2°	7
EMBAIXADINH A	0	0	0	0	2°	7	1°	9
FUTVOLEI	0	0	0	0	2°	7	1°	9
SOLETRANDO	2°	7	3°	5	1°	9	4°	3
TRUCO A	1°	9	3°	5	4°	3	2°	7
TRUCO B	2°	7	3°	5	1°	9	4°	3
CABO DE GUERRA	0	0	3°	5	1°	9	2°	7
LUTA TRAVES.	3°	5	1°	9	4°	3	2°	7
SOMATÓRIO		124		148		135		144

1° = 9 Vencedor da
Final.

2° = 7 Perdedor da Final.

3° = 5 Perdedor do Vencedor da Final na fase de classificação.

4º = 3 Perdedor do 2º lugar na fase de Classificação.

CLASSIFICAÇÃO DOS JICEDAF / 2010		
1º Lugar -	CELTAS	- 148 pontos
2º Lugar -	INCAS	- 144 pontos
3º Lugar -	VIKINGS	- 135 pontos
4º Lugar -	FENÍCIOS	- 124 pontos

VALEU PELA PARTICIPAÇÃO!!!! ATÉ 2011 NOS XVI JICEDAF!!!!

Anexo K

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CAMPUS DE FLORESTAL / CEDAF
OFÍCIO CONVITE AOS DISCENTES DO GRUPO FOCAL

Florestal, 16 de novembro de 2010.

Ilmo (a) Sr (ta).
Gabriela Amaral Araújo de Oliveira
Discente do 2º ano do curso técnico em Informática
UFV – Campus de Florestal / CEDAF

Prezado (a) aluno (a),

Tem esta por finalidade convidar V.S.^a para participar da coleta de dados do projeto de pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA da UFRRJ, intitulado: “O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua interferência nas relações entre os discentes no ambiente escolar.”

Serão realizadas quatro coletas em dias distintos, com grupos também distintos, sendo a primeira, a segunda e terceira coletas já realizadas e a quarta prevista para o dia **17/11/10 – quarta-feira** com início às **16h30min** e término às **18h00min**, na sala de reuniões da secretaria do Curso de Licenciatura em Educação Física no ginásio coberto, com representantes de diversos cursos que nunca participaram dos JICEDAF. Portanto, convido V.S.^a a estar presente a essa coleta de dados.

A metodologia da pesquisa se baseia no Grupo Focal, que é definida por Cruz Neto *et al.* (2010, p.05.) como “*uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico*”.

Para os alunos participantes do grupo focal é importante que as informações que se seguem sejam observadas: *todas as opiniões interessam e, portanto não existem boas ou más opiniões; a meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência das opiniões; não se busca consenso na discussão a ser empreendida e a divergência de perspectiva e experiências é extremamente bem vinda; os objetivos da pesquisa, para serem atingidos, requisitam o*

levantamento, através de debate, das impressões, visões e concepções de mundo de seu público-alvo;

Algumas regras deverão ser seguidas: (a) só uma pessoa fala de cada vez; (b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; (c) ninguém pode dominar a discussão; (d) todos têm o direito de dizer o que pensam.

Ao final do debate, um minuto a cada participante: (a) manifestar suas impressões sobre o evento com breves comentários sobre o que acharam da dinâmica; (b) mencionar possíveis pontos não abordados que julguem importantes.

Lembro ainda que minha função é mediar as falas. Portanto, não manifesto acordo ou desacordo com os pontos de vistas expressos pelos componentes do grupo. Segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser preenchido, assinado e devolvido no dia 17/11/10.

Na certeza de poder contar com sua valiosa participação, subscrevo-me.

Atenciosamente.

Prof. Romário Cardoso Costa
Mestrando do PPGEA / UFRRJ

Anexo L

OFÍCIO CONVITE AOS DOCENTES UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA CAMPUS DE FLORESTAL / CEDAF

Florestal, 08 de setembro de 2010.

Ilmo Sr.
Prof. DS Guilherme de Azambuja Pussieldi
DD Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física
UFV – Campus de Florestal

Prezado professor,

Tem esta por finalidade convidar V.S.^a para participar da coleta de dados do projeto de pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA da UFRRJ, intitulado: “O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua interferência nas relações entre os discentes no ambiente escolar.”

Serão realizadas quatro coletas em dias distintos, sendo a primeira prevista para o dia 15/09/10 às 16h30min e término às 18h 00min, na sala de reuniões da secretaria do Curso de Licenciatura em Educação Física no ginásio coberto. As demais coletas serão marcadas datas adiante ainda a serem estabelecidas conforme disponibilidade dos participantes, alunos e professores.

A metodologia da pesquisa se baseia no Grupo Focal, que é definida por Cruz Neto *et al.* (2010, p.05.) como “*uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico*”.

Dentre as funções a serem desenvolvidas na metodologia do Grupo Focal, convido V.S.^a a exercer a função de Observador, que segundo Cruz Neto *et al.* (2010, p.08) é: “*analisar e avaliar o processo de condução do Grupo Focal, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o Mediador, Relator e Operador de Gravação. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles*

compreenderam corretamente o intuito da pesquisa e (d) a forma como as funções de Mediador, Relator e Operador de Gravação foram exercidas.”

Para conhecimento de V.S.^a acerca da metodologia Grupo Focal segue, via e-mail, a revisão bibliográfica.

Na certeza de poder contar com sua valiosa participação, subscrevo-me.

Atenciosamente.

Prof. Romário Cardoso Costa
Mestrando do PPGEA / UFRRJ

Anexo M

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação e, se for o caso, de seu responsável, na Pesquisa *O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua interferência nas relações entre os discentes no ambiente escolar*, que tem como objetivo coletar dados para serem avaliados na dissertação de mestrado do Prof. Romário Cardoso Costa.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal/CEDAF, escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa, responsável por esta Pesquisa.”

Florestal(MG), ____ de _____ de 2010.

Participante: _____

Endereço: _____

Como responsável pelo(a) adolescente acima identificado(a), declaro o meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.

Responsável: _____

Endereço: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Anexo N

ROTEIRO DE DEBATE – Grupo Focal

“O modelo pedagógico dos jogos escolares da CEDAF/UFV e sua interferência nas relações entre os discentes no ambiente escolar.”

1- Estudar numa escola em regime aberto e uma em regime de semi-internato e tempo integral, como a CEDAF, tem diferenças!

2– Que tipo de atividades extraclasse oferece possibilidades de maior integração entre os alunos!

3- As competições esportivas internas auxiliam ou prejudicam a integração entre os alunos!

- Pode-se incluir a pergunta e as diretivas da questão nº7 ()

4- Existem diferenças entre as competições esportivas internas dos colégios de ensino fundamental, onde vocês estudaram, e os JICEDAF!

- Joga-se entre turmas (interclasse) ou outra forma diferente ()
- Onde ocorre mais atrito, ou não, entre os alunos ()

5- Os jogos da forma como são realizados contribuem ou não para que um maior número de alunos participe dos JICEDAF!

- A adaptação das regras dos esportes oficiais ()
- A diversidade de formas de competição existente ()
- A inclusão de atividades tradicionais como queimada, ping-pong ()
- A inclusão de jogos que exigem raciocínio como truco, damas, xadrez ()
- Adoção de competições que fogem dos jogos tradicionais como cabo de guerra, puxa-trator, luta do travesseiro ()

6- Os jogos da forma como são realizados evitam ou não a seletividade e a hipercompetitividade dos alunos!

- A participação em apenas duas modalidades coletivas ()
- A participação em apenas duas modalidades individuais ()
- Critérios do número de faltas/cartões amarelos e vermelhos como forma de desempate dos jogos ()

7- Os critérios de distribuição dos alunos na formação das equipes contribuem ou não para diminuir os atritos no dia-a-dia dos alunos!

- A classificação dos alunos em bons, mais ou menos e ruins ()
- A “distribuição equilibrada” desses alunos em todas as quatro equipes participantes ()
- Cada equipe ser compostas de alunos dos 1º, 2º, 3º anos técnicos, pós-médio e superior ()

8- Princípios educativos como a co-educação, a cooperação, a participação, a autonomia das equipes e a pluralidade cultural (inserção de modalidades que fogem das competições esportivas tradicionais) contribuem ou não para amenizar conflitos e tensões na relação diuturna entre os discentes!

- Critérios do número de faltas/cartões amarelos e vermelhos como forma de desempate dos jogos ()
- Competições que fogem aos jogos tradicionais (cabo de guerra, puxa trator, etc.) ()
- A autonomia dos líderes/vice em formar as equipes respeitando os regulamentos ()
- A participação e cooperação dos alunos na organização dos jogos ()

9- “Como” todos esses fatores discutidos anteriormente interferem, se é que interferem, nas relações entre os alunos no ambiente escolar!

- O que muda (como!), se é que muda, na relação entre os alunos em decorrência dos JICEDAF ()
- Aumenta ou diminui o coleguismo entre os alunos ()
- Faz-se novas amizades ou novos inimigos ()
- Os alunos se aproximam ou se distanciam por causa dos jogos ()

Anexo O

LEMBRETES ÚTEIS A PARTICIPANTES E MEDIADOR

PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

- Todas as opiniões interessam e, portanto não existem boas ou más opiniões.
- A meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência das opiniões.
- Não se busca consenso na discussão a ser empreendida e a divergência de perspectiva e experiências é extremamente bem vinda.
- Os objetivos da pesquisa, para serem atingidos, requisitam o levantamento, através de debate, das impressões, visões e concepções de mundo de seu público-alvo.
- Não estou aqui como professor ou chefe e sim como mediador!
- Não estou aqui para manifestar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo (“não ponho palavras na boca dos participantes”!)
- Regras a serem seguidas: (a) só uma pessoa fala de cada vez; (b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; (c) ninguém pode dominar a discussão; (d) todos têm o direito de dizer o que pensam.
- Ao final do debate, um minuto a cada participante: (a) manifestar suas impressões sobre o evento com breves comentários sobre o que acharam da dinâmica; (b) mencionar possíveis pontos não abordados que julguem importantes.

MEDIADOR

- Esclarecer aos convidados com antecedência sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa. (já está no termo de consentimento livre e esclarecido)
- Duração de 1 (uma) a 2 (duas) horas, sendo que o debate de cada questão deve durar de 15 a 20 minutos.
- Receber todas as informações sobre a Pesquisa - sem subterfúgios.
- A amostra é intencional e por conveniência.
- Todos devem estar dentro do campo de visão entre si e com o moderador. E o local? Onde vou escolher?
- Na apresentação da equipe de pesquisa; (b) esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal; (c) consultar os participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as fitas não serão divulgadas e servirão apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes (d) destacar a importância da participação de todos nos debates; (e) explicar o que será feito dos dados após o fechamento de todos os grupos; e (f) convidar os participantes a apresentarem-se rapidamente.
- Perguntas como “qual”, “o que?”, “como?”, “onde?”, “por quê?”, inseridas no decorrer das discussões, servem não somente para estimular a fala como também para incentivar a participação de outras pessoas.
- O domínio do roteiro e dos temas enfocados, por parte do Mediador, é o que contribui como mais importante para o sucesso da sessão do GF.
- Tópicos não devem ser expressos ao grupo em forma de questões, mas em forma de "dicas", de pequenos estímulos para introduzir o assunto.
Finalizando, o mediador encerrará a discussão, agradecendo a participação de todos, enfatizando a importância de cada opinião e acrescentando que futuramente serão informados sobre o andamento da pesquisa.