



Educação (Lei 9394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que oficializaram a disciplina.

Dentro do processo histórico da Educação Física brasileira, o esporte oscilou em grau de importância enquanto conteúdo. Segundo Bracht (2006b, p. 124):

A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta *performance* esportiva. Planejou-se constituir a EF como elemento do sistema esportivo. EF e esporte ou EF/esporte deveriam elevar o nível de aptidão física da população.

Portanto, a partir desta perspectiva o esporte emerge a uma posição privilegiada em relação aos outros elementos da Educação Física e passa a integrar as diretrizes governamentais de educação, o que fica claro na seguinte afirmação:

[...] os planos nacionais de Educação Física e Esporte construídos nos anos 70 e parte dos anos 80, portanto durante a ditadura militar, viam na educação física o espaço para o ensino do esporte e a base de um sistema esportivo que tinha como meta transformar o país numa grande potência esportiva. No contexto das escolas, o evento norteador do trabalho do esporte escolar eram os jogos escolares, nas suas versões municipais, regionais, estaduais e nacional (BRACHT, 2006b, p. 124).

Assim, o esporte nas aulas de Educação Física atendia uma política educacional pensada prioritariamente para a especialização e formação de atletas. Dessa forma, o esporte avançou de tal forma que sucumbiu a própria Educação Física.

Foi a partir da década de 1980 que surgiram críticas mais acirradas à monocultura do esporte e ao formato do trabalho desenvolvido na escola. Nesse movimento, surgiram proposições para outro trato pedagógico com o conteúdo esporte. Pires e Silveira (2007) abordam este momento em que a Educação Física entrou em crise, e é levada a repensar sua prática no âmbito escolar e em especial o esporte,

Buscava-se pensar, então em um outro esporte para a escola, que pudesse ser transformador, socialmente justo, que não discriminasse nem excluísse ninguém, que fosse efetivamente para todos, em que importasse mais o processo (o jogo) do que o produto (resultados). Enfim, queríamos para a escola um esporte que desenvolvesse a consciência crítica, que negasse as características inerentes ao alto rendimento; um esporte de esquerda, socialista, revolucionário, progressista (PIRES E SILVEIRA, 2007. p. 41).

Nestas proposições, argumenta-se que trazer e manter o esporte na escola requer uma transformação, requer a garantia da isenção do compromisso com o esporte performático, hegemônico. Não é suficiente, para ser educacional, que a sua aplicação se dê dentro do âmbito escolar, mas que atenda às demandas propostas pela educação como um todo, para o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje frente a esta realidade, é preciso uma compreensão crítica desse processo, analisar se cabe para a sociedade contemporânea adotar um modelo esportivizado de prática corporal dentro da escola. Trabalhar o conteúdo esporte na escola diante desse contexto, e num tempo em que o apelo midiático condiciona crianças e adolescentes a compreender o esporte a partir de uma única ótica, a do rendimento, torna-se uma tarefa complexa na medida em que toda a conjuntura escolar também entende o esporte desse jeito.

Na proposição de Kunz (2001), numa abordagem denominada crítico-emancipatória, o aluno na sua experiência esportiva deve ter a possibilidade de se posicionar criticamente sobre as manifestações esportivas. Para este autor, o espaço escolar é o lugar onde se deve exercitar essa reflexão a respeito do esporte, “pois, a escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas” (KUNZ, 2001, p. 73).

Em outro trabalho Kunz deixa claro que não pretende negar o esporte como um todo, se referindo a sua origem na classe dominante, uma vez que este autor se aproxima, em suas discussões de um viés pedagógico crítico. Sobre o ensino deste conteúdo nas aulas de Educação Física, o autor aponta as características do esporte de rendimento para problematizá-lo:

Assim, este esporte coloca exigências tão altas que a maioria dos alunos não as conseguem acompanhar de forma adequada e satisfatória [...]. Os princípios do Rendimento e da Concorrência mantêm uma estreita relação com o conteúdo baseados nas destrezas esportivo-motoras, que possibilitam apenas a otimização das capacidades do rendimento esportivo. A consequência deste procedimento é a Função Seletiva, quando os de bom rendimento esportivo são separados dos de rendimento considerado fraco. (KUNZ, 1991, p. 187)

Este processo indiscutivelmente, recai na exclusão de muitos para que um grupo seletivo, com “vantagens” motoras se sobressaia nas aulas, nos eventos esportivos logo, nas competições. A Educação Física desde que teve a incumbência de garimpar e preparar talentos esportivos, para que a nação fosse bem representada perante outras, traz esta marca excludente de seletividade entre os educandos. Se outrora pela nação hoje, pela escola, pelas políticas governamentais, etc.

Sobre as possibilidades do esporte escolar Kunz (2001) aponta as limitações estruturais que contribuem para que ele se apresente nesse formato:

Outro fator extremamente influente no desenvolvimento do esporte de forma cada vez mais normatizada e com movimentos padronizados é a organização do espaço físico, ou seja, os locais, bem como dos materiais utilizados para a prática do esporte. Assim, atualmente, em qualquer lugar onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. (Kunz, 2001, p. 23).

Trazendo, a partir deste enunciado, a predisposição que a estrutura física dos espaços oferece em termos de opções para as práticas a serem desenvolvidas. De certa forma também contribui para que haja uma similaridade com o esporte institucionalizado, os sujeitos envolvidos na prática tendem a buscar uma adequação ao esporte que é veiculado pela mídia, bastante performático.

Outra proposição crítica do trato do esporte é a abordagem crítico-superadora, que compreende:

O esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica, Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola (SOARES *et al*, 1992, p.70).

Esta abordagem prevê a valorização dos conteúdos que se aproximem da realidade dos sujeitos. Entende o esporte como prática social e deve ser submetido a análise crítica, e assim

como os outros temas da cultura corporal<sup>1</sup>, que permita o educando a enxergar-se e ao mundo de forma reflexiva através da problematização para então *ler* a realidade social da qual ele faz parte.

Os contornos que a discussão sobre a relação esporte e escola, tomaram alguns encaminhamentos que foram trazidos por Bracht (2000), na seção de *Temas Polêmicos* da Revista Movimento. Neste trabalho, o autor elenca uma série de “equivocos/mal entendidos” a respeito da inserção do esporte de rendimento na escola, e o posicionamento dos críticos desse movimento. Ao que o autor traz como equivoco/mal entendido 1:

Quem critica o esporte é contra o esporte. Criticar o esporte ficou sendo entendido como uma manifestação de alguém que é contrário ao esporte no sentido lato. Com isso criou-se uma visão maniqueísta: ou se é a favor, ou se é contra o esporte. A EF foi dividida por este raciocínio tosco, entre aqueles que são contra, de um lado, e aqueles que são a favor do esporte, de outro. (BRACHT, 2000, p. 16)

A crítica ao modelo não significa a exclusão do elenco de conteúdos da Educação Física. Não se pode criticar algo que se extingue, para transformar o esporte é preciso que haja o reconhecimento do mesmo como uma produção histórico-social relevante. Bem como o tratamento dado ao domínio da técnica deve estar subordinada a finalidade para qual ela se destina no âmbito pedagógico, a especialização dos movimentos específicos de cada modalidade deve ser *meio*, e não *fim* do ensino do esporte.

Diante de tais análises convém refletir sobre qual o modelo de esporte deve estar dentro da escola e se, os projetos da Secretaria de Educação reforçam o ideal de competitividade ou é uma estratégia de integração entre os educandos.

### **3. II JOGOS ESTUDANTIS DA PRIMAVERA – 1998 E O TRATO COM O ESPORTE**

O projeto do II Jogos Estudantis da Primavera, realizado em 1998 envolveu na sua elaboração Professores de Educação Física da rede estadual, das Universidades Federal da Bahia e

<sup>1</sup> Denominação dada ao “conhecimento de que trata a Educação Física”, manifesto através dos temas: jogos, esportes, ginástica, danças, capoeira, etc. (SOARES *et. al.*, 1992)





substituições durante a partida. Possivelmente, na perspectiva de um professor que priorizasse o vencer, teria a opção de colocar os alunos ditos *mais fracos*, para iniciar o jogo e substituí-los nos primeiros minutos da partida. Reflexos do que foi apontado anteriormente sobre a Função Seletiva do esporte.

O sistema de pontuação previa contagem de pontos para todas as equipes que jogaram independente de ter vencido, seguindo a seguinte escala: “Equipe vencedora – 03 (três) pontos; Empate – 02 (dois) pontos; Participação – 02 (dois) pontos; Disciplina – 02 (dois) pontos; Equipe não-vencedora – 01 (hum) ponto” (BAHIA, 1998, p.10). Nesta escala de pontos, percebemos que apenas se fazer presente no jogo, garante à equipe que ela receba alguma pontuação.

Observamos a nomenclatura dada ao grupo que não venceu a prova: “equipe não-vencedora” o que já se entende fruto de uma reflexão que foca o jogar, mesmo em sistema de disputa. O que recai numa proposição importante trazida por Bracht (2000) sobre dar significância ao processo e não ao resultado final, ampliando a perspectiva para além do “binário vitória-derrota”.

O critério de desempate desta proposta priorizou “1º Caráter de melhor disciplina; 2º Maior número de vitórias; 3º confronto direto” (BAHIA, 1998, p.11). Percebe-se que ao estabelecer essa hierarquia de critérios, prioriza-se o que tem maior aproximação com um caráter “educacional” ou ao menos mais subjetivos, em detrimento aos resultados da competição de caráter quantitativo.

Contudo, observamos nos regulamentos específicos por modalidades o enunciado “... serão realizadas de acordo com as Regras Internacionais adotadas por [...] e pelo que dispuser este Regulamento adaptado ao Esporte Educacional.” (BAHIA, 1998, p. 14, 16, 18, 20, 29, 31, 33 e 36).

Na ordem inversa o “Regulamento de Ginástica Rítmica Desportiva, nos JOGOS ESTUDANTIS DA PRIMAVERA, foi adaptado à prática do Esporte Educacional, considerando o código de pontuação da Federação Internacional de G.R.D.-FIG, na Categoria Júnior” (BAHIA, 1998, p. 22).

Nestes aspectos, percebemos que o documento procura conferir graus de importância diferenciados da perspectiva do rendimento, a exemplo dos critérios de pontuação e desempate, para caracterizar o evento como educacional. Porém, ainda faz ressalvas na medidas em que neste momento não se desvincula integralmente das normas oficiais.

No que tange à premiação, o Art. 20º enuncia “Todos os estudantes receberão displays e certificados alusivos ao evento. Nos displays das UEE, constarão a classificação até o 6º lugar” (BAHIA, 1998, p.11). Assim, a proposta não se configura em eleger o melhor estudante isoladamente, de forma que estes não serão contemplados com medalhas, qualificando-os como campeões, vice-campeões. Este artigo tenta dar conta da seletividade presente nas competições, valorizando o caráter participativo dos jogos.

À primeira vista este projeto se sobressai como o mais próximo de uma postura educacional crítica, contudo diante do quarto pilar de sustentação da nossa análise trazida por Orlandi (2005), não paramos no texto, buscamos o contexto para a partir de então entender as entrelinhas do projeto, a intencionalidade que figurava esta proposta. E, considerando o contexto em que se formatou este projeto, um contexto de novidades acerca de uma política de esporte com caráter educacional, e não uma proposta educacional que se materializava utilizando o esporte como atividade meio.

Com um Ministério recém criado<sup>2</sup>, fomentando a prática esportiva como forma de minimizar as mazelas sociais, sustentadas em argumentos que permeiam o senso comum como: *esporte é vida, esporte é saúde, esporte tira os jovens das drogas, promove a cidadania e a ascensão social*, entre outros, para justificar sua predominância e relevância na escola e todo o investimento nesse viés esportivo. Esse era o contexto da instância ministerial, que refletia nas políticas regionais, uma política assistencialista. Contudo, apesar do documento tentar quebrar alguns paradigmas, não consegue promover uma política de esporte emancipatória.

A Educação Física e o esporte se confundem nos conceitos da maioria dos estudantes, independente da faixa etária ou do nível sócio-econômico, da instituição a qual pertence (se

<sup>2</sup> Em 1995, foi criado o Ministério Extraordinário do Esporte, ainda ligado ao MEC. Tendo como Ministro o ex-atleta Edson Arantes do Nascimento (Pelé), até 1998. Até então os órgãos responsáveis pelo Esporte, adotavam outras nomenclaturas: Secretarias, Departamento, Divisão, etc. (BRASIL, 2009)

pública ou privada), ou se tem ou não acesso à prática de esporte na sua escola. É quase unânime a associação que fazem ao esporte quando questionados sobre o que é Educação Física.

O processo de esportivização das práticas corporais, que se apropriou da escola numa dinâmica de seletividade, de exclusão, de divisão de classes, no início do século XIX. E, atualmente este processo se insere e se justifica na escola pelas proposições de políticas governamentais de órgãos não-ligados à educação, como o Ministério do Esporte, o Comitê Olímpico Brasileiro, e no caso da Bahia, a Superintendencia do Esporte da Bahia – SUDESB.

Tomando por base objeto desta análise, e do percurso percorrido para concretizar os objetivos propostos, por este trabalho, as concepções de esporte presentes nos projetos JEP 1998 é de uma forma geral conservadora. Na sua essência, fomenta o modelo esportivo de rendimento, do qual simplesmente se materializa dentro da escola.

O agravante, visto no decorrer do texto, é que as políticas governamentais de esporte, se utiliza da instituição escolar como meio de propagação do sistema esportivo. Com o pretexto de formar atletas, ou de viabilizar o direito à prática de esporte, na verdade está produzindo em larga escala consumidores e expectadores do esporte de rendimento.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Regulamento Geral Jogos Estudantis da Primavera, 1998**. Salvador. 1998 28p.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**. ano 6. n. 12. 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148> Acesso em: 12 ago. 2009.

BRACHT, Valter. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e desenvolvimento social?. In.: REZER, Ricardo. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos. 2006b, p.123-129.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Injuí: Unijuí Editora. 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2001.

