

Ms. Pedro Henrique Silva Teixeira

Centro Universitario Vale do Rio Verde

pedroh.edfisica01@gmail.com

Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

<https://orcid.org/0000-0002-5401-9677>

jesus.alexandre@ymail.com

Dr. Galdino Rodrigues de Sousa

<https://orcid.org/0000-0002-1097-738X>

galdinorodrigues@yahoo.com.br

REFLEXÕES ACERCA DOS CONTEÚDOS ESPORTIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

RESUMO

O esporte como conteúdo da cultura corporal de movimento é tema de constante discussão na Educação Física Escolar, visto que, por ser um fenômeno social abrangente, engloba diversos valores, alguns antagônicos aos valores da escola. Mediante ao protagonismo do esporte no âmbito escolar algumas questões referentes as práticas docentes permeiam o desenvolvimento do trabalho, em relação a como os mesmos compreendem o ensino do “esporte da escola” e as possibilidades de contribuição no desenvolvimento de aulas nesse contexto. O objetivo do trabalho é discutir possibilidades de se pensar o “esporte da escola” – valorizando códigos e saberes “da escola” nas aulas de Educação Física – tencionando práticas esportivas hegemônicas que são, por vezes, excludentes, sem respeito a valores e pouco educativas. Para tanto aborda o esporte da escola, em uma ótica que remeta aos ideais do Movimento Renovador da Educação Física,

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Esporte. Movimento Renovador da Educação Física.

REFLECTIONS ABOUT SPORTS CONTENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Sport as a content of body movement culture is a topic of constant discussion in School Physical Education, since, as it is a comprehensive social phenomenon, it encompasses several values, some of which are antagonistic to the values of the school. Due to the protagonism of sport in the school environment, some questions regarding teaching practices permeate the development of the work, in relation to how they understand the teaching of “school sport” and the possibilities of contributing to the development of classes in this context. The objective of the work is to discuss possibilities of thinking about “school sport” – valuing “school” codes and knowledge in Physical Education classes – intending hegemonic sporting practices that are, at times, exclusionary, without respect for values and little educational. . To this end, it addresses school sport, from a perspective that refers to the ideals of the Physical Education Renewal Movements.

Keywords: Physical education. School. Sport. Physical Education Renewal Movement.

1. INTRODUÇÃO

O esporte é considerado um fenômeno social mundial, tendo fortes influências na sociedade. De acordo com Nogueira e Palma (2003), o esporte é uma das mais ricas manifestações de vida. Nesse sentido, contribuindo para o entendimento do esporte como fenômeno social, Tubino (1999) cita que se trata de uma atividade abrangente, visto que engloba diversas áreas importantes para a humanidade, como saúde, educação, turismo, entre outros.

Nas escolas, a temática do esporte é relevante, já que está presente na BNCC como componente obrigatório na Educação Básica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Contudo, as práticas esportivas necessitam de questionamento para que sejam desenvolvidas dentro de uma concepção – seja na elaboração de planos de aula, ou na manifestação de movimento em prática – que represente uma construção significativa nas experiências motoras e, claro, nas questões sociais que envolvem os Educandos.

Esse ensaio tem como objetivo problematizar o esporte em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da temática na instituição da escola, através de indagações que permeiam os códigos do esporte da escola e os códigos pertencentes às instituições esportivas. Alguns estudos como os de Hildebrandt¹ (1988) e Bracht² (1992) apontam que o esporte escolar foi desenvolvido de forma equivocada, valorizando aspectos do esporte de rendimento, através de metodologias

que não contemplam o “esporte da escola”, ou seja, pratica-se em alguns casos o esporte “na” escola, expressão que traduz o esporte que privilegia, entre outros aspectos, os níveis de habilidades dos alunos, o que o torna excludente. Faz-se justificável social e academicamente revisitar entendimentos mais de vinte anos depois.

2. EXCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, dentro do sistema escolar, é definida como um componente curricular que se utiliza de atividades físicas para atingir objetivos educacionais (BETTI, 1991). Ela só foi reconhecida como disciplina a partir do ano de 1937, até então, desde o ano de 1851³ até as primeiras décadas do século XX, foi denominada ginástica a partir do Manifesto de Rui Barbosa.⁴ Desde então, a Educação Física foi discutida e repensada de acordo com os diferentes contextos em que o cenário político-educacional se encontra ao longo da história (BETTI, 1991; MELO, 2007).

De acordo com Soares (2001), a Educação Física no Brasil, ministrada enquanto disciplina escolar, em diversos momentos, se confunde com as instituições militares e médicas, que a influenciaram desde a década 1850 até o início do ano de 1930. Soares (1996) retrata a influência do movimento ginástico europeu sobre a Educação Física no Brasil, que perdurou entre o

¹ Ler “O esporte como fenômeno social e a análise crítica do esporte”. Utilizo o estudo para sintetizar questões do “esporte na escola” x “o esporte da escola”

² A obra “Educação Física e Aprendizagem Social é primordial, pois está envolta em questões que permeiam os códigos esportivos (da instituição esportiva e da instituição escola).

³ Em 1851, houve a reforma Couto Ferraz, em que, através de Luiz Pedreira de Couto Ferraz, foram apresentadas bases para a reforma dos ensinos primário e secundário. Todavia, somente 1854 sua regulamentação foi expedida sendo obrigatória a introdução da ginástica no ensino primário e a dança no secundário.

⁴ O projeto “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” recebeu o parecer de Rui Barbosa, que defendia a inclusão da ginástica nas escolas, e a equiparação dos professores da ginástica com os das demais disciplinas.

século XIX e início do século XX. A autora resalta que a ginástica compreendia exercícios militares, dança, esgrima, entre outros.

A partir da década de 1920, a Educação Física começou a garantir um espaço importante no cenário educacional do Brasil, por meio de diversas reformas em diferentes estados que culminaram na inclusão da Educação Física - no currículo das escolas - em muitos casos, ainda com o termo ginástica (BETTI, 1991).

De acordo com Darido (2012), a principal vertente do início da Educação Física Escolar foi a higienista, cuja finalidade deu-se acerca de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e do aspecto moral a partir dos exercícios. Segundo Soares (2001), o pensamento médico passou a ditar o funcionamento do espaço escolar, controlando o tempo das atividades, a alimentação, o descanso por meio da otimização do tempo, sendo determinante na metodologia utilizada.

A partir da década de 1930, a Educação Física, antes pautada no higienismo, passa a ser inserida em um contexto militarista, que visa formar jovens defensores da pátria. Segundo Ghirardelli Jr. (1994), a ordem moral e cívica eram características marcantes desse período, isso porque o período militarista seguia a escola francesa, a qual, além de preocupações básicas com o corpo, tinha um forte traço moral e patriótico (SOARES, 2001). Para Betti (1991), o método de Educação Física adotado nas escolas brasileiras era de origem militar.

O período militarista perdurou durante todo o Estado Novo, sendo assim, os esportes coletivos pertencentes à escola francesa ganharam espaço no cenário nacional, isso fica evidenciado nos estudos de Soares (1996), que cita a

afirmação do movimento esportivo a partir da década de 1940. A autora acrescenta que houve uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino.

Com o fim do Estado Novo, as questões que envolviam o cunho ideológico-político foram desaparecendo, em contrapartida, houve um enorme crescimento em questões dedicadas ao esporte (BETTI, 1991). O autor acrescenta que, na onda esportiva, o cunho educacional esteve presente como meio de formação e preparação para a vida.

Todavia, o País entrou no período da ditadura militar e o cunho esportivo passou a adentrar uma nova perspectiva. Para Betti (1991), o período marcou a ascensão do esporte a favor do estado e a relação entre Educação Física e esporte tornou-se estratégia de governo. Para Bianchini (2015), a ideologia nacionalista, empregada pelo regime militar, influenciou toda a esfera escolar.

Com o início da ditadura militar no Brasil, o esporte passa a ser prática imprescindível na Educação Física (SOARES, 1996). De acordo com Darido (2012), os governos militares passam a investir no esporte na tentativa de demonstração de poder através da participação em competições de alto nível, tendo na Educação Física um alicerce para tal finalidade.

Um exemplo de demonstração de poder ocorreu durante a Guerra Fria, onde o poderio não era medido por um conflito direto e mas acontecia de formas simbólicas, com o esporte fazendo parte desse contexto através da participação de atletas em competições esportivas internacionais e era nesse modelo que o governo militar se apoiava (MACHADO 2012; BIANCHINI, 2015).

O cunho biologicista apresenta-se dentro da perspectiva de performance com a Educação Física visando uma melhoria dos níveis de aptidão física da população, fortalecendo na década de 1970 (MACHADO, 2012). Esse aspecto biologicista – aptidão física - evidencia-se quando os papéis de professores e alunos são minimizados em relação a importância do planejamento, isso acarreta a diminuição do movimento corporal, em suma, o lúdico substituído por tarefas mecânicas (BRACHT, 1992). Contribuindo para a discussão, Darido (2012) cita que a busca pelo rendimento fazia com que os professores selecionassem os mais habilidosos, acarretando um papel centralizador, já que suas práticas eram baseadas em repetições mecânicas de movimentos esportivos (gestos técnicos), devendo serem executados no mesmo tempo e ritmo.

Enquanto o desempenho humano foi sendo elevado como prioridade, apontou-se a necessidade de se investir na produção científica na área, causando uma onda de cientificação, a partir da década de 1970, com produções sendo voltadas ao esporte – devido a sua importância no contexto político e social – garantindo, assim, legitimidade ao investimento (MACHADO, 2012; CASTELLANI, 2019). Como consequência da cientificação, foi criado no ano de 1978 o Comitê Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE⁵) (CASTELLANI, 2019⁶).

⁵ O CBCE foi fundado em setembro de 1978, tendo como referência o *American College of Sports Medicine* (ACSM). Sua equipe inicial contou com um total de cinco médicos e dois professores de Educação Física.

⁶ O autor foi um dos protagonistas no chamado MREF progressista, além de presidir o CBCE entre os anos de 1999 e 2001.

3. O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É nesse contexto e período histórico – nas décadas de 1970 e 1980 – que surgem os denominados Movimentos Renovadores da Educação Física (MREF), caracterizados por princípios em torno do ser humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sob a influência de programas de Pós-Graduação, questionamentos passaram a surgir em torno das práticas na Educação Física (MACHADO, 2012).

Contudo, os MREF tiveram momentos bem distintos: na década de 1970, o movimento tinha uma característica conservadora (CASTELLANI, 2019). O processo de cientificação estava alinhado com o que pregava o regime militar – a aptidão física era o alvo, com a medicina esportiva sendo o caminho para isso – sendo assim, esse processo não surgiu para romper com o existente, mas o ratificou, uma vez que estava alinhado com os valores sociais do período ditatorial.

Mas é devido a existência desses movimentos conservadores é que surgem novas ondas de MREF, a partir da década de 1980 que se caracterizam por um viés mais progressista (CASTELLANI, 2019). A onda progressista teve uma conotação política, passando a questionar as funções do movimento no que se refere aos interesses das elites, iniciando um movimento que buscava mudanças da sociedade capitalista (CASTELLANI, 2019).

Nesse sentido, Machado (2012) cita que os MREF de cunho progressista emergem em um momento de transição político-social do País, já que o período ditatorial se encontrava o fim. Em consequência, novos debates emergiam, sobre

um viés mais social, onde questionou-se inclusive qual, de fato, era o papel e as funções sociais da escola nesse novo contexto, bem como não cabia mais aos intelectuais uma posição política neutra.

A Educação Física passou a ser questionada, e o esporte, em um primeiro momento, foi alvo do MREF. Em suma, a nova vertente, influenciada pela busca de conhecimento em programas de pós-graduação, veio para combater a exclusão e a segregação que o esporte promovia, já que o desejo era a elevação do nível de aptidão física da população (BRACHT, 2003; MACHADO, 2012; BIANCHINI 2015).

Tendo uma nova perspectiva visando uma Educação Física mais humanista, o Coletivo de Autores (1992), propôs uma estruturação metodológica para o ensino da Educação Física, considerando o programa metodológico um pilar da disciplina, sendo os conteúdos de ensino, o tempo para a apropriação do ensino e os procedimentos didático-metodológicos como elementos principais. Darido (2012), descreve algumas características das correntes renovadoras, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – características das aulas de EF através das correntes renovadoras

1	As aulas devem ser dirigidas a todos os alunos, pois todos têm o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal.
2	As aulas não são exclusivamente práticas, pois os alunos devem saber o que estão praticando, as origens, transformações etc.
3	O corpo é compreendido em uma visão holística; não possui corpo, sou o corpo.
4	As metodologias perpassam por situações-problemas para os alunos buscarem possíveis soluções.
5	A avaliação é processual e considera os

avanços individuais, sem compará-lo a um padrão.

Fonte: Adaptado de Darido (2012)

As características mostradas no quadro demonstram as mudanças concretas acerca das aulas de EF, e sem dúvidas, comprovam a importância dos MREF no crescimento e desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar, onde o aluno passa a ser compreendido e valorizado através de práticas inclusivas e humanizadas. Independentemente das correntes e teorias desenvolvidas, o fato é que o viés social e crítico passou a nortear as aulas, sejam elas de natureza prática ou teórica. Nesse sentido, o aluno ganha protagonismo, possuindo um papel de figura central no processo de ensino-aprendizagem, com a busca de soluções para situações-problemas enfatizando esse processo.

Os avanços possibilitados pelos MREF acarretaram surgimento de novas concepções pedagógicas. Como citado por Machado (2012), a multiplicidade de discursos – seja em relação a quantidade de propostas ou a qualidade delas – foi tamanha que o que se viu foram debates entre os que representavam as novas abordagens, afinal existiam diferenças entre as correntes de pensamento.

Portanto, a Educação Física vem sendo uma área de grande discussão a partir de novos olhares para a formação docente, que questionam as práticas desenvolvidas, principalmente buscando dar legitimidade à disciplina e atender as possibilidades de formação que culminam no surgimento de sujeitos aptos a agirem em sociedade (MEDINA, 2007⁷.BIANCHINI, 2015; MACHADO, 2012).

⁷ Edição n. 22 da obra “A Educação Física cuida do corpo e ... mente”. Medina foi um dos primeiros autores a destacar a necessidade de uma crise na Educação Física, principalmente por

A partir dos MREF, compostos por diversos estudiosos da área, iniciaram-se problematizações visando o rompimento com processos didático-pedagógicos tradicionais. As discussões resultaram em avanços significativos para a Educação Física, inclusive tendo seu reconhecimento como componente curricular estabelecido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996⁸ (BRASIL, 1996; BIANCHINI, 2015).

Outro ponto relevante é que as aulas, que até então eram balizadas pelo esportivismo, ganharam novas perspectivas e outras vertentes de ensino, com o esporte não sendo mais o conteúdo hegemônico nas aulas, todavia, ele se manteve presente e, como toda a EF, passou por reflexões críticas e os novos estudos passaram a discutir sobre qual de fato é o esporte “da” escola, o processo de ressignificação acabou influenciando diretamente nas atuações docentes.

4 O ESPORTE “NA” ESCOLA *VERSUS* O ESPORTE “DA” ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O esporte nas aulas de Educação Física precisa ser compreendido como propriedade escolar e é nessa perspectiva que surgem a maioria das críticas. O combate à reprodução do esporte em sua forma hegemonicamente conhecida precisa ser tema de contínua discussão. De acordo com Bracht (1992), a Educação Física realizada

na escola, deveria assumir a característica de atividade pedagógica incorporando códigos da própria escola.

O que Bracht (1992) propõe é justamente o debate acerca dos códigos esportivos, especificamente, em como o esporte deve ser desenvolvido na escola – através dos códigos da instituição escola –, o que o autor denomina como esporte “da” escola. Em contrapartida, o esporte desenvolvido nas aulas de EF, caracterizado pelos códigos pertencentes a instituição esportiva, é denominado como esporte “na” escola, essa sendo a chave para a compreensão do texto do autor, exemplificada no trecho abaixo:

(..) à Educação Física assume os códigos de uma outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1992, p. 22).

A partir das ideias centrais de Bracht (1992), evidencia-se a necessidade de haver discussões referentes à forma como os professores devem desenvolver o esporte em suas aulas. O “esporte na escola”, com códigos da instituição esportiva, contemplam abordagens tradicionais de ensino, como maior exemplo a tecnicista. Nessa perspectiva, durante as aulas esportivas, o aluno tem pouco espaço para o diálogo com os demais colegas e para as resoluções de situações problemas, pois suas ações e criatividade são limitadas, o aluno se limita na reprodução de gestos técnicos visando a

que a Educação Física é componente curricular da Educação Básica.

sua compreensão equivocada acerca de cuidar de um corpo desobrigado de suas significações (visão dualista entre corpo e mente).

⁸ No parágrafo terceiro do artigo 26 presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 consta

melhoria de suas habilidades. Portanto, o esporte “na” escola traz uma série de tendências negativas para as aulas de Educação Física.

O esporte “na” escola apropria-se de uma abordagem fragmentada do esporte, na qual o professor se baseia em uma perspectiva semelhante a um treinamento para aplicar os conteúdos. Isso significa ensinar os fundamentos das modalidades, repetindo-os para que se aprenda a jogar, pois se acredita que se devem ensinar as partes (os fundamentos e gestos técnicos) para então conseguir alcançar o todo (que seria jogar o esporte) (SCAGLIA, 2014; PIRES; ABREU. FRANÇA, 2016).

Portanto, existem tendências que podem ser citadas, como a tendência para a seleção, onde critérios como idade e sexo são levados em consideração. Nesse sentido, o professor considera o aluno como um atleta em potencial, acarretando exclusão dos menos habilidosos. O próximo ponto a ser citado é a tendência para a especialização, exemplificado nos processos didáticos-metodológicos onde cobra-se a execução perfeita dos gestos técnicos (fundamentos esportivos), em um caráter extremamente tecnicista. Outra tendência é a da instrumentalização, onde os aspectos biologicistas tornam-se preponderantes, com o intuito de alcançar o aumento de rendimento da função do corpo, com o domínio técnico garantido uma melhor performance (HILDEBRANDT, 1988).

Outros aspectos podem ser citados, como os motivacionais, que se perdem devido à ausência do caráter lúdico, afinal o esporte é fracionado e trabalhado de forma descontextualizada das exigências do jogo, tendo o objetivo do automatismo de um movimento. O

professor, nesse contexto, torna-se uma figura centralizadora, expondo a ausência de democratização no processo de ensino-aprendizagem.

O sistema esportivo, que visa a formação de atletas e o rendimento apresenta duas características gerais, sendo a primeira delas a regra do sobrepujar, onde vencer é o objetivo principal, a meta a ser alcançada por um atleta ou equipes, e a segunda regra é a da comparação objetiva. Essas duas regras explicitam o conceito de movimento do sistema esportivo no sentido para a problematização do movimento humano, afinal o esporte institucionalizado favorece a função comparativa do movimento. No sentido do sistema, trata-se, majoritariamente, do aumento de rendimento do movimento humano, onde os esforços são voltados ao objetivo de sobrepujar, chegar ao primeiro lugar (HILDEBRANDT, 1988).

Ainda de acordo com o autor, a inter-relação dessas regras denota a diminuta complexidade da instituição esportiva pois existe uma padronização para que se compare de forma objetiva os rendimentos e as condições sobre as quais os rendimentos deverão ser alcançados, evidenciado por questões relacionadas aos locais para a prática esportiva; as regras de cada modalidade e as regras motoras que determinam a realização de um movimento.

Em caminho oposto, o esporte “da” escola contempla uma série de situações que irão proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado, com aluno sendo protagonista no processo educacional, com autonomia para resolução de situações problemas, em um contexto que o docente transforma o esporte em uma ferramenta educacional.

Segundo Bracht (1992), a escola precisa ter autonomia para a disseminação do esporte com seus códigos próprios enquanto instituição social. Nesse sentido, Vago (1996) cita que é possível construir uma cultura escolar de esporte, mas que, ao invés de reproduzir as práticas hegemônicas socialmente conhecidas, a cultura do esporte escolar deve estabelecer relações de tensões permanentes, em um movimento que reverbera em questões socioculturais. Entre outras coisas, isso vai ao encontro dos ideais dos MREF, de que a preocupação social fosse fomentada na escola e nas aulas de Educação Física.

Ainda de acordo com Vago (1996), a escola, quando alcança sua autonomia pedagógica, paralisa um movimento de transmissão de conhecimentos produzidos fora dela, e que para se manter o esporte escolar fora da subordinação do esporte de rendimento o papel do professor como produtor de culturas é de suma importância. Sendo assim, a escola como local produtor de cultura desenvolve o esporte como um objeto de ensino, em um processo de escolarização do esporte. A partir desse ponto, é fundamental problematizar o esporte como fenômeno sociocultural tensionando com os códigos dominantes da sociedade que são excludentes visando o rendimento e a performance, com isso a problematização esportiva tem o intuito de recriar/reconstruir as práticas esportivas, e que isso não seja restrito ao próprio ambiente educação, já que a ideia principal da escola é intervir na sociedade com a produção de novos conhecimentos através do esporte, colocando-os a disposição de todos.

O esporte “da” escola precisa ter seu próprios códigos e funções e, como instituição social, a escola precisa de autonomia necessária para seguir esses códigos e funções, produzindo

sua própria cultura, com seus próprios códigos e critérios (BRACHT 1992; VAGO 1996).

Visando uma formação ampla do aluno, faz-se necessário que se desenvolva a disciplina de Educação Física de forma emancipatória, que ela compreenda o sujeito e suas dimensões passando por uma leitura da integralidade entre o corpo e a mente, visando a valorização da corporeidade e das possibilidades de linguagem através do movimento corporal, proporcionando uma representatividade do indivíduo e a valorização de sua cultura, o fortalecendo no que diz respeito ao sentido crítico, de pertence e atuante dentro de sua comunidade ou sociedade. O “esporte da escola” torna-se indispensável nesse processo.

Em síntese, o Quadro 3 apresenta as implicações do esporte “na escola” e “da escola”.

Quadro 3 – Implicações acerca do esporte

“ESPORTE NA ESCOLA”	“ESPORTE DA ESCOLA”
Separação do esporte com contextos sociais (família, comunidade, escola, vida, etc.)	Orientações para o modo de vida (integração de ambientes dentro e fora da escola de forma ativa)
Especificidade de locais para a prática esportiva	Desenvolvimento de uma Educação Física Escolar interdisciplinar.
Equívocos no processo de ensino-aprendizagem	Descentralização da figura do professor.
Processo de seleção/exclusão e diferenciação social (indivíduos capazes e não capazes).	Democratização do movimento (variados e com significados.)
Instrumentalização do corpo (aspecto biologicista.)	Oportunidades e ativação do movimento (experiências do corpo e do sentido.)

Fonte: Adaptado de Hildebrandt (1988)

Questionar as práticas pedagógicas nas aulas esportivas na Educação Física é fundamental, principalmente balizando-as nos contextos discutidos neste trabalho – os Movimentos Renovadores da Educação Física, a Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (Unesco) e as dimensões sociais do esporte –, que possibilitam um alcance maior em questões que transcendem meramente os aspectos esportivos, e que mantêm um olhar pedagógico sobre o esporte.

Com os esportes dentro dessa dinâmica, eles precisam ser encarados com uma essência que busque a qualidade do ensino. Sendo assim, o esporte pode reduzir drasticamente o fenômeno da homogeneização da escola. As diferenças não devem ser vistas como problemas, afinal, o ambiente escolar seria mais pobre ou improdutivo com a ausência de diferenças. Nessa perspectiva, evita-se a seletividade, a segregação social e o excesso de competitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária, corroborando com a já mencionada influência da escola para além do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Educação Física que contemplam o esporte precisam - com urgência - perpassarem por práticas que contemplem a instituição escolar (esporte “da” escola), para tanto, a escola precisa possuir autonomia visando uma formação ampla do sujeito e não apenas sua formação técnico-tática.

É válido ressaltar a importância da disseminação do esporte nas aulas, porém, através de jogos e não somente de sua reprodução balizada nos códigos da instituição esportiva. Todavia, apenas a sua prática, desprovida de reflexões sociais é

algo incompatível com a realidade escolar, tendo na problematização uma importante ferramenta nesse processo. Portanto, a escola e a Educação Física – com suas funções sociais – não podem ficar alheios as discussões promovidas por problemas no cenário futebolístico, mas que na verdade são problemas de ordem social.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/348545178/BETTI-M-Educao-Fisica-e-sociedade-Sao-Paulo-Movimento-1991-pdf>. Acesso 03 de nov. 2023.

BIANCHINI, Leandro et al. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136314/336134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 15 de set. 2023

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. anos de CBCE-de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. **LARA, Larissa et al. Ciências do Esporte, educação física e produção do conhecimento em**, v. 40, p. 65-76.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, v. 16, p. 21-33, 2012.

DARIDO, S, C. RANGEL, I, C, A. **Educação física na escola – Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo, 1994. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Historia_da_Educacao.pdf. Acesso em: 08 de set. 2023.

KUNZ, Elenor. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento. Porto Alegre. vol. 1, n. 1 (set. 1994), p. 10-19**, 1994.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6105/1/Thiago%20da%20Silva%20Machado.pdf>. Acesso: 03 de nov. 2023.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. São Paulo: Papirus, Ed. 22, 2007.

MELO, Victor Andrade de. A educação física e o estado novo (1937-1945): a escola nacional de educação física e desportos. **EfDeportes Revista Digital**, v. 12, p. 115, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes Europeias e Brasil**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

TUBINO, M. **O que é esporte: uma enciclopédia crítica**. 2 Ed. Vol. 276. São Paulo: Brasiliense. 1999. Coleção primeiros passos.

TUBINO, M. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 05 de nov. 2023.

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, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

Pedro Henrique Silva Teixeira

Mestre Em planejamento, gestão e ensino. (Unincor)2022. Especialização em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo. (2021) Especialização em Fisiologia e Psicologia da Atividade Física e do Esporte. (2009). Graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (2008).

Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Pós-doutorando em Educação na FAE-UFMG (atual) em conhecimento e inclusão social na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação(2023),Doutor em Psicologia , com estudo sobre músicas brasileira, trabalho e psicologia Histórico-cultural, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017-2020); mestre em Psicologia, com pesquisa sobre educação social e População em situação de rua, na mesma universidade (2009-2011) e graduado como Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002), com ênfase em educação.

Galdino Rodrigues de Sousa

Doutor em Educação Física (UFES), mestre em Educação (UFJF), especialista em Ensino de Educação Física (PUC/MG), licenciado em Educação Física (UFSJ)
