



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fernando Corrêa de Macedo

Esporte e currículo de Educação Física escolar

Rio de Janeiro

2014

Fernando Corrêa de Macedo

Esporte e currículo de Educação Física escolar



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M141 Macedo, Fernando Corrêa de.
Esporte e currículo de Educação Física escolar / Fernando Corrêa de
Macedo. – 2014.
138 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação física (Ensino fundamental) – Teses. 2. Análise do dis-
curso – Teses. 3. Esportes escolares – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes
Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Edu-
cação. III. Título.

es

CDU 73.3:796

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernando Corrêa de Macedo

Esporte e Currículo de Educação Física Escolar

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)
Faculdade de Educação UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Marcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cassia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Maria Fernanda, pelo amor e apoio em todas as etapas da vida.
Aos meus pais, Dirce e Joaquim, pela dedicação em criar os filhos e por respeitarem e apoiarem minhas decisões.
Às minhas irmãs, Beth e Meg, pela solidariedade e carinho.
Ao meu filho, pelos milhões de beijos e abraços e por entender que o papai estava trabalhando.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura pelo carinho na orientação da tese, pelo exemplo como profissional da Educação e pela humanidade com que trata a todos. Muito obrigado do fundo do coração!

Às amigas do grupo de pesquisa: Teresa, Talita, Luciana, Thaís, Marize, Mariana, Tânia, Malu, Verônica, Nataly, Monique, Maria Carolina e Natália.

Ao amigo do grupo de pesquisa Hiler Lyn.

Aos queridos amigos André Brown e Paulo Sgarbi.

Aos professores Ricardo Ruffoni, Yara Osório, Ana Barreto, Fátima Casasola e Marcelo Crespo por sempre confiarem em mim e me ensinarem muito sobre Educação Física e esportes.

Aos professores interlocutores nessa pesquisa obrigado pela confiança e pela generosidade em compartilhar suas experiências.

A todos os professores de Educação Física com quem conversava sobre a pesquisa e que sempre me apoiaram em continuar.

Aos professores e funcionários do ProPEd-UERJ .

RESUMO

MACEDO, Fernando Corrêa de. *Esporte e currículo de educação Física Escolar*. 2014. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O esporte chegou ao século XXI como uma das maiores manifestações da cultura corporal de movimento. No entanto sua presença no currículo escolar ainda depende de professores que acreditam no valor educacional da experiência esportiva ou de projetos que têm origem fora do contexto educacional. O campo acadêmico da Educação Física escolar, que faz a mediação entre esporte e escola, permanece alheio às demandas dos alunos e da escola e ratifica sua posição em significar o esporte como isento de qualidades educacionais em seu discurso hegemônico. Por outro lado os discursos olímpicos produzidos pelas instituições de organização esportiva precisam justificar suas demandas e voltam seus olhares para o sistema educacional. Proponho uma articulação entre a educação Física escolar e o esporte superando o antagonismo acadêmico fundamentalista que os separa para introduzir o esporte escolar no currículo como elemento do Projeto Político Pedagógico das escolas vinculado à Educação Física escolar e como política pública de educação e esportes. Identifico a necessidade de deslocar o contexto de influência das políticas públicas para o esporte do Comitê Olímpico Brasileiro para os setores de Educação Física escolar do Ministério da Educação. Defendo que a experiência esportiva no interior da escola é o que torna o esporte um elemento curricular educacionalmente interessante e denuncio a concepção de esporte escolar presente nas recontextualização de políticas públicas para o esporte escolar voltadas apenas para a organização das competições escolares. Utilizo como referencial teórico-metodológicos as contribuições do pós-fundacionismo, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, os estudos de Hugo Lovisolo sobre a estética e sua relação com a educação Física e o esporte. Aponto para a substituição do paradigma marxista que orienta as propostas hegemônicas para a Educação Física escolar pelas proposições de Chantal Mouffe para a democracia radical e vejo nessa substituição uma possibilidade de ressignificação do esporte escolar em termos políticos. Utilizo entrevistas com cinco professores aos quais denomino como professores interlocutores pela contribuição em ampliar meu entendimento sobre as relações entre EFE e esporte, assim como, sobre as demandas presentes nas instituições em que trabalham e sobre a convivência de projetos de parcerias público-privadas com a Educação Física escolar no interior das escolas. Entendo que a inserção do esporte na escola por projetos e oficinas de origem externa ao sistema educacional possa representar uma ameaça à Educação Física escolar.

Palavras-chave: Esporte. Educação física escolar. Teoria do discurso. Esporte escolar. Ensino fundamental. Ensino médio. Educação Física.

ABSTRACT

MACEDO, Fernando Corrêa de. *Sports and School Physical Education curriculum*. 2014. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Sports came to the twenty-first century as one of the major manifestations of the culture of body movement. However, their presence in the school curriculum depends on teachers who still believe in the educational value of sports experience or projects that originate outside the educational context. The academic field of Physical Education, which mediates between sports and school, remains oblivious to the demands of students and the school as an institution. Its hegemonic discourse asserts that sports have no educational qualities. On the other hand, the Olympic discourses produced by sports organizations need to justify themselves and turn their eyes to the educational system. I propose that education and school sports must be linked, overcoming the academic fundamentalism that keeps them apart. In order to introduce school sports in the curriculum, as part of schools' pedagogical project, and as an educational public policy, I suggest that it is necessary to dislocate those policies from the Brazilian Olympic Committee to the Education Ministry sectors responsible for Physical Education. I argue that the sports experience within the school is what makes the sports a curricular component educationally relevant, as so disagreeing with the conceptions based exclusively on competition that drive educational policies. I use the post-foundational Discourse Theory from E. Laclau and C. Mouffe as well as H. Lovisolo's writings on aesthetics and its relationship with Physical Education and sports. Methodologically, I deeply interviewed 5 teachers, whom I call interlocutors for their contribution in expanding my understanding of the relationship between Physical Education and sports as well as the demands posed by the institutions where they work. They also helped me to discuss the convenience of public-private partnerships in school Physical Education. I move towards the substitution of Marxist paradigm, hegemonic in school Physical Education, by Mouffe's idea of radical democracy as a way to re-signify school sports in political terms. The inclusion of sports in school by projects and workshops originated outside the educational system may represent a threat to Physical Education.

Keywords: Sports. School physical education. Discourse theory. School sports. Primary school. High school. Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
COI	Comitê Olímpico Internacional
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação física
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EPT	Esporte Para Todos
FIFA	Fédération Internationale de Football Association
GA	Ginástica Artística
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGC	Lei Geral da Copa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPREF	Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TCU	Tribunal de Contas da União
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	18
1.1	Pós-fundacionismo	18
1.2	Teoria do Discurso	20
1.2.1	<u>O antagonismo</u>	23
1.2.2	<u>A articulação</u>	25
1.2.3	<u>A hegemonia</u>	27
1.2.4	<u>Críticas ao antagonismo e a noção de deslocamento</u>	29
1.3	As entrevistas	31
1.3.1	<u>Os professores interlocutores</u>	32
1.4	O esporte é educação	33
1.5	A presença do esporte na escola	36
1.6	A experiência de um projeto público-privado	38
2	O ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA	43
2.1	O Movimento Esporte Para Todos (EPT)	43
2.2	Edições da Revista Em Aberto de 1982 e 2013	44
2.3	Edições da Revista Movimento de 2000/2001	49
2.4	Hegemonia no contexto de produção de texto acadêmico da Educação Física Escolar	53
2.5	Hegemonia no contexto da prática da Educação Física Escolar	56
2.6	Recontextualizações nas políticas públicas para o esporte escolar	59
2.7	A possibilidade da interação entre sistema desportivo e sistema educacional com uma “abertura recíproca”	64
2.8	Políticas Públicas e Discursos Olímpicos	66

2.8.1	<u>Esporte e as parcerias público-privadas</u>	72
2.8.2	<u>O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação</u>	73
3	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA	79
3.1	Currículo e cultura	80
3.2	Educação, ensino e a diferença	84
3.3	Esporte: ética e estética	90
3.4	O esporte e seu universalismo	93
3.5	O esporte e a seletividade	95
3.6	O esporte, a competição e a cooperação	98
3.7	O esporte e a linguagem do gosto	104
3.8	Democracia Radical: vínculos com o esporte curricular	106
	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

O esporte chegou ao século XXI convivendo com acusações de subserviência a consolidação de governos ditatoriais e a sistemas político-econômicos opressores. As críticas de estar inserido no mercantilismo desde suas origens¹ na Inglaterra da revolução industrial e no neoliberalismo do mundo globalizado renderam opositores ao esporte.

No Brasil, vinculado à Educação Física (EF) pela Lei 9696/98 (BRASIL, 1998), que reconhece ser o esporte área de atuação de profissionais de EF, o esporte inicia fortalecido a segunda década dos anos 2000 pela inserção do país na restrita comunidade dos países-sedes de grandes eventos esportivos internacionais.

O objeto de estudo dessa tese está situado na relação do esporte com a escola, conseqüentemente, esse objeto de estudos é atravessado pelas relações entre o Esporte e a Educação e entre a EF Escolar (EFE) e o Esporte. Para desenvolver com maior amplitude esse tema preciso fazer algumas considerações acerca dos conceitos de Esporte, EF e EFE com os quais trabalhei nesse estudo. Os três são instituições sociais às quais são atribuídos múltiplos sentidos e que são significadas de formas diversificadas.

Não pretendo fazer um quadro que defina os sentidos e os significados que recebem em diferentes contextos nos quais circulam. Mas ao longo da tese apresento os sentidos e significados para Esporte, EF e EFE com os quais opero nesse texto e aqueles com os quais operam alguns autores nos seus trabalhos aqui referenciados.

EF não é um termo que possa ser entendido sem que haja uma qualificação quanto a ele. Pode representar uma área científica, uma área de estudos, “uma região” (BERNSTEIN, 2003), uma profissão ou uma disciplina escolar, entre outras significações que são feitas ao termo. Em desdobramentos impossíveis de se quantificar ocorrem múltiplas significações sobre qual seria o objeto de estudo ou o *corpus* teórico dessa área científica.

Com raras exceções que tomam a área da EF como sendo a própria EFE e que consideram uma redundância o uso do termo EFE, visto que a EF é escolar e

¹ Para um aprofundamento das origens do esporte moderno sugiro a consulta a Tubino (2010).

tem nesse fato a sua razão de ser, a maioria das correntes epistemológicas da EF identificam a EFE como um ramo pedagógico que se insere na escola. Temos, então, grupos que consideram que ser professor de EF é trabalhar na escola e pesquisar em função dela e outros grupos que consideram que a EFE é um braço pedagógico de uma área científica e que caberia a essa área instituir seus conteúdos e metodologias.

Essas posições diferenciadas no entendimento do que são EF e EFE acabou acarretando que nos cursos de formação de professores de EF a graduação fosse dividida entre cursos de bacharelado em EF e cursos de Licenciatura em EF.

O esporte atravessa as duas modalidades de graduação da área de EF e é considerado um campo de trabalho do graduado em curso de bacharelado, porém, sua vertente escolar é, à princípio, da alçada do professor formado nos cursos de licenciatura em EF.

A área de EF está, portanto, se reconfigurando diante dessas mudanças e novas hegemonias estão se rearticulando frente àquilo que vai surgindo como novo.

Não pretendo estabelecer uma posição sobre as bases que justifiquem os meus posicionamentos ao longo dessa tese ou atribuir sentidos com a pretensão de saturar as possibilidades de significação da relação entre o esporte e a escola, assim como, propor soluções definitivas ou parciais para o que aqui é discutido.

O esforço discursivo desse texto incide na disputa sobre os significados atribuídos ao esporte em sua relação com a escola. É para disputar os sentidos para esporte escolar, esporte na escola, esporte da escola e tantos outros termos que tentam nominar a relação entre esporte e a escola que esse texto foi concebido, principalmente, para contribuir politicamente nas esferas de discussões acadêmicas com um posicionamento partidário aos esportes como componente curricular da Educação Básica brasileira.

Não tenho pretensão a afirmar, epistemologicamente, a minha neutralidade em relação ao tema estudado. Faço uso da contribuição de Mitsi Pinheiro:

Sou uma pesquisadora e professora de escola que estuda na universidade, e não uma pesquisadora da universidade que pesquisa na escola. Isto em mim é marca que não sai, é marca que informa minhas opções por alguns significados em detrimento de outros, perpassando o texto e os argumentos que emprego (BENEDITO, 2005, p. 17).

E compreendo como Bourdieu (2003) que:

Tomar a inserção social do pesquisador como obstáculo insuperável para a construção de uma sociologia científica é esquecer que o sociólogo encontra armas contra as determinações sociais na própria ciência que as ilumina, e, portanto em sua consciência (p. 5-6).

Portanto, não parto de uma neutralidade, tenho minha história marcada por um vínculo afetivo com os esportes. Afeição essa iniciada na escola pública no final dos anos de 1970 e que não pode ser totalmente atribuída à minha experiência na EFE, pode, seguramente, tê-la como um elemento de grande influência nesse meu gosto pelos esportes.

E uma dinâmica desenvolvida em um processo seletivo para um cargo de professor de EF em uma instituição ligada à assistência social a trabalhadores do setor de comércio foi sugerido aos participantes que fizessem a capa do livro que contaria a sua vida. O título que grafei na capa do meu livro foi “Um professor de Educação Física no mundo dos esportes”.

Considero que, hoje em dia, os *esportistas*² fazem-se representar melhor que em outras épocas, mas ainda têm batalhas a travar no complicado espaço da intelectualidade e do poder da área da EFE.

Para disputar discursivamente esses sentidos sugiro a articulação entre as propostas hegemônicas para a EFE que circulam em diversos contextos do campo da EF em torno de um ponto nodal que estabeleço como sendo composto por um conjunto que denomino valorização-justificação social da EFE. Essa é a questão imprescindível a ser discutida na área da EF ainda hoje.

Voltando aos anos de 1980 e 1990 encontraríamos a comunidade acadêmica de EF esforçando-se para produzir um discurso que resultasse da aceitação da EF como área científica. Na hierarquia dos conhecimentos aqueles que são considerados científicos recebem mais verbas e incentivos governamentais para a instituição de programas de pós-graduação e outros. Tratou-se de colocar a EF nas disputas por essas verbas e por atribuir ao conhecimento da área um *status* de cientificidade.

Carlan (1996) faz uma pesquisa sobre a situação da pós-graduação na área da EF nas décadas de 1980 e 1990 e mostra a relação entre a falta de reconhecimento da EF como área científica e as dificuldades de organização de cursos de pós-graduação em EF.

² O termo *esportistas* está relacionado, nesse frase, aos professores de Educação Física que percebem no esporte uma atividade educativa e, portanto, defendem sua presença na escola.

No entanto, parece que os esforços não surtiram os resultados esperados gerando o que Gamboa (1994) considera um “colonialismo epistemológico” na área da pós-graduação em EF “onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências³, denominando-se, por exemplo, Psicologia da Aprendizagem Motora, Sociologia do Esporte, Fisiologia do Esforço etc.” (p.36).

Com isso, Bracht (2003), por exemplo, revê suas posições anteriores, em que defendia a necessidade de impor a EF como área científica, e questiona a possibilidade de constituir um *corpus* teórico que fundamente a EF. Parece-me que a revisão de Bracht é feita ao perceber como negativa a influência que algumas áreas científicas, principalmente a biologia e a psicologia, tiveram na tentativa da composição desse *corpus* teórico-científico da EF e, conseqüentemente, nos currículos dos cursos de formação de professores.

Como dito anteriormente a formação superior em EF apresenta a possibilidade da graduação e da licenciatura. Enquanto a primeira se desenvolve como bacharelado e permite ao professor atuar nos espaços extraescolares, a segunda capacita o professor para o trabalho no espaço escolar. Nos cursos de bacharelado a biologia influencia de forma mais intensa seu currículo e na licenciatura existe a maior influência da psicologia⁴.

Há, no caso da EFE, uma série de discursos de origem nas décadas de 1980 e 1990 que detêm a hegemonia no seu campo acadêmico. Uma das posições discursivas que tem ocupado o espaço de produção de textos na área acadêmica da EF é aquela que problematiza a relação entre EFE e esportes. O esporte é recriminado por críticos de matriz marxista e da Escola de Frankfurt (LOVISOLO, 2011, p. 11). Parte dessas críticas já foi revista por seus autores, porém, em minha opinião essas revisões são mais (re)articulações provocadas por “deslocamentos discursivos” (LACLAU, 2000), com fins de manter a hegemonia na área, do que reconsiderações teóricas sobre a relação entre esporte e escola.

A manutenção dessa hegemonia pode ser percebida nas bibliografias indicadas nos últimos concursos para professores de EF do Estado e do Município do Rio de Janeiro. Os autores e as referências bibliográficas nesses concursos são aqueles

³ Biologia, Psicologia, Sociologia, Física etc.

⁴ Essa afirmativa necessita de maiores pesquisas, porém, as disciplinas que têm como referências bibliográficas autores do campo da psicologia estão presentes em maior proporção nos planos de cursos disponíveis nos sites de universidades para os cursos de licenciatura. Sendo que acontece algo similar nos cursos de bacharelado com as referências de autores do campo da biologia.

que abordam o esporte como conteúdo nefasto para a formação humana e social, formação esta idealizada e romântica, que como observa Lovisolo (2011), são “particularmente forte entre os educadores físicos ditos ‘críticos’ e que postulam a transformação social como objetivo principal de suas intervenções” (p.12).

O processo de questionamento da EFE pelos próprios professores de EF foi/é de suma importância para a área, porém, como relatam Machado *et.al* (2010) há uma prática entre professores de EF que chamam de “estado de desinvestimento pedagógico” (p.132) e que é resumido pela falta de investimento pedagógico dos professores de EFE na preparação e condução das suas aulas. Ou seja, a área evoluiu como profissão e como área acadêmica, porém, na EFE ainda são presenciadas, segundo as pesquisas acadêmicas, a necessidade de justificar a presença da EFE nas escolas e uma prestação de contas social do trabalho desenvolvido em suas aulas.

Sem retirar os méritos da geração de professores que iniciou a reflexão sobre a importância da EFE adequar-se aos ambientes educacionais e apresentar, como diz Bracht (2003), uma finalidade pedagógica de seus conteúdos por ser um componente do ensino básico. Porém, esse movimento que cunhou o uso do termo cultura corporal de movimento como arcabouço da EFE, não se apropriou do conhecimento social em torno do esporte e renegou-o como manifestação legítima da cultura corporal de movimento, colocando como seu estereótipo (BHABHA, 1998) o esporte e o desenvolvimento motor, dentre outras áreas da EF.

Como professor de EF interessa-me que o campo onde atuo possa receber investimentos e reconhecimento social pela sua importância no espaço escolar e considero que o esporte como componente curricular da Educação Básica pode ajudar na construção da EFE com o viés do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF)⁵. É no intuito de articular discursos, então, que construo essa tese.

O texto se divide em três partes principais que permitiram a construção discursiva da tese e que culminam nas considerações finais.

A primeira parte é a apresentação dos referenciais teórico-metodológicos da tese.

⁵ O PPREF segundo Soares *et.al*. (2010) pode ser organizado em torno de autores como João Paulo Medina, João Batista Freire, Valter Bracht, Eleonor Kunz, Vitor Oliveira, entre outros.

É questionado o positivismo fundacional presente nos discursos que formam a hegemonia que orientam as propostas governamentais para a EFE, assim como, são ressaltadas as contribuições do pós-estruturalismo para o pensamento pós-fundacionista.

Nesse sentido faço uso da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do pós-fundacionismo como ferramentas heurísticas para a compreensão das hegemonias existentes na área da EF, da EFE e dos discursos que disputam o sentido para o esporte escolar.

Apresento, ainda, o resultado de entrevistas com professores de EF, aos quais denomino como “professores interlocutores”, que através de suas experiências no uso do esporte na escola e como professores de EFE contribuíram para ampliar meu entendimento sobre as relações entre EFE e esporte.

A segunda parte aborda a relação entre EF e esporte.

Começo pela análise de discussões específicas sobre a possibilidade e a necessidade da relação entre o sistema esporte e o sistema educacional ocorridas na década de 1980, na virada para o século XXI e em 2013. Utilizo os artigos publicados na revista *Em Aberto*, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em suas edições de 1982 e 2013, dedicadas ao esporte escolar e às implicações dos megaeventos esportivos na EFE, respectivamente. E dialogo com a sessão “temas polêmicos” apresentada nas edições da Revista *Movimento* nos anos de 2000 e 2001.

Prossigo com uma análise de como o esporte escolar é significado nas políticas públicas e defendo que essa recontextualização acontece na forma de promoção de competições esportivas e que o significado de esporte escolar precisa ser ampliado nessa esfera.

Apresento aquilo que denomino como discursos olímpicos e a sua relação como contexto de influência que tenta direcionar para os seus projetos os investimentos do setor público para o esporte escolar e como esses discursos olímpicos necessitam da articulação com a educação para superarem o descrédito em relação ao recebimento de verbas públicas e manterem-se capazes de desenvolver projetos de natureza público-privados que os beneficiem.

Na terceira parte apresento um estudo sobre o currículo ampliado de EF e o papel do esporte na escola.

O currículo como experiência escolar produzido e produtor de cultura é o ponto de partida para a discussão da diferença e da estética na escola.

Questiono a visão de que a EFE tenha que justificar sua presença na escola por amoldar-se a um modelo moral e cognitivo que privilegia o ensino em detrimento da experiência estética e da linguagem do gosto.

Proponho, ainda, que a noção de democracia agonística possa vir a ocupar o lugar do marxismo nos discursos hegemônicos da EFE e, com isso, tais discursos possam estabelecer uma nova relação política com o esporte. Para tal apresento o trabalho de Chantal Mouffe com a noção de “democracia radical” como referencial para pensarmos o papel educacional do esporte em contraposição ao referencial político-ideológico marxista dominante nas teorias hegemônicas para a EFE que apontavam o esporte como alienante.

Nas considerações finais construo a proposição da articulação entre esporte e EFE em torno da justificação-valorização social da EFE e proponho o esporte como componente curricular do ensino básico, independente da carga horária destinada à EFE e conduzido pedagogicamente por professores de EF contratados por concurso público.

Ressalto a importância da articulação entre discursos olímpicos e EFE como possibilidade dos professores de EFE disputarem hegemonicamente o significado de esporte escolar nas políticas públicas.

Identifico um potencial perigo para a manutenção dos espaços conquistados pela EFE no estabelecer uma relação de antagonismo com o esporte e proponho uma articulação agonística entre EFE e esporte, porém, entendendo a ameaça que formações hegemônicas contingentes possam representar ao espaço constituído pela EFE mediante o poder e força do sistema esportivo em influência no Ministério do Esporte via Comitê Olímpico Brasileiro (COB)⁶.

Em contraponto às afirmações existentes nessa tese, digo que são representações daquilo que consigo perceber através da experiência particular como professor de EF desde sempre envolvido no campo do esporte, como estudante interessado em aprender mais sobre o mundo e como pesquisador que quer dividir com seus pares os fechamentos de sua pesquisa. Entendo que o que aqui se apresenta é um

⁶ O COI é o órgão que detém os direitos de realização dos Jogos Olímpicos, assim como, os direitos de autor, marcas registradas e outras propriedades relacionadas com os Jogos Olímpicos. Por exemplo, a Bandeira Olímpica, o Lema Olímpico e o Hino Olímpico pertencem e são administrados pelo COI.

discurso construído a partir de uma demanda pessoal. Mas que tem sido apresentada a outros professores de EF no decorrer dos últimos quatro anos e obtido boa aceitação, principalmente por aqueles que trabalham como professores do ensino básico público da Cidade do Rio de Janeiro.

Existe nessa pesquisa uma especificidade aplicada ao sistema escolar do Município do Rio de Janeiro. Durante a pesquisa foram visitadas escolas e outras estruturas que compõem a rede municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como os clubes escolares e os ginásios olímpicos cariocas. Porém, não houve um estudo pontual de cada uma dessas instituições. As visitas aos estabelecimentos aconteceram por convite de professores interessados em contribuir com a pesquisa e funcionaram como aproximação do espaço da EFE e local de interação com os professores. Cinco desses professores foram entrevistados e foram escolhidos por suas inserções nos contextos da prática e de influência (BOWE; BALL; GOLD, 1992)⁷ e foram interlocutores que propiciaram matizar as minhas posições acerca da relação entre esporte e escola.

Fiz uso de entrevistas com professores de Educação Física de escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir de um formulário e, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 212), “o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”. As entrevistas foram gravadas em mídia eletrônica a fim de obter maior interação com os professores entrevistados no momento da entrevista e, posteriormente, transcritas. Os participantes da amostra de pesquisa foram recrutados de forma não probabilística e por conveniência sendo seu interesse em participar da pesquisa o fator determinante do recrutamento. Entendo que essa pesquisa não permite a generalização dos seus resultados, porém, contribui de forma consistente para reunir informações sobre o tema investigado.

⁷ Bowe, Ball e Gold (1992) utilizam em sua formulação três contextos primários: contexto de produção de textos, contexto de influência e contexto da prática.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Nesse capítulo será apresentado o que vai se constituir como o referencial teórico-metodológico desse estudo. Ou seja, aquilo que vai servir de pano de fundo para as diferentes discussões de diferentes autores e que estão baseadas em perspectivas de análises diversas.

1.1 Pós-fundacionismo

Algumas instituições sociais estão constituídas de forma tão sólida que parecem terem sido construídas sobre um fundamento absoluto, inquestionável e plenamente conhecido e aceito por todos. Pensadores ao longo da história propuseram métodos de análise do social a partir da abordagem fundacionista. Costa (2012) aponta os modelos teóricos de Descartes, Bacon, Comte, Durkheim e Marx como “inseridos numa matriz fundacional” (p.3). Embora os métodos científicos positivistas e essencialistas possam ser defendidos para áreas das ciências naturais como, por exemplo, para a biologia e para a química, existem críticas internas nesses espaços, principalmente, à questão da objetividade científica e da pretensa neutralidade atribuída ao pesquisador nos métodos de pesquisa de origem fundacionista (MATURANA, 2001; MATURANA E VARELA, 2004; FOERSTER, 1996; PRIGOGINE 1996).

Desde a década de 1960, as várias formas de fundacionismo têm perdido espaço no âmbito da pesquisa em ciências sociais e humanas. O estruturalismo passou a questionar os fundamentos essenciais e a requerer para a linguagem a constituição do social. Segundo Lopes e Macedo (2011):

O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem [...] advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. [...] Entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito pela análise estrutural da linguagem (da estrutura cognitiva, dos sistemas de parentesco) (p.39).

Laclau (2000) afirma em relação ao estruturalismo francês que seu limite foi transformar o uso da linguagem em uma essência da realidade. Lopes e Macedo (2011) demonstraram a incapacidade do estruturalismo em lidar com o diacrônico negligenciando a “construção sócio-histórica das estruturas” e fazendo com que essas se assemelhassem “à ideia de natureza humana” (p.39). A crítica ao essencialismo e ao realismo, iniciada com o estruturalismo, recebe novo ímpeto com o pós-estruturalismo que segundo Lopes e Macedo (Idem, p.40) “recupera a dimensão diacrônica eliminada da discussão estruturalista”. Ainda, segundo as autoras, o pós-estruturalismo permanece com a reivindicação da primazia da linguagem para a compreensão do social, porém, abandona a noção de estrutura linguística que *fundamentava* o estruturalismo e que atribuía a relação entre significante e significado como arbitrária (idem. p.39). Peters (2000) confirma a relação entre o estruturalismo e pós-estruturalismo franceses:

O pós-estruturalismo é inseparável também da tradição estruturalista da lingüística baseada no trabalho de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, bem como das interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (da primeira fase). O pós-estruturalismo, considerado em termos da história cultural contemporânea, pode ser compreendido como pertencendo ao amplo movimento do formalismo europeu, com vínculos históricos explícitos tanto com a lingüística e a poética formalista e futurista quanto com a *avant-garde* artística européia (p. 29-30).

Por outro lado o pós-estruturalismo não pode ser concebido como uma escola teórica unificada em suas posições ou em torno de uma área. Assim como no estruturalismo, o pensamento pós-estrutural foi difundido em diversos campos teóricos e com muitas diferenças nas suas propostas e usos. Peters (Idem.) afirma sobre isso que:

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade (p.28).

E concluí dizendo que “o pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (p.29). Dentre as diferenciações entre pós-estruturalismo e estruturalismo as obras de Heidegger e de Derrida ocupam, segundo Peters (Idem), uma posição crítica em relação à ideia de

estrutura presente no estruturalismo. Derrida seria para Marchart (2007) aquele que, a partir de Heidegger, teria apontado para o estruturalismo como pertencente às teorias de base fundamentalista “cuja matriz é a determinação metafísica do Ser como presença em todos os seus sentidos” (p.15-16)⁸. Costa (2012) aponta para o aparecimento de dois movimentos a partir das críticas ao fundacionismo, qual sejam o antifundacionismo e o pós-fundacionismo⁹. É a este segundo movimento, o pós-fundacionismo, que atribuo um primeiro referencial teórico dessa tese. Enquanto o antifundacionismo opera com a impossibilidade de haver fundamentos para o social, no pós-fundacionismo a questão não recai sobre a possibilidade de sua existência, porém, é sobre a impossibilidade de haver um fundamento essencial, ou nas palavras de Marchart (2007) trata-se do “enfraquecimento ontológico do fundamento” (p.2)¹⁰. Portanto, o pós-fundacionismo pode ser considerado um movimento com inserção linguística e nessa vertente utilizo como segundo referencial teórico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2001) que pode ser definida como pós-estruturalistas, pós-marxista e pós-fundacionista.

1.2 Teoria do discurso

Laclau e Mouffe desenvolvem um trabalho intelectual que, segundo Norval (2008), “marca a emergência da Escola de Essex¹¹ de Teoria do Discurso” caracterizada por “uma leitura não essencialista da tradição marxista” e na qual “as demandas socialistas e as políticas emancipatórias são re-situadas no horizonte de uma política democrática radical e pluralista” (p. 19-20). Mendonça e Rodrigues (2008) afirmam que “o ponto de partida de Laclau é a crítica ao marxismo” que teria perdido a capacidade “de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas” (p. 26). Para Burity (2008) a intenção teórica de Laclau e Mouffe é a de estabelecer “uma concepção da política como ontologia do social” (p. 35).

⁸ Tradução minha.

⁹ Encontram-se também na literatura os termos antifundacionalismo e pós-fundacionalismo.

¹⁰ Tradução minha para: The ontological weakening of ground.

¹¹ Universidade de Essex – University of Essex para maiores informações: <http://www.essex.ac.uk/>

A teoria do discurso propõe pela sua matriz pós-estruturalista que o Real não pode ser objetivamente conhecido ou como dizem Laclau e Mouffe (2001) “não existe um discurso e um sistema de categorias através do qual o <<real>> falaria sem mediações” (p. 3)¹². Mendonça e Rodrigues (2008) escrevendo sobre a impossibilidade de o Real ser “perscrutado” ou “conhecido verdadeiramente” afirmam ser essa a base da crítica de Laclau ao marxismo, principalmente, pela concepção da determinação do social pelo econômico que, mesmo nas versões atualizadas do marxismo, como a de Althusser, que tendo “incorporado ao seu projeto teórico a categoria freudiana da sobredeterminação [...] não rompe definitivamente com o dogma marxista da determinação econômica em última instância” (p. 27). Os autores observam a importância da noção de sobredeterminação do social na obra de Laclau, assim, a sociedade, tal qual a realidade, é entendida como objeto impossível de conhecimento pleno e nesse sentido Laclau institui a ideia da impossibilidade da sociedade:

Hoje em dia tendemos a aceitar a *infinitude do social*, ou seja, o fato de que todo sistema estrutural é limitado, que está sempre rodeado por um ‘excesso de sentido’ que é incapaz de dominar e que, como consequência, a ‘sociedade’ como objeto unitário e inteligível que funda seus processos parciais, é uma impossibilidade (LACLAU, 2000, p. 104 apud MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 27).

A realidade não é apenas acessada pela linguagem, mas, aquilo que denominamos por realidade é constituída através da linguagem. E, como a linguagem é um sistema de diferenças, a constituição da realidade é estabelecida através da relação entre essas diferenças. Trazendo essa discussão para analisar a sociedade, Laclau e Mouffe, segundo Mendonça e Rodrigues, estabelecem que:

O marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo, na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital versus trabalho. Em oposição, Laclau e Mouffe argumentam que o que existe, efetivamente, é um complexo social formado por uma infinitude de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas do mero antagonismo de classe que, segundo a teoria do discurso, tem *locus* particular e não um *a priori* universal nesse intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que exclui dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis (2008, p. 26).

¹² Tradução minha para: Let us first say that there is not one discourse and one system of categories through which the <<real>> might speak without mediations.

É esse complexo social formado por uma infinidade de identidades que Laclau e Mouffe vão *pensar* através do uso de algumas noções e conceitos muito importantes na constituição da minha tese. Os principais entre esses conceitos são aqueles que Laclau e Mouffe denominam como *antagonismo*, *articulação* e *hegemonia*. O centro das suas discussões que produzem esses conceitos é a relação Universal/Particular. Com o pós-estruturalismo aquilo que se chama de a morte do sujeito transcendental (HALL, 2006; LACLAU, 2011) deu origem à noção de posições de sujeito, principalmente, na obra de Michel Foucault, porém, Laclau (2011) questiona essa noção como sendo a superação do problema original da morte do “Sujeito”¹³:

Assim, desaparecido o objetivismo como “obstáculo epistemológico”, tornou-se possível desenvolver todas as implicações da “morte do sujeito”. Nesse ponto, esta última mostrou o veneno oculto que a habitava, a possibilidade de sua segunda morte: “a morte da morte do sujeito”; a reemergência do sujeito em decorrência de sua própria morte; a proliferação de finitudes concretas cujas limitações são a origem de sua força; o reconhecimento de que pode haver “sujeitos” porque o vazio que “o Sujeito” deveria preencher é, na verdade, irreparável (p. 48-49).

Analisando “a proliferação de finitudes concretas cujas limitações são a origem de sua força” (p. 49) Laclau está, na verdade, pensando sobre o multiculturalismo e a questão da identidade nas sociedades atuais. Ao pensar a relação entre particularismo e universalismo ao longo da história Laclau afirma que a cultura europeia do século XIX assume “a expressão da essência humana universal” difundida pela “expansão imperialista europeia” (p.52) e mostra, também, como “o mesmo tipo de lógica que opera no eurocentrismo estabelecerá o privilégio ontológico do proletariado” (p. 53) no socialismo soviético. A partir dessa análise Laclau institui que o “corpo” do universal é ocupado por um particularismo que em algum momento se tornou dominante. O esgotamento da concepção de sujeito universal e a proliferação do multiculturalismo coloca em questionamento a possibilidade de algum particularismo continuar a preencher nos dias de hoje o *lugar* do universal em nossas sociedades. É nesse âmbito que Laclau institui que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada.

¹³ Sempre que me referir ao sujeito transcendental utilizarei a grafia “Sujeito” com “S” maiúsculo no seu início.

1.2.1 O antagonismo

As perguntas que o autor faz, retoricamente, para que seu texto possa fluir na direção em que pretende desenvolvê-lo são: essa proliferação deve ser pensada somente *enquanto* proliferação — quer dizer, simplesmente em termos de sua multiplicidade? Deve-se pensar o particularismo somente *enquanto* particularismo, apenas a partir da dimensão diferencial que ele afirma? A resposta do autor é no sentido de que o “puro particularismo não oferece nenhuma solução para os problemas que estamos enfrentando nas sociedades de hoje” (LACLAU, 2011, p. 54). O argumento utilizado por Laclau na sua crítica à capacidade do *puro particularismo* em resolver os problemas sociais atuais é estabelecido a partir da análise das relações de poder que existem entre grupos e que estabelecem, através da diferença entre eles, justamente, as razões “da exclusão ou da subordinação dos grupos” (Idem, p. 55). O *apartheid* sul-africano serve de exemplo para a explicação de Laclau sobre a impossibilidade de existir um *puro particularismo* sem que este particularismo ratifique as relações de poder de um contexto social. Para Laclau os particularismos apenas diferenciais não têm qualquer possibilidade de dar solução aos problemas das identidades que os estabelecem, pois, esses problemas estão na esfera da relação de constituição das próprias particularidades e não na sua diferenciação. Para Laclau (Idem) somente um grupo que quisesse estabelecer-se como marginalizado no interior de uma comunidade que lhe é hostil poderia querer afirmar-se identitariamente tal como ela é naquele momento. O direito à diferença “tem que ser afirmado [...] dentro de um espaço no qual aquele grupo específico tem de coexistir com outros grupos” (Ibidem, p. 62). Laclau e Mouffe (2001) usam a contribuição de Lacan de *falta constitutiva* para estabelecer sua compreensão da relação antagonista que existe na constituição das identidades, ou seja, entre as diferenças ou particularismos.

Nessa interpretação, fundada na psicanálise e na linguística, uma identidade é um elemento diferencial e relacional na qual a referência ao outro está presente como constitutiva de sua própria identidade sendo que o social é um complexo de identidades constituído através do antagonismo entre essas identidades. O antagonico é, na teoria do discurso, o limite da objetividade. O antagonismo é o que impede o processo de identificação pleno. Impede a constituição plena do outro. O antago-

nismo não acontece entre identidades pré-estabelecidas que se contrapõem, isso configuraria apenas uma oposição. A análise do que é o antagonismo encontra em Laclau e Mouffe (2001) a diferenciação deste com a *oposição real* e a *contradição*. Para esses autores o antagonismo se distânciava daqueles conceitos, *oposição real* e *contradição*, pelas identidades plenas que possibilitam seus entendimentos. Nas palavras de Laclau e Mouffe:

Mas em ambos os casos, é algo que os objetos já são que faz com que a relação seja inteligível. Ou seja, que em ambos os casos se trata de identidades plenas. No caso da contradição é pelo fato de que A é plenamente A, de modo que ser um não-A é uma contradição - e, portanto, uma impossibilidade. No caso da oposição real, é porque A é também totalmente A que sua relação com B produz um efeito objetivamente determinável. Mas, no caso do antagonismo, somos confrontados com uma situação diferente: a presença do "outro" me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas (p. 124-125)¹⁴.

Nessa perspectiva a identidade que ameaça a minha identificação plena também é o que permite a minha constituição como particular. Ao bloquear a identificação plena de uma particularidade, efetivamente, constitui essa própria identidade como diferencial e relacional. A partir do conceito de antagonismo constitutivo das identidades sociais Laclau e Mouffe vão propor outros conceitos que são de interesse para esse estudo: a articulação e a hegemonia.

Portanto a sociedade é esse complexo de identidades formadas pela falta constitutiva, pela impossibilidade da plenitude frente aos limites da objetividade que lhes são impostos por outras identidades e pelo antagonismo. Resultando disso o fato da sociedade não poder ser reconciliada em um projeto universalista, que como Laclau e Mouffe propõem, foram sempre projetos particulares que se tornaram universais, como exemplificam nos casos da modernidade baseada no eurocentrismo e do socialismo europeu no "privilegio ontológico do proletariado" (LACLAU, 2011, p. 53).

¹⁴ Tradução minha.

1.2.2 A articulação

Para Mendonça e Rodrigues (2008) toda identidade busca a sua completude, busca essa “sempre ineficaz” (p. 30). E, apesar da afirmação de que a sociedade harmonizada é uma impossibilidade, o seu oposto — a anomia — também não é uma opção que agrade a Laclau e Mouffe, portanto, é necessária uma “ordem” social que Mendonça (2008) atribui ao fato da condenação a se viver juntos em sociedade a qual estaríamos submetidos como seres humanos. No entanto, os sentidos dessa *ordem social* só podem, nos dias atuais, acontecer na forma de construção hegemônica. A *ordem hegemônica* pode ser entendida no trabalho de Laclau e Mouffe como o próprio sentido da existência da democracia e a permanente assimetria entre o universal e o particular deve ser mantida para que a democracia possa existir. A luta hegemônica é travada através das *articulações* de identidades em torno de suas demandas. Mendonça e Rodrigues (2008) identificam nas novas proposições de Laclau para o populismo uma diferenciação entre as identidades e suas demandas. Segundo o autor, os grupos sociais são vistos inicialmente como *elementos* e suas *demandas* denominadas como *democráticas ou isoladas*. Os elementos não mantêm relação entre si, a não ser a relação de antagonismo, e têm diversas demandas próprias. Porém, através de alguma demanda que tenha um *exterior constitutivo* em comum com outra(s) identidade(s) podem se articular a essas, mesmo mediante um antagonismo entre si. Para a articulação entre elementos dá-se o nome de *momento* e às suas demandas a denominação de *demandas populares*. É através dessas *práticas articulatórias* que se constitui a luta democrática que tenta “estabelecer uma relação hegemônica” (p.29). A produção de um discurso hegemônico é, portanto, uma prática articulatória entre elementos que se unem através de demandas em comum contra um determinado exterior que passa a os constituir como momento, porém, sem anular suas diferenças ou mesmo seus antagonismos. Segundo Mendonça e Rodrigues (2008) um discurso hegemônico “é um discurso de unidade: unidade de diferenças” (p.29). Dizer que elementos estão articulados não quer dizer que suas diferenças tenham sido superadas, provavelmente, retirando-se aquilo que os articula, ou seja, as demandas direcionadas ao exterior constitutivo em comum, os elementos retornem às suas relações identitárias originais. Laclau (2011) adverte que “não há qualquer mudança histórica de vulto em que não seja transfor-

mada a identidade de *todas* as forças interveniente” (p. 84) e, ainda, acentua a questão evidenciando a centralidade do hibridismo cultural nos debates atuais. Para Burity (1997) “a totalidade resultante de práticas articulatórias é o discurso [...] Todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social” (p. 14-15).

O que permite que os elementos se articulem a momentos é o estabelecimento de pontos nodais e a presença de um antagonista comum aos elementos que se articularão denominado como *exterior constitutivo*. Os pontos nodais ocorrem atrelados às demandas comuns ou às significações que determinadas identidades, grupos ou elementos dão aos significantes que possam traduzir suas demandas. Laclau dá a esses significantes que articulam os elementos e que são capazes de representar várias significação em torno de si o nome de *significantes vazios*. Nem sempre em uma articulação os elementos dão aos significantes o mesmo significado. Porém, a articulação de demandas pode acontecer também em torno de significantes flutuantes, que estabeleceriam equivalências entre os sentidos flutuantes atribuídos a um significante. Para efeito de distinção, significantes vazios seriam, então, significantes com mais condições de aproximação entre as significações dos diferentes elementos articulados e, por tal capacidade, de estabelecer projetos sociais com maior adesão ou controle sobre a possibilidade da significação atribuída ao significante. Segundo Pereira (2012) Laclau define o significante flutuante como:

Laclau define como flutuante um tipo de significante que desliza entre diferentes processos de significação, sendo identificado de maneiras distintas na medida em que catalisa sentidos de grupos específicos dispersos no campo da discursividade. Embora reconheça a possibilidade de superposição dos dois conceitos, para o autor o significante flutuante não dá conta de expressar a representação de totalidade como acontece com um significante vazio (p. 138).

A lógica da diferença presente na constituição das identidades resulta em lógica da equivalência através da articulação das diferenças ao redor de um ponto nodal, Burity (1997) ressalta a importância do antagonismo entre as identidades que se articulam e uma identidade que lhes é exterior e contra a qual é direcionada essa articulação:

Uma teoria da hegemonia não se pode construir sobre a mera exaltação da lógica da diferença. Antes, a construção de uma identidade passa pela identificação daquilo que lhe é exterior, que a antagoniza, símbolo do seu

não-ser. E em dadas condições, esta representação simbólica do outro (que de modo algum significa que não haja um "referente" do antagonismo, mas sim que nem a identidade antagonizada nem a antagonizante são puramente positivas) pode ser partilhada por outras diferenças. Neste caso teríamos relações de equivalência, pelas quais as diferenças mútuas são canceladas/redefinidas por sua remissão a "algo idêntico" subjacente a todas elas, mas que não pode ser construído de maneira direta e positiva (p.15).

A lógica da equivalência entre as identidades não acontece por uma positividade em comum entre elas. Quando uma determinada identidade se associa a outra ou um grupo ao outro não é por terem alguma essência compartilhada. O que há em comum é a marca externa ou um inimigo externo que é entendido como ameaçador da constituição das identidades que, então, se articulam. Nessa perspectiva aquilo que é excluído da *cadeia de equivalência* é também uma diferença e essa identidade diferencial excluída, que impede a satisfação das demandas das diferenças que se articulam em torno de determinado ponto nodal, vai ser chamada de exterior constitutivo dessa *cadeia de equivalência*. Portanto, essa diferença exterior é, simultaneamente, o antagonista e o constituinte dessa cadeia de equivalências que está articulada. A constituição dessa forma de articulação implica em considerar um anti-essencialismo no resultado dessa articulação.

1.2.3 A hegemonia

É no confronto com esse exterior constitutivo que, portanto, a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão constantemente inter-relacionadas. Equivalência, nesse caso, não quer dizer "igualdade", o que está articulado são diferenças. A equivalência se dá pela possibilidade do ponto nodal representar os diferentes significados dados pelas identidades articuladas às suas demandas. Um discurso é o resultado dessas articulações produzidas em uma situação contingente e provisória. Construir esse discurso é também construir um processo hegemônico.

Discurso, por sua vez, não deve ser aqui entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social,

portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias (MENDONÇA, 2009, p.155).

As diferenças articuladas tentam ocupar com os seus significados próprios o lugar vazio do significante que serve como ponto nodal. Portanto essa relação entre a *lógica da diferença-lógica da equivalência* no processo de articulação também constitui a relação entre o universal e o particular. A produção de um discurso ocorre a partir de um processo que produz uma hegemonização de uma prática discursiva particular, porém, esse discurso que se produz é fruto da luta política entre as diferenças articuladas, portanto, contingente e precário.

Uma *formação discursiva* é para Burity (2008) uma articulação entre diferentes discursos, sendo que essa articulação é “hegemonizada” por um discurso particular:

Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam [...] Uma formação discursiva não é uma coleção amorfa de discursos. Ela possui uma ordem, ela é uma orientação, um sentido, e agora não em termos de significado, mas de direção para esses acontecimentos. Trata-se de um campo de práticas (p. 42-43).

O discurso é “parte inseparável da ontologia social dos objetos” (p. 42). Os fenômenos sociais são sobredeterminados, portanto, não possuem um fundamento *a priori* ou estão sujeitos a uma relação simples de causalidade. Os fenômenos sociais são atravessados por construções discursivas, ou seja, por tentativas de fixação dos seus sentidos e de sua significação.

Por um desses discursos que não é, em si nem necessariamente, o mais rico, o mais bem articulado, o mais representativo, ou talvez nem seja o mais combativo [...] mas é aquele discurso que, naquele momento, é capaz de significar os fenômenos/interlocutores a quem se dirige, de modo a oferecer-se como uma superfície de inscrição de diferentes demandas, em resposta a um desafio, uma crise ou uma ameaça percebida (BURITY, 2008, p. 44).

Mendonça (2009) diz que a hegemonia é esse processo em que uma determinada identidade passa a representar múltiplos elementos. Segundo Burity (2008) Laclau denomina como hegemonia “a essa capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente” (p. 44).

Mendonça e Rodrigues (2008) afirmam que a contingência, característica das hegemonias, impede a concepção teleológica da história, porém, advertem que, por exemplo, aquilo que chamamos de Sujeito e todos os universalismos foram resultados de contingências históricas. Ressaltam a precariedade que está associada às hegemonias evidenciando que “mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre” (p. 28).

1.2.4 Críticas ao antagonismo e a noção de deslocamento

Apresentei os principais pontos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2001) apoiado no referencial de *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* originalmente do ano de 1985. Mendonça (2012) reúne as críticas feitas à noção de antagonismo tratada nessa obra de 1985 como sendo o único limite para a constituição plena de sentidos no interior de um discurso. O autor mostra como as críticas a essa noção resultam uma importante alteração na teoria do discurso a partir do desenvolvimento do conceito de *deslocamento*.

Mendonça (2012) explica o problema em aceitar que o antagonismo seja o limite da objetivação de um sistema. Pela teoria do discursivo não existe a possibilidade de algo não significado dentro de um discurso, o não discursivo. A capacidade de um antagonista ser entendido como elemento extradiscursivo, ou seja, de um elemento externo ao sistema de significações de um discurso, o colocaria na situação de impossibilidade discursiva — de produzir uma significação sua dentro desse sistema ao qual é antagonista. Para produzir uma significação nesse discurso o antagonista teria que pertencer ao sistema discursivo. Laclau, então, desenvolve a noção de *deslocamento* que seria o momento em que um sistema encontra-se com algo ao qual não consegue significar — seu limite de significação. Perante aquilo que não consegue significar um sistema discursivo encontra o seu limite de significação e tem a sua estrutura deslocada precisando, então, reestruturar-se:

Tomando-se uma estrutura deslocada, surge a necessidade de sua reestruturação a partir de novos sentidos ou da reativação de sentidos já existentes. É nesse momento que a categoria de antagonismo assume seu lugar definitivo na teoria do discurso: como parte de processos de

significação e de constituição de novas formas de inclusão, mas também de exclusão de sentidos discursivos (MENDONÇA, 2012, p. 215).

O *deslocamento* é em Torfing (1999, p. 301, apud MENDONÇA, *Idibidem*) “uma desestabilização de um discurso que resulta da emergência de eventos os quais não podem ser domesticados, simbolizados ou integrados pelo discurso em questão”. O deslocamento é, portanto, um momento anterior ao momento do antagonismo. O descentramento da estrutura (deslocamento) gera como resposta na estrutura a tentativa de estabelecer novamente seu nivelamento estrutural. Nesse processo de recuperação de suas relações estruturais são estabelecidos novos antagonismos ou articulações

Mendonça (2012) expõe as reflexões de Aletta Norval sobre o antagonismo na teoria de Laclau e Mouffe (2001). Basicamente a questão é que se o antagonismo não é mais o limite discursivo do sistema — sua fronteira — e torna-se parte de um sistema de significação — para o recentramento da estrutura —, então, por que não poderíamos imaginá-lo apenas como uma das possibilidades de articulação para a reestabilização do sistema? E não como a única possibilidade para o processo de individualização de identidades. Segundo Mendonça (*Idem*) Norval considera existir uma ambiguidade na noção de antagonismo por considerar que, mesmo com a noção de deslocamento, o autor mantém o antagonismo como causa da constituição identitária com o conceito de exterior constitutivo. Em resposta Laclau diz que “o antagonismo não equivale à exclusão radical. O que ele faz é dicotomizar o espaço social, mas ambos os lados são necessários para criar um espaço único de representação” (2008, apud, MENDONÇA, 2012, p. 222).

Mendonça (*Ibidem*) conclui que:

Isso quer dizer que o antagonismo é significado sistemicamente [...]ele serve para provocar uma dicotomização no espaço social [...]Dessa maneira, o antagonismo deve ser visto como a condição de possibilidade discursiva, na medida em que a dicotomização ocorre porque, na verdade, o antagonismo é uma forma de identificação de identidades políticas. O outro antagonizado faz parte do processo de significação, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles. Por exemplo, um discurso racista numa determinada comunidade poderia constituir um discurso antirracista; não que os sentidos racistas seriam articulados no interior do discurso antirracista, mas justamente o contrário. O papel do antagonismo, nas palavras de Laclau, é gerar a dicotomização discursiva. Em nossas palavras, antagonismo tem a função de gerar um tipo específico de identificação política.

Essa possibilidade de entendimento do antagonismo fora da exclusão radical permite, segundo Mendonça (2012, p.225), que pensemos o antagonismo, para além do sentido ontológico, em um nível ôntico de contextos democráticos e para o autor é isso o que vem fazendo Chantal Mouffe com a introdução da categoria agnismo em seus trabalhos.

1.3 As entrevistas

A relação entre EFE e o esporte têm sido alvo de reflexões por parte de alguns professores de EF que entendem que o esporte é um importante conteúdo das aulas de EFE (CAPARROZ, 2001; CAPARROZ E BRACHT, 2007; KUNZ, 1994, KUNZ E COSTA, 2013). As discussões sobre como o esporte pode compartilhar o espaço escolar com a EFE ainda são orientadas pela concepção de que o esporte deve ser desenvolvido nas aulas de EFE.

O entendimento de que o esporte pode existir na escola pública para além da EFE ainda é restrito e fica localizado em projetos concebidos fora das esferas do sistema de educação, seja pelo poder público ligado ao Ministério do Esporte ou pelas parcerias público-privadas de origem no setor privado.

Como estratégia de pesquisa utilizei recursos da etnografia que segundo Tura e Silva:

um procedimento de pesquisa que se dirige a pequenas populações, em desenhos de pesquisas que não exigem tão alto grau de formalidade, mas que pretendem priorizar os contatos pessoais e as relações face a face (p.72).

Nesse sentido utilizei-me de entrevistas com professores de EF que têm uma dupla inserção no campo: são professores de EFE em escolas no ensino fundamental e médio e são professores de instituições do ensino superior nos cursos de licenciatura e bacharelado em EF. As entrevistas foram estruturadas através de um formulário com perguntas previamente formuladas, porém, a condução da entrevista foi feita de maneira a aproveitar a experiência profissional dos professores em relação ao tema. A abordagem inicial utilizada nas entrevistas, portanto, foi a mesma com todos os professores, porém, o desenvolvimento das entrevistas foi bastante desi-

igual entre um professor e outro. Quando os professores respondiam as perguntas e surgiam falas que propiciavam a inserção de uma nova pergunta, ao final da resposta ao invés de passar à próxima pergunta planejada, era formulada a questão suscitada durante a pergunta. Quando um questionamento de esclarecimento se fazia necessário na entrevista esse novo questionamento era inserido após a conclusão da fala do entrevistado.

1.3.1 Os professores interlocutores

Os nomes dos professores entrevistados serão omitidos para de manter o sigilo quanto às suas identidades. Embora nenhum deles tenha solicitado o resguardo das suas identidades, considero que as suas exposições não alterariam o teor de minha pesquisa. Decidi denominar os professores com letras de A até E, portanto, teremos: Professor A; Professor B; Professor C; Professor D; Professor E.

Trarei para o texto apenas as partes das entrevistas que suponho não oferecerem risco de identificação dos professores, pois, nas suas entrevistas citam nomes de instituições em que trabalham e fazem críticas a essas instituições, assim como, à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e a outras instituições esportivas e educacionais. Existe entre os cinco professores uma professora a qual, também, não identificarei como tal, preferindo manter sua diferença de gênero oculta pela condição única que ocupa nesse grupo de entrevistados. Um dos professores é professor da rede pública e trabalha em um projeto de parceria público-privada que é desenvolvido em uma unidade escolar da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O termo que usei para me referir aos professores entrevistados é o de *interlocutores*, pois, o uso dessa expressão para qualificá-los no interior desse trabalho remete à importância do diálogo estabelecido durante as entrevistas para a construção dessa tese.

1.4 O esporte é educação?

A primeira pergunta da entrevista foi *o esporte é educação?* E teve como objetivo estabelecer com os professores o direcionamento da conversa para o esporte escolar. Porém, apenas a formulação da questão não permitiu tal encaminhamento e necessitou de uma complementação após as respostas. O complemento utilizado foi: *e na escola?*

Os professores não atribuíram diretamente ao esporte a capacidade de educação. Todos fizeram menção à importância do esporte como ferramenta educacional, porém, dividiram-se entre apontar a importância do professor de EF para que o esporte possa assumir uma feição educacional e indicar que o contexto em que a prática do esporte é desenvolvida tem uma influência sobre os aspectos que o tornariam educacionais, como mostram os seguintes trechos:

O esporte é uma ferramenta que bem usada pode ser educação, mas mal usada não é educação (PROFESSOR A).

O esporte é uma ferramenta. Uma grande ferramenta para a educação, acredito que 50%, a outra metade tem outras coisas envolvidas (PROFESSOR B).

Acredito que sim (PROFESSOR C).

Diante das respostas à pergunta inicial, inseri a questão: *o que torna o esporte uma ferramenta para a educação?* Os Professores associaram-no às características éticas e morais que seriam aprendidas e desenvolvidas na prática do esporte como o principal fator que o identifica como um instrumento educacional. De forma genérica os professores assumiram que o esporte também cumpre as funções do desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos alunos, porém, o que foi mais presente nas respostas foi a afirmação de que o que caracteriza o esporte como elemento educativo é o desenvolvimento de valores sociais a ele relacionados.

Os valores que aparecerem ligados ao esporte nas respostas dos professores são condensados pela expressão *valores éticos e morais* e entre eles estão: respeito ao próximo, respeito ao adversário, respeito às regras, determinação e esforço. Ou seja, aquele grupo de característica aos quais Lovisolo (1997) atribui a denominação de pedagogia moral e cognitiva.

Em função dessa relevância das questões éticas e morais para o entendimento da justificativa do esporte como currículo nas respostas dos professores fiz uma intervenção nas entrevistas dos Professores A, C e D na qual perguntei: *tais valores estão presentes intrinsecamente no esporte?* Complementando a pergunta com: *existem valores no esporte que são intrínsecos a ele e que não são positivos?* As respostas foram afirmativas nas duas questões. Então, reforcei o questionamento em relação aos valores intrínsecos do esporte, fazendo a seguinte explanação:

Então há no esporte valores que o constituem e são positivos ética e moralmente, porém, há também aqueles que são negativos para as mesmas esferas? E podemos trabalhar educativamente em cima daqueles que são negativos e deixarmos que aflorem os valores positivos? Podemos interferir no esporte, pedagogizando-o, sem que ele perca o atrativo que parece ter fora da escola?

Essas perguntas foram, sem dúvida, aquelas que provocaram nos professores um maior esforço na elaboração de suas respostas, inclusive com a necessidade de exemplificação prática de como lidam com a questão dos valores.

O Professor C usou como exemplo as faltas de jogo na sua prática com o futebol infantil e o Professor A usou a sua experiência na premiação de competições escolares:

Quando o aluno faz uma falta no futebol de competição ele toma um cartão amarelo ou vermelho. Quando eu trabalho com crianças e acontece uma falta dura primeiro faço uma advertência. Tento explicar que ali não pode fazer esse tipo de falta. No caso da falta se repetir, eu substituo o aluno do jogo por cinco minutos. Se quando houver o retorno acontecer outra falta com as mesmas características eu o retiro do jogo por 10 minutos, ou seja, até ele entender que os outros alunos estão jogando mais que ele porque não fazem aquele tipo de falta. (PROFESSOR C)

Tem que saber organizar a competição para as crianças, por exemplo, colocar times em igualdade de condições e não um time que seja muito superior ao outro. Outra coisa: a questão da premiação. Outro dia fizemos uma competição e todos recebem medalhas e colocamos os alunos num banco para receber as medalhas todos no mesmo nível, sem o lugar mais alto para os vencedores como no pódio. (PROFESSOR A)

As questões estéticas foram pouco abordadas quando a pergunta foi: *o esporte é educação?* Porém, apareceram alguns vestígios da importância da “linguagem do gosto” (LOVISOLO, 1997) em algumas respostas ao longo das entrevistas que levaram-me a entender que os professores percebem a importância educacional do esporte como gerador de alegria e de identificação dos alunos com grupos diferen-

tes, porém, não consideram esse fator nas suas respostas sobre o valor educacional do esporte. Para aqueles interlocutores com que trabalhei nessa pesquisa o potencial de festa do esporte não foi apontado como valor educacional e, sim, como um fator importante que justifica o uso do esporte para o desenvolvimento de outros objetivos. O professor D faz uma observação interessante nesse sentido em sua resposta sobre os valores intrínsecos e a *pedagogização* do esporte:

Os alunos adoram as atividades esportivas e eles mesmo zelam para que seja uma atividade que funcione positivamente, pois, sabem que se começarem a se xingar ou a ter atitudes muito agressivas eu acabo com o jogo. Esse é um tipo de educação também se respeitarem para poderem se divertir. (PROFESSOR D).

O professor de EFE aparece nas entrevistas conduzindo o esporte à esfera educacional:

Acho que quem dá direção ao esporte é exatamente o professor. Se o professor conduz de uma maneira adequada ele vai ser educacional, se ele conduz de uma maneira inadequada ele não vai educar. (PROFESSOR A)

Depende muito da forma como o professor apresenta o esporte (PROFESSOR C).

A gente não pode deixar de interferir no jogo como professor e não como árbitro (PROFESSOR D).

As respostas dos professores sobre a capacidade educativa do esporte ficou limitada a sua utilização como conteúdo das aulas de EFE. Embora, nesse primeiro grupo de perguntas não tenha sido especificado um foco que direcionasse a atenção para esse sentido de esporte. Existe nisso uma materialização do discurso que significa a relação do esporte na escola como sendo apenas um conteúdo da EFE.

Embora existam outros usos do esporte na escola, os interlocutores dessa pesquisa apenas passam a abordar o fenômeno do esporte por outros vieses quando passo a perguntar sobre as suas experiências com o esporte na escola e questiono se participaram de competições esportivas estudantis.

1.5 A presença do esporte na escola

Os professores entendem que com o desenvolvimento do trabalho realizado nas aulas de EFE surgem demandas para a formação de equipes ou para a criação de espaços na escola que possam oportunizar a prática do esporte para além das aulas de EFE, por exemplo:

O esporte pode ser tratado dentro da aula de educação física, mas dependendo da faixa etária você tem que ter uma maneira mais lúdica de trabalhar esse esporte [...] Mas vai chegar a um ponto em que o esporte tem que ser tratado ou como política curricular ou receber mais atenção dentro das aulas (PROFESSOR B).

O desenvolvimento do esporte escolar com equipes se faz a partir das aulas de EFE onde se utiliza o esporte como conteúdo. A partir dali trata-se o esporte de forma diferenciada nas equipes escolares, os próprios alunos pedem (PROFESSOR C).

Existe, porém, uma dificuldade relatada pelos professores em constituírem projetos esportivos nas suas escolas que permitam atender a essas demandas:

Há uns dois anos atrás a diretora recebeu um edital dos jogos estudantis e me chamou perguntando se eu queria montar uma equipe para participar [...] Eu pedi uma semana para analisar o edital e resolvi não aceitar. Que horas que eu iria treinar a equipe? Ou teria que treinar depois da aula curricular ou durante a aula curricular, mas se você fizer dentro da aula curricular você vai menosprezar alguns e aí o esporte seria excludente ao invés de inclusivo, pois, você tem 50 minutos de aula e alguém não vai fazer aula [...] a diretora até quer desde que o professor vista a camisa. E alguns alunos também querem, as vezes falam: lá na minha outra escola tinha e por que aqui não tem? E não tem por vários motivos, os professores não tem tempo e a escola também não tem espaço para montar a equipe e não acontece, mas é viável ter. E acho que se acontecer a gente não vai receber nada para trabalhar com o esporte (PROFESSOR B).

Eu tenho uma grande vivência, participava sempre dos jogos estudantis com as equipes, na escola municipal em que trabalhava (o professor cita o nome da escola), participei lá durante 20 anos [...] e eu só tinha uma solução a fazer, se eu queria juntar as pessoas, era no meu horário de almoço e aos sábados também. Eu trabalhei assim por muito tempo, eu gostava do que fazia Então eu sacrificava o meu horário do almoço e juntava o turno da tarde com o da manhã. Era vôleibol e a gente conseguiu ser campeão dos jogos estudantis da SME/RJ (PROFESSOR A).

Ao ser perguntado se recebia alguma gratificação salarial para desenvolver as equipes esportivas na escola municipal em que trabalhava o professor responde:

Não recebia. É, quase sempre assim. Eu já trabalhei recebendo no (colégio) particular, mas é tão gratificante você começar treinando a sua equipe e levá-la para participar de um evento [...] Eu acho que a relação com essas competições esportivas extrapola a educação física escolar (PROFESSOR A).

E complementa ao falar de um projeto em que está envolvido:

Uma experiência boa que eu tenho no (o professor cita o nome da unidade) são as competições aos sábados com as turmas da manhã e da tarde, pois eu tenho turma em cada turno e para a gente fazer com que eles treinem entre si e façam competições entre si, tem que ser no final de semana. Mas aí vai da gente se doar algumas vezes. Eu sou altamente envolvido com isso e não vejo grandes problemas nesse processo (PROFESSOR A).

Ao conduzir o foco das perguntas para as experiências esportivas dos professores ligadas às equipes esportivas aparecem, portanto, as incoerências da recontextualização do esporte escolar apenas como competição escolar que será discutida no capítulo dois dessa tese. As políticas públicas desenvolvem as competições, mas não colaboram no estabelecimento do espaço para o desenvolvimento de equipes no interior das escolas. Os professores que assumem as responsabilidades da execução de projetos esportivos não recebem acréscimo de salário para essa tarefa e por vezes não têm o registro dessas atividades no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Eu trabalhei em algumas escolas privadas e nunca tive acesso ao PPP, em algumas escolas particulares, para ser sincero, eu nem sei se tinha PPP. No município a escola tem um PPP, embora eu nunca o tenha visto, mas a cada 2 anos se revê o PPP, mas a diretora não vem e entrega o PPP. A direção ou a coordenação chega na reunião e diz: no ano passado mudamos isso no PPP e o que vocês acham, melhorou, piorou, vamos alterar? Vamos incluir mais alguma coisa? E cada professor traz suas propostas e projetos, geralmente os grupos se reúnem por área e trazem suas propostas. E a gente vota e o projeto é incluído ou não no PPP, mas nunca peguei o PPP para ler. Mas a EF não tem nenhum projeto esportivo no PPP (PROFESSOR B)

Eu penso que a direção das escolas, em todos os níveis, têm uma visão equivocada da educação física. Compete ao professor de EF lutar e demonstrar que isso é uma atividade para constar dentro do PPP, que é uma atividade importante na escola como um todo. Esse movimento que tem na escola, por exemplo, essas saída quando a gente ia competir, isso melhora a qualidade de vida desses alunos, os trazem para fora da escola [...] ir conhecer outros lugares, eu acho muito importante na formação de um ser humano. [...] os professores tem que mostrar que têm qualidade e apresentar uma proposta correta, uma proposta que sensibilize a direção, eu acredito que vá conseguir alguns avanços, mas tem direção que não vai

se comover com isso, vai achar que a educação física é uma disciplina que serve só para que o aluno extravase, quer dizer, aquela falta de conteúdo, e a gente tem que mostrar que tem conteúdo e essas competições esportivas são conteúdos, tem que ser do PPP da escola. Deveriam ser (PROFESSOR A).

Eu levo equipes esportivas aos jogos escolares municipais desde 2001 e existe um acordo com a direção de abonar as minhas faltas quando tenho que levar uma equipe para uma competição, porém, isso não resolve o problema, pois, os alunos ficam sem aulas naqueles dias e eu trabalho muito mais. Às vezes eu tinha que trabalhar das 14 às 17 dando aulas e acabo trabalhando das 13 às 18, pois tenho que pegar os alunos no colégio, levá-los ao local dos jogos, dirigi-los na competição e retornar ao colégio, ou seja, é muito mais desgastante. Faço pelos alunos, pois não tenho nenhum retorno com isso e é uma responsabilidade muito grande, fica tudo sob minha responsabilidade (PROFESSOR D).

Embora os professores não sejam apoiados no desenvolvimento de projetos esportivos no interior das escolas, atualmente, projetos oriundos de outras instâncias têm sido implantados nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, mesmo sem as condições necessárias para o funcionamento básico da escola, por exemplo:

Lá tem vários projetos, um projeto público-privado de esporte, os projetos “Acelera 1 e 2”, um outro de matemática. E um projeto “Mais Educação” que veio imposto e que era para começar no meio de 2013 e com a greve de professores ele ficou de começar esse ano, porém, como veio de cima para baixo, imposto para a escola, eu não sei como está funcionando. Pois, foi determinado que deveria estar em algumas escolas da minha CRE e a minha escola foi escolhida. A minha diretora até alegou que não tinha estrutura, mas ele veio assim mesmo. Pelo que entendi a professora falar, tem várias atividades e ela poderia escolher as atividades conforme a sua instituição vistas as possibilidades de espaço e estrutura, então, acho que o que ela colocou sobre esporte foi xadrez e tênis de mesa, não tenho certeza, mas tem informática e matemática. Mas eu não vi ninguém com tênis de mesa lá, o xadrez como pode estar dentro de uma sala pode ser que esteja acontecendo (PROFESSOR B).

No interior de São Paulo tem muito projeto bom extracurricular [...] Agora, tem que colocar gente capaz, né? Não é com esses projetos segundo tempo, mais educação que a gente vai conseguir isso, nada contra o projeto diretamente, mas as pessoas que estão trabalhando nesses projetos é que é complicado. Tem que colocar gente capacitada e competente ali, tem gente que não tem nem formação em EF (PROFESSOR A).

1.6 A experiência de um projeto público-privado

Para entender a repercussão de um projeto esportivo oriundo de parceria público-privada fui até uma escola municipal onde é desenvolvido um desses projetos.

Trata-se de um projeto vinculado à um instituto privado que faz uma parceria com a SME/RJ e criou núcleos de iniciação esportiva em algumas escolas da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Como são poucos os núcleos mantivei o sigilo sobre a referida unidade escolar, porém, não considero que a minha exposição sobre o projeto possa comprometer os sujeitos que nele trabalham ou prejudica-los de alguma forma.

Entre os professores interlocutores temos um professor de EFE de outra escola onde o mesmo projeto está estabelecido e um professor que desenvolve o referido projeto na escola que visitei. Pude, assim, pesquisar e estabelecer a interlocução com quem trabalha no projeto e com aquele que trabalha com a EFE em uma escola onde existe o projeto.

Primeiramente, tentei buscar informações sobre o estabelecimento do vínculo contratual entre o instituto privado e a SME/RJ, porém, não encontrei arquivos que são disponibilizados no *site*¹⁵ que apresenta relatórios sobre os gastos públicos com contratos. Mas no *site* do instituto que promove o projeto encontram-se informações sobre as responsabilidades da SME/RJ no projeto. Os encargos do projeto são divididos em três setores, a saber, Instituto, SME/RJ e parceiros privados. Embora sejam especificadas as responsabilidades de cada setor para o desenvolvimento do projeto não são reveladas as relações fiscais ou financeiras entre as partes que participam do projeto. De qualquer forma, parece ser um projeto bem organizado e que, por parte do instituto que o organiza, existe uma tentativa de transparência de seu funcionamento.

Eu tenho que fazer relatórios e ao final do ano vem uma professora e faz uma entrevista, pega depoimentos dos alunos sem que eu esteja. Tem um questionário que todo mundo responde, a direção da escola também tem que responder, até para ver se está realmente batendo tudo. O trabalho é muito sério (PROFESSOR E).

O foco da minha discussão em relação aos projetos que são desenvolvidos em parcerias público-privadas como a dessa experiência que estou aqui relatando não é quanto à relação financeira que é estabelecida entre as partes. Embora, concorde que a transparência fiscal desse e de qualquer outro tipo de projeto precise estar à disposição do cidadão brasileiro.

¹⁵ <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/index.asp>

Eu não tenho nada contra a parceria público-privada, muito pelo contrário, é importante os projetos públicos receberem auxílio privado e vice e versa, porém, o fundamental é que exista a transparência e que atendam aqueles setores que não estão recebendo atenção (PROFESSOR A).

As questões a elaborar nesse momento são aquelas que se referem à sua organização teórica e metodológica e ao desenvolvimento do projeto na escola.

No caso desse projeto que estudei existe uma série de pontos positivos no tratamento dado ao esporte a ser desenvolvido na escola. Mesmo a sobreposição de suas propostas às daquelas da EFE a começar pela capacitação na metodologia de trabalho do instituto dos professores de EF que trabalharão no projeto como professores considero positiva:

O projeto, eu andei lendo, é interessante parece ser muito bom [...]Tem apostilas, os professores vão ao (cita o nome do estado em que o instituto tem sua sede) e ficam lá por duas semanas no ano fazendo atualização e vendo palestras (PROFESSOR B).

Eles dão curso e fazem isso de ano em ano e de dois em dois anos a gente vai para Curitiba para fazer o curso de capacitação com todos os núcleos do Brasil. Tem que estar sempre se reciclando.[...] É por sinal uma coisa que eu acho ótima, que nós temos uma coordenadora do Rio de Janeiro (cita o nome da coordenadora), ela nos visita quase sempre e cada semestre o professor (cita o nome do coordenador) que é o orientador de (cita o nome da cidade onde o instituto tem sede) também vem visitar e recolhe nosso caderno, por que nós temos um caderno com as aulas dadas, eles mesmos fazem esse caderno, dá próxima vez eu até trago para vocês conhecerem e eles acompanham isso não só vindo ao Rio de Janeiro como através de e-mails, relatórios, cada atividade que a gente faz, a gente tem que registrar não só fotos, vídeos como também relatórios (PROFESSOR E).

Trata-se de uma metodologia de trabalho com o esporte que traz em si uma relação com o modelo de pirâmide esportiva discutida no próximo capítulo dessa tese, porém, há uma ressignificação do discurso de formação do atleta na escola resultando em um discurso híbrido, ou seja, articulado com as questões da EFE. Também é invertida a relação entre competição e desenvolvimento do esporte escolar. No projeto desse instituto existem algumas competições organizadas entre seus núcleos regionais e um festival que congrega todos os núcleos, porém, a competição é entendida como um conagraçamento entre os núcleos e é feita semestralmente sendo o objetivo do projeto a prática do esporte regularmente na escola:

Acontece no final de junho, aconteceu aqui e o outro foi na (cita o bairro onde está localizado o outro núcleo do projeto) [...] no mês passado fomos para lá, aí veio um ônibus bonitinho passamos à tarde (cita o bairro onde

está localizado o outro núcleo do projeto). O professor de lá montou uma competição com ganhando e perdendo, por que nunca é, é o festival (cita o nome do festival), então todo mundo sai com medalha não tem quem ganhou ou quem perdeu. Foi uma competição hipersaudável. No semestre seguinte jogamos com outro núcleo. No final do ano que é esse grande evento com os dez núcleos. No ano passado foi no Maracanãzinho (PROFESSOR E).

Quando um professor interlocutor é perguntado sobre o que mudou na EFE ao longo do tempo em que é professor da rede pública do município responde que “a gente perdeu espaço, quando eu entrei em 1985 a gente dava 3 tempos semanais, hoje são dois tempos no mesmo dia e juntando duas turmas na mesma aula” (PROFESSOR A). As aulas desse projeto esportivo acontecem duas vezes na semana, ou seja, seus alunos desfrutam de mais carga horária no projeto do que nas suas aulas de EFE.

Embora seja um empreendimento com a proposta esportiva adequada ao ambiente escolar e com ações que possam ser enaltecidas na sua concepção e execução, esse projeto específico recebe no interior da escola uma atenção maior do que a EFE que é componente curricular obrigatório:

O instituto (cita o nome do instituto) exige que não tenha nenhuma outra atividade na quadra durante as aulas do projeto, ou seja, não pode ter aula e nem outro projeto na quadra. E as aulas deles são as terças e quintas nos dois últimos tempos da manhã e nos dois primeiros da tarde. Onde se faz o contraturno, quem e do segundo turno chega mais cedo almoça e faz a aula e quem e do primeiro turno vai para a aula do projeto após o término da sua aula. Devido a essa exigência do projeto não tem aula curricular nesses horários de terça e quinta, então em algum momento desses dias dois professores precisam dar aulas ao mesmo tempo, para que a quadra fique disponível para o projeto. Pois nós não podemos utilizar o pátio para as nossas aulas curriculares, então temos que dividir a quadra com outro professor. Isso já causou alguns problemas, principalmente com a professora da tarde que não aceita essa divisão. E você acaba com duas turmas, as vezes de 40 alunos cada, então, veja, são 80 alunos e a quadra é pequena. E fica impraticável você fazer qualquer atividade e isso gera um desconforto não só para os professores, mas também para os alunos. Mas a diretora diz que não tem como alterar esse panorama (PROFESSOR B).

Os colegas que precisam da quadra sentem, quer dizer fica ruim para mim e para o colega, por que o colega que quer usar acha que eu estou tirando o espaço dele, eu fico sem graça por que isso foi a diretora quem aceitou, mas eu nunca tive nenhum problema (PROFESSOR E).

O tratamento diferencial dado ao projeto é ressaltado com o tratamento dados aos projetos oriundos do corpo docente da escola como o desenvolvimento das equipes para a participação nos jogos escolares promovidos pela SME/RJ e que,

como vimos em alguns depoimentos, são executados pelos professores sem o recebimento de qualquer gratificação salarial. Porém, os professores da rede municipal recebem como dupla regência para estarem à frente das aulas desse projeto esportivo que pudemos estudar.

Eu não sei como ele é organizado na sua estrutura com a escola e a SME, mas ele é tratado diferencialmente [...] eu não sei quais os termos do acordo dele com a prefeitura mas acho que é uma coisa injusta, pois, é uma estrutura particular, privada que vem e instala seu projeto e que parece não ter despesas com nada, pois os professores que trabalham nesse projeto são professores do município, ou seja, são pagos pela prefeitura e que recebem dupla regência para serem professores do projeto (PROFESSOR B)

Isso mostra que seria possível o desenvolvimento de projetos oriundos da própria escola, ainda mais que o material adquirido para esses projetos não são de custo elevado e poderiam ser utilizados nas aulas de EFE, o que não acontece com o material destinado a esse projeto:

E eles são exclusivos, a quadra é só para eles, as bolas são só para eles. Eles têm o material diferenciado e que não pode ser utilizado por outras atividades na escola (PROFESSOR B).

Existe um limite de vinte e cinco alunos por turma dentro do projeto, ou seja, não atende a todos os alunos da escola e, no entanto, isso não é relevante no questionamento em dedicar a quadra da escola ao projeto em detrimento das aulas de EFE.

Esse tipo de projeto evidencia que há muitas possibilidades do uso do esporte no ambiente escolar, porém, que precisam ser discutidas com as pessoas que estão nas escolas onde serão e estão implantadas. Também propiciam uma avaliação de novas propostas e um campo de experimentação importante para a proposição de projetos que possam contemplar o maior número de diferenças contextuais que ajudem os professores a desenvolverem projetos para as suas escolas.

2 O ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação do esporte com o currículo escolar é mediada pela disciplina EF. As relações concretas que existem/existiram entre esses dois fenômenos é a “*pedagogização*” do esporte pela EFE e, hoje em dia, a reserva de mercado reconhecida aos profissionais de EF no espaço do esporte pela Lei 9696/98 (BRASIL, 1998) sob a fiscalização do sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física). Entendendo como Hall (1997) que cada instituição tem seu próprio “universo de significados e práticas” (p.12-13), portanto, é importante reconhecer nesses dois fenômenos sociais, assim como o faz Bracht (2003) “dois universos simbólicos distintos, nem sempre compatíveis” (p.88).

2.1 O Movimento Esporte Para Todos (EPT)

Esporte e EFE já tiveram uma relação de proximidade identitária em torno dos projetos de popularização do esporte, como no movimento Esporte Para Todos (EPT), desenvolvido no Brasil durante os governos militares, principalmente, na década de 1970. Tubino (2008) defende o EPT mostrando que suas origens são as críticas ao esporte de rendimento surgidas nas décadas de 1960 e que resultaram na promulgação da Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978) e que:

O sentido deste início do EPT era denunciar o Esporte de Elite, reservado aos chamados talentos esportivos e biotipos adequados e, ao mesmo tempo, anunciar que as práticas esportivas deveriam ser democratizadas, ao ser disponibilizado para qualquer pessoa, independentemente de probabilidades de sucesso em competições esportivas. Foi, na verdade, uma proposta de inclusão (p.27).

A proposta do EPT era a inclusão no esporte, ou seja, assegurar o direito à participação nos esportes¹⁶. Tubino (Idem) ressalta a sua opinião sobre a interpretação errônea de alguns intelectuais, principalmente nos países da América Latina, de

¹⁶ A inclusão no esporte tem sentido diferente do que se hoje costuma dizer como inclusão social pelo esporte.

que o EPT estava tendo um uso político pelo autoritarismo militar com a intenção de provocar a alienação dos seus participantes. Para o autor, “os fundamentos do Movimento Esporte para Todos já eram internacionais e não apoiados em circunstâncias nacionais” (p.28). No Brasil, assim como relata Tubino (Idem), alguns professores de EF foram críticos às intervenções feitas pelo governo a partir das premissas do Movimento EPT. A acusação principal foi a da *desportivização* da EFE e da elitização provocada por essa atitude desportiva na EFE, pois, as equipes esportivas escolares e o desporto escolar foram *recontextualizados* a partir da lógica do esporte de rendimento mantendo no contexto escolar uma importância elevada para o “chauvinismo da vitória”¹⁷, que fora justamente um dos principais estimuladores para a criação do EPT e das críticas que originaram a Carta da UNESCO.

A *recontextualização* é um conceito de Bernstein (1996) que trata da relação entre os *campos* pedagógicos oficial e não-oficial e caracteriza-se por um movimento de textos entre esses contextos onde seus sentidos são alterados¹⁸. Uma das ações na *recontextualização* das propostas do EPT pelo governo brasileiro veio na forma de legislação com a Portaria SEED/MEC nº001, de 07.04.82 (BRASIL, 1982) que estabeleceria as normas para organização e funcionamento do Desporto Escolar.

2.2 Edições da Revista Em Aberto de 1982 e 2013

A revista Em Aberto¹⁹, em 1982, traz parte do debate da época entre defensores e críticos dessas ações governamentais e, naquele momento, essas críticas não eram feitas pelo viés do uso do esporte como instrumento de dominação político-ideológico. As críticas eram na dúvida se o desporto²⁰, da forma que então se apre-

¹⁷ Expressão utilizada por Tubino (2010) para indicar a importância exacerbada que o esporte de rendimento passou a oferecer à vitória em detrimento da participação e do fair-play esportivo.

¹⁸ Retornarei ao tema da *recontextualização* mais à frente.

¹⁹ A Revista em aberto é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação e faz publicações desde 1981, para mais informações ver. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>.

²⁰ Na revista Em Aberto citada aparece mais a palavra desporto do que esporte.

sentava, poderia reunir qualidades educativas que justificassem a sua introdução na escola.

A revista *Em Aberto* fez, em 2013, uma edição especial destinada a apresentar trabalhos que desenvolvessem o “movimento” ocorrido na relação do esporte com a EFE trinta anos após a edição da revista *Em Aberto* de 1982. Na edição de 2013, Simon et. al. (2013) fazem uma pesquisa com as narrativas de professores de EF que estavam nas escolas na década de 1980. Os resultados do trabalho mostram que, antes da publicação da portaria do SEED/MEC, o esporte era o conteúdo escolar com os quais os professores entrevistados mais trabalhavam e que a adesão dos alunos às aulas era maciça. Relatam, ainda, que o trabalho esportivo com equipes era aquele de preferência dos professores entrevistados ao qual um dos pesquisados se refere como “a cereja do bolo” (p.74). Simon et. al.(Idem) identificam que houve uma mudança na forma de se trabalhar com o esporte a partir da referida portaria, embora, nas entrevistas os professores “não evidenciam referências explícitas àquela normatização” (p.77), porém, em trechos das falas dos professores apresentadas em sua pesquisa transparece que os resultados das competições passaram a ser importantes no contexto do esporte escolar:

Então o que aconteceu depois, quando veio aquela regulamentação, deu ênfase de que a escola teria de ter uma equipe para disputar, o que passou a ser o desporto de rendimento e que nós também valorizávamos muito. (...) Então a escola tinha que passar a formar equipe dentro do colégio, naquele momento sem formação de escolinha, sem nada. Dentro da Educação Física, você formar uma equipe para disputar os jogos escolares, e depois que foi mudando esta ênfase e foi mudando, que hoje o esporte como educação para formação da vida dele, não como competição, que nem era o esporte (p.74).

Ou ainda:

A visão deles era competição. A escola tinha que ir para competição e ganhar. Então, se ganhava, aquele professor era ótimo; se não ganhasse, já no final do ano, iria trocar o professor. Então, essa era a visão das pessoas da escola, da comunidade escolar e até dos pais (p. 75)

E:

Eu tinha um reconhecimento muito grande, porque eu gostava do que eu fazia [...]. E aí, eu ia a uma competição e ganhava uma medalha, um troféu, daí eu vinha, na primeira reunião da escola, chamavam lá na frente, chamavam o aluno, e todo mundo era valorizado pela conquista (Ibidem)

O embate de Simon *et. al.* (Idem) e de Grunennvaldt e Kunz (2013) é direcionado ao texto de Ruthênio Aguiar apresentado na edição de 1982 da revista *Em Aberto*. No seu texto, Aguiar (1982) apresenta o vínculo da proposta presente na portaria do SEED/MEC com o modelo de “pirâmide esportiva”²¹ (GRUNENNVALDT E KUNZ, 2013, p. 27) da qual a escola seria a base. Porém, ao contrário do apresentado no texto de Aguiar (Idem) o esporte escolar não recebeu os incentivos financeiros prometidos e a formação das equipes ocorria nas aulas de EFE e não em espaços distintos daquela como preconizado na portaria de 1982 (SIMON *et. al.*, 2013, 74). Portanto, através desses projetos nem as finalidades da descoberta do talento esportivo para representação nacional — escola como base da pirâmide esportiva — e nem o fomento da prática esportiva fora do ambiente escolar²² foram alcançadas. Essas tarefas continuaram atreladas aos clubes sociais que elitizavam a prática esportiva aos que pudessem associar-se a eles.

A edição de *Em Aberto* de 1982, em uma seção intitulada “Ponto de vista — O que pensam outros especialistas?”, apresentou dois textos que haviam sido publicados em uma edição da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* de 1973. Os textos de René Maheu e Pierre Seurin, respectivamente, Diretor-Geral da UNESCO e Presidente da Federação Internacional de Educação Física, fazem o contraponto da discussão e, indiretamente, mostram que não havia uma produção de textos nacional que pudesse servir de contraposição na edição da revista ou que essa produção fora preterida em relação aos textos de Seurin e Maheu. Eller, Schneider e Santos (2013) analisam a produção da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* que circulou entre 1968 e 1984 e que consideram uma estratégia governamental do regime militar para o controle das informações na área da EF e esportes. Presumivelmente, se havia algum pensamento nacional opositor à Portaria do SEED/MEC de 1982, este ainda não estava institucionalizado nas publicações da área. Porém, os textos de Maheu e Seurin, críticos do esporte de rendimento, haviam sido publicados há uma década, no ano de 1973, naquela mesma revista. Seurin (1982) analisa a relação entre “desporto” e EF: “estamos convencidos de que a cooperação, mais exatamente, a integração do desporto no sistema geral da Educação

²¹ Modelo de entendimento do campo dos esportes que coloca a escola como base da pirâmide e o esporte de rendimento no seu topo criando, assim, uma relação na qual caberia à educação física e ao esporte escolar a descoberta de talentos para o esporte de alto rendimento.

²² A Portaria SEED/MEC nº001, de 07.04.82 institui os clubes escolares como espaço de desenvolvimento do atleta escolar.

Física é coisa indispensável para o bem de ambos” (p. 7) e “desporto e educação física são, portanto, coisas diferentes, mas não necessariamente opostas” (p.8). Faz ressalvas para a importância da ação do professor de EF nos clubes do “desporto federado” afim de, através de “sua autoridade moral”, fazer do clube um espaço de educação:

É por intermédio do educador que as concepções da escola, formativas e educativas, devem penetrar nos clubes desportivos, para o maior bem, estamos persuadidos, da Educação Física geral e do Desporto de amanhã, enfim reunidos (p. 11).

O texto, original de 1973, apresenta as características mencionadas por Tubino (2008; 2010) sobre os questionamentos impostos ao esporte de rendimento naquela década e que geraram a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978). Ou seja, Seurin (1982) é explícito na sua argumentação de que a possibilidade do “desporto” contribuir para a EF²³ depende, na mesma medida, da integração do “desporto” nos ideais educacionais presentes no “sistema geral da Educação Física” (p.7).

O texto de Maheu (1982) é mais contundente à forma de espetáculo e mercantil que o esporte se apresenta na década de 1970²⁴ e em algumas passagens evidencia-se o incomodo com o uso político do esporte e as denúncias sobre o “desporto como um fator de alienação: a advertência merece que se tome cautela” (p. 15). Maheu observa que as mudanças do seu tempo caminham por levar o “desporto” a perder seus potenciais educativos e que a educação dedicada ao extremo utilitarismo não percebe o potencial uso do esporte em seu espaço:

É preciso reconhecer que, por seu lado, os sistemas educativos não põem nenhum empenho em integrar o desporto nas suas estruturas e atividades. [...] O desporto continua a chocar-se com o intelectualismo e com o utilitarismo que, mais do que nunca e em todo o mundo, dominam a educação estabelecida. (p. 15)

O Diretor-Geral da UNESCO segue com sua análise contextual daquela época afirmando a necessidade de uma “abertura recíproca e da interpenetração dos

²³ O autor se refere à Educação Física Geral, o que, na época, significaria a área de Educação Física, distinta daquilo que seria a Educação Física Escolar.

²⁴ O texto é de 1972 e foi transcrito de um discurso que proferira do Congresso Científico do Comitê Organizador dos XX Jogos Olímpicos de Berlim em 1972, na Academia de Ciências da Baviera (GRUNENVALDT E KUNZ, 2013, p. 27-28).

sistemas educativo e desportivo” (p. 16), porém, conquanto afirme as circunstâncias favoráveis para o diálogo por parte da educação que enfrenta uma crise em seus paradigmas utilitaristas, questiona-se quanto à disposição do sistema desportivo em participar desse trabalho mútuo. Conclama os “homens responsáveis”, numa cobrança aos mandatários do “desporto”, a serem “homens de visão”. Ressalta que:

É impensável que nesta profunda refundição da educação, a educação física e o desporto não encontrem o seu verdadeiro lugar. Constituem elementos demasiado importantes do equilíbrio e da plenitude da pessoa e oferecem à nova pedagogia muitas possibilidades de animação ativa para serem negligenciados. É necessário ainda, é certo, que aqueles que têm a seu cargo essa formação tomem consciência do movimento de renovação educativa que se propaga através do mundo e se elevem, ao nível das circunstâncias (p. 16).

As questões presentes nos textos de Seurin e Maheu são, ainda, discutidas na edição de 2013 como questões a serem respondidas. Duas questões são centrais na construção dessa tese: a recontextualização do Estado ao que seriam as propostas para o esporte escolar ou do esporte como um direito que existem no campo discursivo da EF e do esporte e a possibilidade da interação com uma “abertura recíproca” entre sistema desportivo e sistema educacional.

Desenvolverei essas duas questões mais à frente, porém, é importante pontua-las aqui.

Portanto, embora encontremos, já na década de 1970, como podemos identificar no texto de Maheu (1982), as afirmativas do uso político do esporte²⁵, eram sobre outros aspectos que os debates em torno da presença do esporte na escola ocorriam e se concentravam no questionamento do esporte como conteúdo educacional por suas características de rendimento e espetacularização. Em vários momentos históricos diferentes a comunidade acadêmica da EF foi chamada a emitir opiniões e “laudos” sobre como deveria ser regulamentada a relação entre esporte escolar e EFE.

Assim embora o tema esteja constantemente presente em revistas e congressos na área da EF, trago como referenciais aqueles que, para mim, são os mais significativos ao expressarem uma tentativa de diálogo entre os vários discursos que

²⁵ Tubino (2010) na sua apresentação sobre o surgimento do “Esporte Contemporâneo” faz uma descrição do “Período do Uso Político-Ideológico do Esporte Moderno” ao qual teriam se contraposto as entidades de organização esportiva e gerado as “cartas internacionais” que teriam sido as precursoras das mudanças que originaram o “Esporte Contemporâneo”. Para Tubino esse período está compreendido entre as Olimpíadas de Berlim em 1936 e as de Los Angeles em 1984 (p. 25-26).

circulam no campo da EF. São eles o primeiro “debate”²⁶ de 1982, recuperado em 2013 pela Revista Em Aberto do INEP e os debates da “virada do século” com as edições da Revista Movimento²⁷ dos anos 2000 e 2001²⁸. Esses momentos, 1982 e 2001, são separados pelo movimento PPREF construído nas décadas de 1980 e 1990 e que produziu inúmeras publicações em livros e de artigos em revistas tanto para as afirmações e reafirmações das propostas dos principais autores desse movimento, quanto para as contraposições de tantos outros autores àquelas proposições. Atribuo ao movimento PPREF a hegemonia na área acadêmica da EF destinada à EFE e analisarei sua influência no contexto da produção de textos oficiais para a política pública do esporte escolar na próxima seção desse trabalho.

2.3 Edições da Revista Movimento de 2000/2001

De certa forma as questões abordadas na relação entre esporte e escola, em todos esses momentos, permanecem abertas desde que foram introduzidas pelas discussões que levaram o “Esporte Moderno” ao “Esporte Contemporâneo” (TUBINO, 2008; 2010). Distanciadas por dezoito anos, a primeira edição da Em Aberto (1982) e o de número 12 do volume 6 da Revista Movimento (2000) discutiam o mesmo tema. O editorial da revista de 2000 fazia essa advertência:

Retorna às páginas da Revista Movimento um tema abrasador. Com maior visibilidade no debate acadêmico da área na década de 80, a questão que estabelece relações entre o esporte de rendimento com o esporte como conteúdo da educação física escolar está outra vez em pauta, em uma época em que se volta a discutir o talento e a excelência esportiva, bem como o "projeto Brasil: Potência Olímpica". Para dar uma "mexida nos aguapés" e estimular o debate, escrevem sobre o tema na seção Temas Polêmicos dois autores de vanguarda da educação física brasileira: Elenor Kunz e Valter

²⁶ Talvez a palavra debate seja inadequada para representar a tentativa da Revista Em Aberto de 1982, pois, o que houve ali foi uma apresentação de uma defesa da Portaria SEED/MEC de 07.04.82 1982 no texto de Aguiar (1982) e uma análise da relação entre “desporto” e Educação Física produzida há uma década nos textos de Maheu (1982) e Seurin (1982) como contraposição ao primeiro artigo.

²⁷ A Revista Movimento é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e para mais informações ver. <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento>

²⁸ Os textos da revista Movimento que foram produzidos para esse debate foram reunidos em um livro, ver Stigger e Lovisolo (2009), no qual consta uma segunda parte na qual os autores falam sobre as análises de seus textos por Lovisolo e pelos demais participantes do debate.

Bracht. Com essas contribuições, pretendemos que outros autores aceitem a provocação e voltem a esse debate que, pela seriedade, não pode prescindir dos diferentes discursos científicos e acadêmicos que abordam o assunto em seus mais diferentes enfoques (p. 4).

A referência feita no editorial ao “Projeto Brasil Potência Olímpica” diz respeito ao projeto elaborado no final dos anos de 1990 pelo COB que pleiteava recursos para investimento no treinamento das equipes olímpicas brasileiras e que tinha como argumento para suas conquistas a aplicação de parte dos recursos em descoberta de talentos esportivos como mostra a entrevista de Carlos Arthur Nuzman, em 16/8/1999, no programa Roda Viva:

É em questão social, é em questão de educação, é em questão de cultura, é para criança pobre poder ter a sua oportunidade, e acho que tudo tem que ter a sua prestação de contas, a sua fiscalização. Tudo isso tem que ser da melhor forma possível. Mas com essa ação, eu não tenho dúvidas de que nós estaremos caminhando para formar um Brasil potência olímpica. Com esses recursos vamos ter núcleos para crianças, para jovens que têm talento e não têm oportunidade de poder desenvolver. Vamos atrair e mostrar jovens e que eles possam ter um sonho de um dia serem atletas ou terem um emprego na vida e fugirem da marginalidade. Eu vejo que o instrumento do esporte é um instrumento mais forte em questões hoje de educação e de cidadania (NUZMAN, 1999).

Ainda no editorial da Revista Movimento de 2000 encontramos a “provocação” feita a autores que pudessem representar o posicionamento dos diversos discursos “científicos e acadêmicos” em relação ao tema, demonstrando que o campo da EF possui matizes importantes sobre o assunto e uma divisão entre discursos “acadêmicos” da EF e “científicos” das Ciências do Esporte que fica evidente em um parágrafo onde o editor trata da nova apresentação da revista:

De outra parte, independentemente de estarmos de acordo ou não, vivemos em uma época em que a velocidade da informação e sua conseqüente circulação são fatores influentes no trabalho dos estudantes e de seus professores. Assim, para facilitar essa ação, isto é, auxiliar a comunidade científica afeta à Educação Física e às Ciências do Esporte a ganhar tempo de busca, além das atrações acima mencionadas, tomamos a iniciativa de reunir nesta edição o sumário de números anteriores para que os leitores possam localizar determinados assuntos com mais rapidez (p. 4).

Essa divisão da área também será tratada com mais atenção na parte final dessa seção, reunida às questões apontadas anteriormente²⁹.

No último número da revista dedicada ao debate Lovisolo (2001, p.107), que serviu como seu “mediador”³⁰, relata que a discussão foi atrapalhada por não ter havido “uma estrutura que permitisse a organização da polêmica”. Considera, que “alguns dos artigos apenas tangenciam o tema polêmico” e que “os artigos não possuem eixos ou questões comuns”. Para Lovisolo os eixos que poderiam nortear a discussão seriam:

a) quais as finalidades (valores e objetivos) do esporte da escola, b) quais os meios de ensino-aprendizagem não contraditórios com essas finalidades e c) como se articulam as ações do esporte da escola com o conjunto de suas finalidades e meios (p. 111).

Entendo que a proposta de Lovisolo buscava definir orientações que tornassem a discussão focada em aspectos que pudessem receber a apreciação de cada um dos autores envolvidos no “debate” para que as suas posições fossem confrontadas, porém, os eixos imaginados por Lovisolo para valorizar a discussão acabariam por tornar inexecutável a tarefa idealizada pela Revista Movimento. Os autores, como o próprio Lovisolo identifica, partem presumidamente de um acordo sobre o tema a ser discutido, porém, as “variações significativas [...] os levam do tratamento do tema para o confronto ou debate intelectual” (p. 107). Portanto, o que estava em jogo naquele momento não era a tentativa de apresentar respostas para e sobre o uso do esporte na Educação. Tratava-se da “demarcação” de espaços conquistados — ratificar as articulações que produziram hegemonia — e de deslocamentos discursivos — com a tentativa de novas articulações para a manutenção da hegemonia discursiva — ou seja, um embate entre uma “formação discursiva” (BURITY, 2008) que luta para manter-se como hegemônica e elementos discursivos (discursos) que tentam opor-se a ela vislumbrando até a possibilidade de uma futura articulação con-

²⁹ A recontextualização do Estado ao que seriam as propostas do esporte escolar ou do esporte como um direito, a possibilidade da interação entre sistema desportivo e sistema educacional com uma “abertura recíproca” e a hegemonia das propostas do PPREF no contexto da produção de textos acadêmicos na área da EFE.

³⁰ Embora revele que não entendeu seu trabalho como o de mediador do debate e sim como um “comentarista” dos trabalhos escritos ao longo das edições destinadas à discussão proposta (p.107).

tra-hegemônica³¹ a essa formação discursiva estabelecida. Mas, nesse caso, a articulação entre os discursos presentes é bastante difícil, pois, parece haver um essencialismo positivista intransponível entre aqueles que defendem a formação discursiva hegemônica e permanecem apoiados no marxismo para criticar o esporte (BRACHT, 2000; TAFFAREL, 2000) e Gaya (2000) que defende, nas palavras de Lovisolo (2001), outra posição baseada em um “valor formativo do esporte e isso o leva à defesa de uma essência positiva” (p. 109). Stigger (2001) e Vaz (2001) esforçam-se, cada um a seu modo, para interpor o discurso sociológico de Bracht. Vaz o faz diretamente, dedicando “para Valter Bracht” a primeira linha de seu texto. Kunz (2000) que, assim como Bracht e Taffarel, tem suas bases filosóficas apoiadas no marxismo, não compõe o bloco que considero hegemônico³² e, talvez, seja o único que tenha proposto respostas aos eixos formulados por Lovisolo. Não que ache importante tê-lo feito, como já escrevi antes, acho que, se todos os autores tentassem encaminhar seus escritos nessa direção, o debate seria impossível, mas, porque ao fazê-lo, acabam por criticar os fundamentalismos essenciais presentes nos demais discursos. De qualquer maneira, Lovisolo parece não ter conseguido detectar “pontos nodais” que conseguissem articular os elementos discursivos que analisou.

Assim como na edição da revista *Em Aberto* de 1982, o “debate” promovido nas edições da revista *Movimento* durante os anos de 2000/2001 deixou lacunas, porém, evidenciou que a posição hegemônica no campo acadêmico da EFE era aquela defendida por Bracht e Taffarel. Mostrou também que essa “formação discursiva” tem acenado com “deslocamentos” dos seus discursos em um movimento que Lovisolo (2001) soube expressar bem com as palavras “demarcação” e “aproximação” (p. 108). A “aproximação mediante a eliminação de mal-entendidos” (Id. Ib.) são, para mim, uma tentativa de Bracht em manter a hegemonia em relação à presença do esporte na escola, pelo menos, no contexto acadêmico. Mas como essa formação discursiva protagonizada por Bracht consegue tornar-se hegemônica? É justamente no período entre 1982 e 2000 que o contexto torna-se favorável para a construção dessa hegemonia.

³¹ Ernesto Laclau em um seminário na UERJ em 2013 afirmou a possibilidade do discurso contra-hegemônico em sua teoria, embora, não trabalhe com essa categoria.

³² Kunz (1994) já fazia críticas às proposições elaboradas no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) do qual são autores, tanto Valter Bracht quanto Celi Taffarel ao lado de Carmen Lúcia Soares, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho e Micheli Ortega Escobar.

2.4 Hegemonia no contexto de produção de texto acadêmico da EFE

Com a abertura política no Brasil na década de 1980, alguns discursos de matriz marxista questionaram o esporte e sua adequação como conteúdo da EFE. Esses discursos político-ideológicos, partidários do socialismo e anticapitalistas, construíram grande parte da retórica contra a presença do esporte na escola. Elaborados por professores de EF com formação adicional acadêmica ligada à filosofia e às ciências sociais foram utilizados como argumento contra a redução da significação da EFE à prática de esportes e às atividades físicas ligadas à aptidão física (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JUNIOR, 1988; RIGO, 1992; BRACHT, 1992) e neles foram estabelecidos alguns conceitos que se tornaram “verdades”, no âmbito da ideologia política e da retórica de seus defensores.

Lovisoló (2011) atribui à perspectiva iluminista-crítica e às pretensões de objetivação dos fenômenos sociais que estão nas suas bases epistemológicas de produção do conhecimento, as críticas dos analistas que “tomando como modelo a crítica iluminada aos meios de comunicação de massas” (p. 13) as direcionam com os mesmos argumentos aos esportes espetaculares ou mercantilizados. A neutralidade do pesquisador ou analista que permitiria acessar a essência ou a realidade dos fenômenos e com isso, ao produzir a verdade dos fenômenos, “o teórico, iluminado, se autorrepresenta como se estivesse olhando para a luz fora da caverna, os amantes do esporte assistem ao teatro de luzes ao seu fundo” (p. 13).

Em 1986, por exemplo, é lançado um texto que ainda é muito citado em trabalhos relacionados à educação, esportes e EF “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista.” (BRACHT, 1986). Este artigo e as discussões que o sucederam impuseram uma vitória histórica no contexto acadêmico da EFE a um grupo intelectualizado, porém ideologicamente comprometido com a luta política da-quele *espaçotempo*. Cabe, aqui, ressaltar a importância histórica da década de 1980 para a sociedade brasileira. A “abertura política” que possibilitou o retorno de intelectuais e líderes políticos exilados, as manifestações populares em defesa das eleições diretas, a formação da assembleia constituinte, a promulgação da constituição brasileira em 1988 e tantas outras mudanças no cenário social e político brasileiro, respaldaram o tipo de discurso no qual os esportes perderam seu potencial *emanci-*

*pador*³³ ao tornar-se mercantilizado, *espetacularizado* e a orientar-se pelo rendimento esportivo.

A década de 1980 marca também a minha trajetória pessoal ao ingressar, em 1985, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física e Desporto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na primeira metade daquela década havia cursado o então 2º Grau, hoje, Ensino Médio, no Colégio Pedro II. Os textos do movimento PPREF, que estava em pleno desenvolvimento, que chegavam até nosso curso eram os de Oliveira (1983; 1985), Medina (1983), Castellani Filho (1988) e Taffarel (1985). Alterando o panorama da EF, juntamente com a produção nacional da PPREF havia a corrente da psicomotricidade. Lembro-me de que alguns professores “entraram em crise” junto com a EF. Lembro-me de uma vizinha que havia se formado em EF na UERJ no início da década de 1980 e que, ao saber do meu ingresso no mesmo curso, foi me perguntar se eu estava tendo aulas com os professores que a formaram. Uma das primeiras perguntas foi se eu já havia participado da aula do professor de ginástica que continha um sem-número de exercícios de agachamentos e que na sua época era usada como avaliação pelo professor. Disse-lhe que não. E complementei dizendo que esse professor quase não dava aulas práticas e quando o fazia tentava remeter seu conteúdo para a psicomotricidade. Havia certa decepção e uma incredulidade de sua parte de que os seus professores tivessem mudado tanto em tão pouco tempo. As disciplinas em que o objeto de estudo era o esporte complementavam suas referências bibliográficas específicas com livros de autores como Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. A aceitação dos novos referenciais introduzidos por alguns professores em suas referências bibliográficas e nas discussões sobre o sentido da EF não eram partilhadas por todos os professores criando no interior do Instituto de Educação Física e Desportos grupos de professores considerados progressistas e outros retrógrados.

Alicerçados na pedagogia histórico-crítica e, posteriormente, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, esse grupo de professores que constituiu o PPREF defendia a capacidade da escola contribuir para modificar as relações dos meios de produção. Segundo Lopes e Macedo (2011) tomar decisões e solucionar problemas³⁴,

³³ Conforme o uso que tem o termo emancipação no marxismo.

³⁴ Farias Júnior, Corrêa e Bressane (1987, p. 53-62) fizeram no seu livro uma apresentação do Espectro de Estilos de Ensino trabalho de Muska Mosston de 1966 que “constitui um *continuum* que vai do de um estilo por comandos a um estilo baseado na resolução de problemas” (p. 53). O estilo

são duas características da pedagogia crítico-social dos conteúdos e tornaram-se os ideais educacionais da EFE nas décadas de 1980 e 1990 (e ainda o são em virtude da permanência desses discursos no campo da EFE) e, segundo a perspectiva crítico-superadora (SOARES *et. al*, 1992), o esporte não proporcionaria essa experiência aos alunos devendo ser substituído por outro currículo que permitisse a crítica da sociedade. Nesse enfoque o esporte aparecia como um conteúdo que reproduzia as desigualdades sociais e contribuía para a legitimação do sistema de mercado. Ou seja, nessa concepção o esporte favoreceria a alienação dos indivíduos e impediria a sua emancipação frente à ideologia governamental.

Nesse período, na década de 1980 e 1990, segundo Lopes e Macedo (Idem) a educação popular e o pensamento de Paulo Freire consideravam importante para o currículo estabelecer um conhecimento que permitisse a inserção dos sujeitos em atividades coletivas e em movimentos sociais de lutas por seus direitos, e ainda, não havia para esse movimento a preocupação da transmissão de conhecimento para a inserção do aluno no sistema hegemônico das relações sociais da época. As propostas de Paulo Freire também foram utilizadas para questionar a presença do esporte na escola por conta da hierarquização da relação professor-aluno/treinador-atleta existente no esporte.

Tubino (2010) ressalta que o esporte de rendimento era reproduzido nas escolas. A Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985³⁵, presidida pelo próprio Tubino, sugeriu que o conceito de Esporte no Brasil fosse ampliado, compreendendo, além da perspectiva do desempenho, “as perspectivas da educação e da participação (lazer)” (p. 29). Ainda, segundo Tubino (Idem):

O texto constitucional de 1988 consolidou esse entendimento ao priorizar recursos públicos para o esporte educacional e, no caput do art. 217, estabelecer como dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não-formais, como direito de cada um.[...].Embora a Constituição Federal de 1988 já se referenciasse num novo conceito de Esporte, o Brasil permaneceu até 1993 sem uma lei específica do Esporte que acompanhasse o texto constitucional. Isso aconteceu na Lei nº 8.672/1193 (Lei Zico). A Lei Zico foi marcante, pois logo no início determinou conceitos e princípios para o Es-

por comandos seria o utilizado no militarismo e nas aulas conduzidas pelos professores dando pouca ou nenhuma autonomia aos seus alunos, no caso, comandados, e o estilo por solução de problemas seria o que obtém a posição mais alta na escala de Mosston. Tal categorização passou a ser sinônimo de boas aulas e bom professor. Na época da faculdade quando queríamos implicar com um amigo de turma usávamos logo o pejorativo “comandão” para nos referirmos às suas aulas.

³⁵ Instalada pelo Decreto nº 91.452 (BRASIL, 1985).

porte brasileiro, inclusive contemplando o reconhecimento das manifestações esportivas (Esporte-educação, Esporte-participação e Esporte-performance) (ibidem).

Portanto, na luta pela hegemonia em torno da significação do currículo da EFE apropriado para as demandas do Brasil em democratização houve uma articulação entre esse grupo de professores ligados ao PPREF, à nova conjuntura política do país na segunda metade da década de 1980 e à influência na área da Educação da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, assim como, da educação popular. Como na teorização de Laclau e Mouffe (2001) o “exterior constitutivo” dessa articulação era o antigo regime militar. Assim, todas as práticas que serviram para a materialização dos seus discursos, ou seja, aquilo que recebia apoio no governo militar passava a ter um valor negativo para a construção do Brasil democrático. Então, o esporte que era concebido como um aparelho ideológico do estado militar foi expulso da “cadeia de equivalências” que articulou a hegemonia no campo acadêmico da área da EFE. Na tentativa de alcançar prestígio junto à área educacional e valorizar a importância da EFE no novo sistema educacional brasileiro foram sendo criados discursos que estabeleciam as justificativas para sua presença na escola. Finalidade alcançada parcialmente, pois, como Bracht e Almeida (2003) confirmam:

Quando sua prática arrefece (a prática esportiva), a disciplina EF (Educação Física) não possui argumentos próprios capazes de mantê-la justificada no interior da instituição. (p.96) [comentários entre parênteses meus]

2.5 Hegemonia no contexto da prática da Educação Física Escolar (EFE)

O esporte tornado estereótipo (BHABHA, 1998) pela EFE nessa relação identitária entre EFE/esporte, expulso que foi do processo articulatório que conferiu à EFE *status* na área da Educação, passou a ser aquilo que não é a EFE. Colocados em uma construção binária, a saber, EFE/esporte, o esporte passou a ser negativizado em contraposição a outros conteúdos da EFE. O esporte não era necessário para a EFE, ela tinha outros elementos para trabalhar, porém, o esporte tornava-se, cada vez mais, um campo de atuação de professores de EF. A própria regulamentação da EFE como disciplina obrigatória foi um ato de origem ministerial do, então,

Ministério do Esporte e Turismo, no qual o Ministro do Esporte e Turismo Carlos Melles, instituiu a Lei nº10.328, de 12 de dezembro de 2001, através de uma portaria interministerial entre seu ministério e o, então, Ministério da Educação e Cultura, retificando a LDBEN/1996, incluindo a palavra “obrigatória” à frente da expressão “curricular” no seu artigo 26 (BRACHT; ALMEIDA, 2003 p.94).

Mesmo expulso da “cadeia de equivalências”, acima explicada, o esporte permaneceu no interior das escolas como prática dominante nos espaços destinados à EFE. Parece haver uma hegemonia no contexto da produção de textos acadêmicos e outra hegemonia no contexto da prática e nesses dois contextos parece haver significações distintas sobre a presença do esporte nas escolas – aqui utilizo o conceito de contextos encontrados no ciclo de políticas de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992). Para os autores na produção das políticas em educação podem ser distinguidos três contextos primários: contexto de produção de textos, contexto de influência e contexto da prática. Aos três contextos primários foram acrescentados no desenvolvimento posterior da sua teoria os contextos de resultados/efeitos e de estratégia política. Os contextos são compostos por instâncias diferentes e têm agentes prioritários envolvidos em sua dinâmica. Estão inter-relacionados, porém, não guardam entre si uma relação sequencial de ações para a produção da política em educação ou são propostos com uma linearidade que os relacione temporalmente para essa produção. Todos os contextos apresentam em seu interior disputas entre grupos de interesses, assim como, existe uma interpretação ou uma *recontextualização* quando algo produzido em um contexto passa a outro contexto.

A alienação da teoria pela prática motivada pelas prescrições idealistas e sem a apreciação pelos professores de EF envolvidos com o trabalho nas escolas pode ser uma das razões do esporte aparecer nas pesquisas como conteúdo hegemônico da EFE (DARIDO et al., 2001, 1998; SOUZA JUNIOR, 2001; BRACHT E ALMEIDA, 2003), embora não seja privilegiado no contexto da produção de textos acadêmicos.

Darido et al. (2001) analisando as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirma que estes são, dentro do universo teórico da EFE, um dos textos que tem apreciação positiva por parte da comunidade acadêmica da EF. Indica que na formulação desses documentos existiu uma série de tentativas de congregar professores docentes da EFE na formulação dessas propostas, porém, ressalta que não houve por parte do MEC a divulgação dessa participação, assim

como, a indicação de quês propostas foram aproveitadas. Nas análises sobre as *influências* na produção do texto, Darido et al. (Idem), apontam para as matrizes teóricas crítico-reflexivas fundamentadas na Cultura Corporal ou Cultura Corporal de Movimento e que recebem o nome de abordagem crítico-superadora na área de EFE. Ou seja, como já analisado anteriormente nesse texto, os PCN são profundamente influenciados pelas correntes da EFE antiesportivas.

O marco dessa corrente na EFE é estabelecido com a produção de um livro por um coletivo de autores (SOARES et al., 1992). Darido (1998), apesar de mostrar-se adepta da abordagem crítico-superadora, utilizando-se de outros autores do campo da EFE, também adeptos dessa abordagem, observa que:

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de **implementação** dessas idéias na prática da Educação Física, **embora haja um esforço neste sentido** (p.62) [negrito e grifo meus]

Resende (1994, apud DARIDO, 1998), embora partidário da abordagem crítico-superadora, diz:

[...] os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa” (p.34)

Tani (1991, apud DARIDO, 1998), crítico da abordagem crítico-superadora, ressalta que:

Há uma corrente que chamaria Educação Física social a qual ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com freqüência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político partidário, sem propostas reais de programa de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo” (p.62)

Assim sendo, podemos concluir que, embora hegemônicos, os discursos que parecem estabilizar os significados e identidades na área da EFE não saturam a totalidade de discursos e práticas presentes em cada contexto. Entre as proposições discursivas atuais, uma em particular está presente nos processos articulatórios que buscam hegemonia na área dos esportes e da EFE. Denomino essas proposições de “Discursos Olímpicos”. Desde a confirmação do Brasil como sede da Copa do

Mundo de Futebol e, principalmente, da escolha da Cidade do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de verão de 2016, em 2009, há uma profusão de publicações e debates nos quais o centro é a discussão entre a organização desses Megaeventos esportivos e sua possível influência na EFE.

Porém, antes de passar aos discursos olímpicos, quero retornar às questões que deixei em aberto nessa seção e que julgo serem os pontos pouco analisados em relação à discussão entre esporte e escola.

2.6 Recontextualizações nas políticas públicas para o esporte escolar

Começo com a recontextualização do Estado às propostas das comunidades epistêmicas da EF para o esporte escolar e ao esporte como um direito de todos provenientes das esferas esportivas às quais se referia Tubino (2010). Essa é, em minha opinião, a razão principal de toda a divergência sobre o esporte escolar. O ciclo de políticas de Ball et. al. (1992) parece-me potente para analisarmos o que acontece na atualidade com a EF e sua relação com o esporte. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball diz que “o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (p. 304-305). Na formulação básica do *ciclo de políticas* são analisadas as relações entre três contextos primários: contexto de influência, contexto da produção de textos oficiais e contexto da prática. A relação entre os contextos, principalmente, o contexto de influência e o contexto de produção de textos oficiais é, no caso da EF e do esporte, muito complexa. Na esfera do governo federal dois ministérios produzem textos para as áreas, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Esporte. Embora tenham ações específicas e voltadas para segmentos diferentes, porém, em virtude da estreita relação entre esporte e EF, projetos de um ministério acabam por repercutir no outro. Nesse caso, quando escrevo sobre a estreita relação entre esporte e a EF, refiro-me à profissão de EF e não à disciplina escolar. O reconhecimento da profissão de EF, em 1998, e criação do Ministério do Esporte no início do governo Lula, produziram contextos de produção de textos que são também contex-

tos de influência entre si³⁶. Desde 1995, o esporte que era administrado pelo MEC desde 1937, passou a ser subordinado ao Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), que deu origem ao Ministério do Esporte. Não quero discutir se a antiga estrutura era melhor ou pior do que a atual, até porque essas estruturas são recentes, tanto o sistema CONFEF/CREFs quanto o Ministério do Esporte são instituições criadas praticamente no século XXI, portanto, não há comparações a fazer entre *espaçostempos* tão diferentes. Mas a potencialidade do ciclo de políticas de Ball para a pesquisa das políticas que orientam a EFE e o esporte no âmbito educacional não está relacionada somente à proposição primária dos três contextos. As formas de organizar os estudos dentro desses contextos primários são variáveis e é nessa possibilidade que, no meu entender, se encontra tal potencial de estudos:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros.³⁷ Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada da atuação. Assim, podem haver disputas em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações e ainda pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para a utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307).

Além dos contextos primários, os contextos de resultados/efeitos e de estratégia política são extremamente relevantes nas discussões que quero desenvolver. Ball diz que o contexto da ação política “pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre políticas muda ou pode ser mudado” (Ibid., p.305).

Stephen Ball diz que existe uma diferença entre o texto, seja ele oficial ou acadêmico, e a sua aplicação no contexto da prática. Existe sempre a *recontextuali-*

³⁶ O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação acabam por organizar de forma confusa o esporte que está ligado à escola e à educação. Por exemplo, os jogos escolares brasileiros, assim como os jogos universitários brasileiros, são organizados pelo Ministério do Esporte e não pelo Ministério da Educação.

³⁷ Bob Lingard considera que os três contextos primários do ciclo de políticas (contexto de influência, produção de texto, contexto da prática) *têm paridade de forças*, o que configura uma forma útil de “reconceitualizar aquilo que a literatura tradicional das políticas considera uma relação linear de cima para baixo entre a produção e a implementação de políticas” (LINGARD, 2004, p.73)

zação quando um texto ou discurso produzido em um contexto é transferido para outro contexto.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isso é algo difícil e desafiador de se fazer. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Além disso, Ball explicita que as políticas são feitas para as “melhores escolas possíveis (salas de aulas, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (Ibid., p.306). Nesse último aspecto, talvez ocorra a maior disparidade entre as políticas oficiais e os textos acadêmicos, sejam para EFE ou para o esporte escolar, e o contexto da prática. Ajustes secundários tornam-se necessários para que as proposições oficiais e acadêmicas possam ser utilizadas no contexto das escolas, principalmente, nas escolas das redes públicas de ensino que são bastante desaparelhadas.

As interpretações governamentais para os discursos sobre o esporte escolar constantemente apontam para o fomento das competições estudantis. Quando o assunto é esporte escolar, em qualquer esfera do poder público, a primeira relação que é estabelecida como necessária para o seu desenvolvimento é a organização de competições escolares em diversos níveis. Das discussões geradas pela portaria SEED/MEC nº001, de 07.04.82 (BRASIL, 1982) até as críticas ao modelo atual da gestão do esporte-educação todas as críticas são estabelecidas sobre o estímulo para a competição e para a reprodução nos campeonatos escolares da lógica do esporte de rendimento.

Retirando-se desse panorama o período em que possa ter havido um uso intencional do esporte escolar como ação hegemônica pelo regime militar, do qual não estou convencido que tenha existido, e, mesmo que tenha sido proposto ou intencionado, considero que utilizar a reunião de estudantes em torno de algo tão volátil como uma competição esportiva não possa ser um plano que qualquer regime repressivo queira promover a fim de se fortalecer. Porém, Castellani Filho (1998) faz uma relação com boas evidências de que a EF tenha feito parte do projeto do regime militar para desarticular os movimentos estudantis do final da década de 1960 e início da década de 1970:

Os anos 70 assistiram, assim, ao fortalecimento do sistema esportivo universitário, associado a uma EF no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos (p.23).

De qualquer forma, embora trace um panorama interessante do momento em que a EF e os Estudos dos Problemas Brasileiros foram introduzidos no 3º grau³⁸ e no qual, simultaneamente, a filosofia perdia seu lugar no 2ª grau para a Organização Social e Política do Brasil e a Moral e Cívica era introduzida no 1º grau, as palavras de Castellani Filho corroboram com aquilo que me atinha no início do parágrafo, ou seja, a iniciativa estatal para a organização de competições esportivas no âmbito estudantil.

Portanto, a *recontextualização* dos sentidos para esporte escolar, ou seja, as diferenças entre os discursos produzidos sobre o tema na sua circulação entre os contextos, nesse caso, evidencia a influência da comunidade acadêmica para os sentidos dados ao esporte escolar nas políticas públicas, pois, como temos visto ao longo desse trabalho, existe uma permanente mobilização contra a redução da significação do esporte escolar em competições estudantis pelo campo acadêmico da EFE. E, no entanto, essa é a forma recorrente de significação com a qual o esporte escolar é tratado nas ações de política pública. Contudo, a influência que dá sentido às políticas públicas de esporte está localizada fora do alcance dessa comunidade ou podemos propor que a comunidade acadêmica da EFE tem pouca representatividade nesse contexto de influência. Se nos apropriarmos da Teoria da Hegemonia de Laclau e Mouffe (2001) podemos analisar essa situação como a exclusão da comunidade acadêmica da EFE das articulações que produzem a hegemonia no campo de decisões sobre esporte escolar, ou seja, aqueles que estudam os fenômenos da EFE e que estão pensando sobre a escola e a educação estão fora das lutas pela significação do esporte escolar nas esferas decisórias. Se analisarmos pelo viés de Bowe, Ball e Gold (1992) devemos presumir que seus discursos circulem pelos contextos e que suas críticas à forma como tem sido desenvolvidas as políticas na área do esporte escolar são conhecidos no contexto de produção de textos oficiais, porém, pouco o influencia. Portanto, existiria na área da EFE e do esporte um intrincado conjunto de fatores que produziriam, no meu entender, que a hegemonia de uma

³⁸ Os 3º, 2º e 1º graus são hoje denominados como Ensinos Superior, Médio e Fundamental, respectivamente.

formação discursiva em um contexto não conseguisse estar articulada na hegemonia em outro contexto. Aceitar a forma como as políticas públicas têm significado o *esporte escolar* como competição escolar é considerar que a multiplicidade de demandas envolvidas na questão está sendo ignorada. Porém, não seria tarefa possível para uma formação discursiva hegemônica no campo do esporte escolar ignorar a comunidade acadêmica da EFE, suas diferenças e demandas. Parto do princípio de existem posições que são irreconciliáveis e não tenho a ilusão de podermos utilizar o *esporte na escola* como o significante vazio que articule todos os grupos. Entendo que *esporte na escola* é um significante de muita flutuação e que as formações discursivas lutam por tornar suas significações particulares como hegemônicas. Ou seja, *esporte na escola* é um significante flutuante que têm articulado formações discursivas em seu entorno, porém, carece de uma articulação maior — entre as formações discursivas — que permitam fazer com que as ações democráticas radicais que propõe Mouffe (2000) possam acontecer nas políticas públicas para o esporte escolar.

Nessa polêmica sigo as proposições de Mouffe (2006)³⁹ quanto à impossibilidade de um consenso, especialmente, pelo acentuado viés de política pública que assume a contenda e a pluralidade de significações que a envolvem:

Um dos defeitos da abordagem deliberativa é que, ao postular a disponibilidade de uma esfera pública em que o poder teria sido eliminado e onde um consenso racional poderia ser produzido, este modelo de política democrática é incapaz de reconhecer a dimensão do antagonismo e seu caráter inerradicável, que decorre do pluralismo de valores (p. 173).

Qual das identidades aceitará trocar suas posições que possibilitam dominar provisoriamente a hegemonia de um contexto para se articular com outras identidades na tentativa de estabelecer uma hegemonia, que tem como característica a contingência, em outro contexto no qual possa não exercer o poder?

A questão é entender que toda hegemonia é precária e contingente, portanto, as articulações entre esporte e EFE terão que acontecer para que as formações discursivas, atualmente hegemônicas, mantenham suas posições nos contextos que lhes interessam ou terão que assumir o antagonismo fundamental que não permite

³⁹ Texto publicado em inglês como capítulo do livro de Chantal Mouffe — *The Democratic Paradox*. — do ano de 2000 com a tradução e resumo de Pablo Sanges Ghetti e revisão da tradução de Gustavo Biscaia de Lacerda.

que o significativo *esporte na escola* seja o ponto nodal de articulação entre elas e abrir mão da possibilidade de construírem uma nova hegemonia no campo do esporte escolar, pois, outras formações discursivas assumirão o risco da contingência e da precariedade pelo poder hegemônico de significar o esporte escolar.

Qual a razão, então, do *esporte escolar* ser desenvolvido, quase que unicamente, através de competições escolares? Por qual razão poderíamos entender que grupos hegemônicos formados professores tão politizados⁴⁰ têm tanta dificuldade de entrar nas lutas pelo significado do esporte escolar?

Preciso apresentar aqui uma questão que é de suma importância para que entendam a construção que fiz acima — e que encontrará seu desenvolvimento mais à frente desse texto — que é a relação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte e as comunidades que lhes servem como contexto de influência. Para iniciá-la preciso, porém, desenvolver a discussão de uma das outras duas questões que haviam ficado em aberto, a saber, a possibilidade da interação entre sistema desportivo e sistema educacional com uma “abertura recíproca” como questionou Maheu (1982) a fim de examinarmos as lutas hegemônicas da área do esporte escolar. E a última questão em aberto nessa seção, *a divisão das áreas da EF e da EFE* será discutida como o resultado da questão que passo agora, então, a desenvolver.

2.7 A possibilidade da interação entre sistema desportivo e sistema educacional com uma “abertura recíproca”

A polêmica que se impôs na área da EFE na época em que Maheu (1982)⁴¹ escreveu seu texto era o quanto o esporte teria assumido a característica do rendimento, da mercantilização e da política⁴², sendo que havia um clamor das instituições internacionais, como a UNESCO, por um retorno do esporte às suas caracterís-

⁴⁰ Como no caso dos professores do movimento PPRFE.

⁴¹ Ressalvando que o texto a que tive acesso foi o publicado em 1982, porém, já havia sido escrito e, mesmo, publicado em outra revista no Brasil em 1973 é de 1972.

⁴² Maheu proferiu o discurso dois dias antes do início das Olimpíadas de Munique em 1972 cerca de quinze dias após ativistas Palestinos assassinaram onze atletas judeus na vila olímpica de Munique, o episódio ficou conhecido como Setembro Negro.

ticas originais, que seriam aquelas da prática aristocrática como observa Lovisolo (2001a). O discurso de Maheu entende o esporte como auxiliar na “crise da educação” (Idem, p.16) e para dar ao professor de EF um *status* que ele não tem no interior da educação:

Pelo contrário, vemos os professores de educação física constituírem no conjunto do corpo docente uma categoria à parte, dotada de qualificações limitadas e de um estatuto inferior, desempenhando um papel apenas marginal tanto na educação da maior parte dos jovens como na vida do estabelecimento (p.15).

Seria uma conjunção que ajudaria o esporte a manter, em pelo menos um reduto, as suas virtudes morais e daria à escola uma atividade *multidimensional* capaz de combater a educação *unidimensional* que tem o domínio intelectual como único objetivo e que só consegue “engrandecer e institucionalizar a desumanidade infeliz e cruel” (p.15). Nesse contexto seria necessário o acordo entre os sistemas educacional e o sistema *desportivo*. Maheu propõe a abertura mútua e a interpenetração entre os sistemas educacional e esportivo. Tem certeza da disposição do sistema educacional em fazê-lo, mas coloca suas dúvidas na recíproca intenção do sistema esportivo. De certo que o sistema esportivo não estava interessado na sua relação com a escola. Bracht (2000) identifica esse desinteresse do esporte pela escola:

A EF(escolar) passa por um momento em que sua existência encontra-se ameaçada e isto na medida em que foi abandonada pelo projeto neo-liberal de educação e pelo próprio sistema esportivo que dela pode prescindir para o seu desenvolvimento, pois as escolinhas esportivas substituem com "vantagens" a EF (p. XV).

Seurin (1982) “quando fala que a integração do desporto no sistema geral da Educação Física é coisa indispensável para o bem de ambos” (p. 7) está tentando superar a relação binária e puramente diferencial entre esporte e EF que estava se formando, aqui, mais uma vez, refiro-me a EF como área. Está tentando articular o antagonismo entre a EF e esporte através de um discurso em que a EF teria o poder de redimir socialmente o esporte ao trazê-lo para a educação, espaço dominado pela EF através do seu ramo pedagógico a EFE, e, com isso, a EF desfrutaria do prestígio e dos investimentos sociais que o esporte estava recebendo. Mas, com a mer-

cantilização do esporte⁴³, com o crescimento econômico do esporte espetáculo e com as ações do EPT para popularizar a prática esportiva, a EF acaba sendo desnecessária ao sistema esportivo. Os clubes sociais e as legislações que são criadas para fomentar em seu interior a prática social do esporte passam a instituir o eixo federativo, para o qual o esporte sempre foi entendido como esporte de rendimento, como lugar de desenvolvimento do esporte social (participação) e do esporte educacional utilizando todas as formas discursivas possíveis à difusão da crença de que o esporte fundamentalmente, *a priori*, essencialmente é educacional. Assim, os clubes sociais passaram a ser denominados como sócio-esportivos e os seus espaços de iniciação esportiva a receberem o nome de escolinhas de esporte. Nelas o esporte é sempre tratado retoricamente como um espaço de educação e formação *multidimensional* humana. Portanto, os clubes sócio-esportivos passaram a representar no sistema esportivo o papel que Mahue desejava que fosse da escola e, ao mesmo tempo, conseguiram manter afastados os interesses intervencionistas da EF no esporte, como almejava Seurin. Os discursos causam “efeitos de realidade” (LEITE, 2010, p.3), ou seja, discursos políticos materializam-se na sociedade, porém, são sempre provisórios e contingentes, e os mesmos discursos que apoiaram o deslocamento da ideia de um esporte educacional da escola para o clube tornam a difundir nos tempos atuais o conceito de que o esporte deve estar na escola, porém, agora, diferentemente do que apresentei até aqui, o sistema esportivo precisa da sua inserção no sistema educacional.

2.8 Políticas Públicas e Discursos Olímpicos

A necessidade do sistema esportivo em associar-se com a escola vem da necessidade do esporte de rendimento justificar o apoio financeiro estatal afirmando-se com valores sociais para além do divertimento. Não quero usar esse espaço para discutir o esporte de rendimento, porém, nada tenho contra ele, nem pelo fato de ser espetáculo e nem por ser mercantil, mas é preciso separar o que é investimento social no esporte de rendimento e aquilo que é desrespeito com a sociedade brasileira. Por exemplo, os clubes de futebol profissionais têm dívidas que chegam à casa dos

⁴³ Cabe lembrar que era vedado aos atletas profissionais participarem dos Jogos Olímpicos em 1973.

R\$ 700.000.000,00 (setecentos milhões de reais) e parlamentares na Câmara dos Deputados tentam criar um Projeto de Lei que abone 90% dessa dívida:

Foi criada nesta quarta-feira (13) na Câmara dos Deputados uma comissão especial para encaminhar o PL (Projeto de Lei) que trata da dívida fiscal dos times de futebol, estimada entre R\$ 4 bilhões e R\$ 5 bilhões pela Receita Federal. De acordo com o projeto, os clubes poderão trocar até 90% da dívida por investimento em esporte olímpico para crianças carentes ou parcelar a dívida em até 240 vezes -- 20 anos no total [...] A princípio o projeto formulado pelo Ministério do Esporte, como afirmou diversas vezes o secretário Nacional de Futebol e Direitos do Torcedor, Toninho Nascimento, não previa o parcelamento -- será o terceiro nos últimos 30 anos e nenhum acordo anterior foi cumprido pelos times (Rebello, 2013).

Na chamada década esportiva onde o Brasil terá a experiência em organizar a fase final da Copa do Mundo e as Olimpíadas, após terem organizado os Jogos Pan-Americanos em 2007 e os Jogos Mundiais Militares⁴⁴ em 2011, o país é invadido por aquilo que chamo de discursos olímpicos.

O governo brasileiro e as entidades de direção do esporte nacional formaram uma parceria a fim de conseguir os direitos de sediar os Jogos Olímpicos de 2016 e a fase final da Copa do Mundo de Futebol de 2014. Tal união entre as três esferas do poder executivo nacional e as entidades privadas que organizam o esporte brasileiro junto ao COI é relativamente recente, pois, em 1992, o então presidente Fernando Collor de Mello tentou em vão trazer as Olimpíadas de 2000 para o Brasil, porém, não contou com o apoio do COB e a candidatura brasileira foi eliminada na primeira fase da seleção para cidade sede.

Embora o COI e o COB sejam entidades privadas de organização esportiva há uma relação entre os governos nacionais e essas entidades. Para ser o representante do Brasil junto ao COI o COB precisa do reconhecimento do governo brasileiro que, porém, não interfere na relação entre COB e COI. O mesmo ocorre entre a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e a Federação Internacional de Futebol (FIFA). Estas relações entre governos e entidades esportivas nacionais e internacionais são complexas e, em alguns casos, federações internacionais esportivas punem determinados países com suspensão de suas competições se o governo fizer algum tipo de intervenção na federação local, como mostra uma reportagem do jornal O Estado de São Paulo:

⁴⁴ Os jogos mundiais militares são promovidos de quatro em quatro anos e são organizados pelo CISM-Conseil international du sport militaire.

A FIFA deu um prazo de até 13h da segunda-feira (horário de Brasília) para que o governo da Nigéria suspenda a retirada da seleção de futebol do país de competições internacionais por dois anos, anunciada na quarta-feira. Caso contrário, o órgão máximo do futebol mundial ameaça suspender o país da organização. [...] O estatuto da FIFA não permite a "interferência política" em seus membros e afirma claramente que associações nacionais de futebol podem ser suspensas se governos interferirem com a maneira que estas associações operam.⁴⁵

O relacionamento entre esses organismos nacionais/internacionais e estatais/privados, torna-se ainda mais complexo quando observamos a disputa acirrada das cidades para sediar finais de Copas do Mundo ou Jogos Olímpicos. Com o argumento discursivo de deixar um legado em infraestrutura e movimentar a economia dos países e das cidades-sedes é criada a justificativa que torna tão atraente concorrer nas disputas para obter tão imponente retorno. Nem todos concordam com essas razões. O professor Allen Sanderson da Universidade de Chicago é um dos que defendem que os países-sedes de grandes eventos esportivos perdem mais do que ganham em seus investimentos:

Infraestrutura é um termo agradável para os ouvidos. Como alguém poderia ser contra os investimentos em infraestrutura? Mas essa pode ser uma desculpa para gastar dinheiro de forma tola. Tudo depende de quais projetos serão escolhidos. O Brasil e o Rio de Janeiro estarão mais bem servidos se os compromissos para melhoria em infraestrutura não dependessem da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos. Estamos falando de investimentos de longo prazo, não em soluções de curto prazo para uma festa.⁴⁶

Para a realização da Copa do Mundo de Futebol e dos Jogos Olímpicos no Brasil, os poderes executivos do país, dos estados e dos municípios assumiram alguns compromissos, respectivamente, junto à FIFA e ao COI e às suas representantes nacionais, respectivamente, CBF e COB. Para os Jogos Olímpicos de 2016 os gastos públicos no evento constavam dos acordos assumidos entre COB e os governos federal, estaduais e municipais para a candidatura do Brasil. Diferentemente do processo de organização para os Jogos Pan-Americanos de 2007, quando o COB havia garantido ter as condições de captar na área empresarial as verbas necessárias para o custeio dos gastos daquela competição, cabendo ao Estado ape-

⁴⁵<http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,fifa-ameaca-suspender-nigeria-do-futebol-internacional,575374,0.htm>

⁴⁶ http://www.educacaofisica.com.br/noticias_mostrar.asp?id=8332

nas alguns subsídios, incentivos fiscais e uma verba prevista em 200 milhões de reais. Ao final do evento, a participação financeira do Estado com os Jogos Pan-Americanos de 2007 foi calculada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em cerca de dois bilhões de reais⁴⁷. O próprio TCU, a partir das dificuldades de esclarecimento dos gastos com os Jogos Pan-Americanos de 2007, organizou comissões de fiscalização para os preparativos da Copa do Mundo de 2014:

O Tribunal de Contas da União (TCU) já iniciou a fiscalização das ações em preparação para a Copa do Mundo de 2014. A estimativa é de que os gastos deverão superar R\$ 25 bilhões, considerando apenas os recursos da União e os empréstimos dos bancos oficiais. Isso inclui financiamento da construção ou reforma dos estádios, obras de transporte urbano, como metrô e corredores de ônibus, ampliação de aeroportos e de portos, desenvolvimento da infraestrutura urbana voltada para o turismo, investimentos em segurança e em saúde, além da aquisição de equipamentos e da promoção de eventos [...] a julgar pela experiência dos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro, em 2007, existe o risco de que a despesa total venha a ser muito superior à inicialmente prevista, principalmente em função de deficiências no planejamento e do conseqüente atraso na execução das obras, o que pode gerar correria e descontrole nas etapas finais de preparação da Copa.⁴⁸

Parece-me que a concorrência voraz entre os países que desejam sediar competições esportivas mundiais está relacionada também com as possibilidades do uso da estrutura estatal para beneficiar interesses privados de grupos e indivíduos. A Lei Geral da Copa (LGC) (BRASIL, 2012) que alterou em favor das exigências da FIFA, desde a liberação de bebidas alcoólicas nos estádios⁴⁹ até concessões fiscais à FIFA e seus parceiros nos lucros originados em solo brasileiro em razão da comercialização de seus produtos é um exemplo desse favorecimento. A LGC permite a ingerência da FIFA no cotidiano das cidades sedes de jogos por ela organizados e causou durante a Copa das Confederações de 2013 a restrição do trânsito no entorno dos estádios, hotéis em que as delegações estavam hospedadas e no roteiro dessas delegações dos hotéis ao estádio e seus retornos aos mesmos. Devido às mudanças no trânsito algumas das cidades foram obrigadas a decretarem ponto facultativo no serviço público e a suspensão de aulas nas redes pública e privada de

⁴⁷ <http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0895/economia/m0131226.html>

⁴⁸ http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/repositorio_noticias/TCU%20fiscaliza%20gastos%20com%20a%20Copa%20do%20Mundo%20de%202014

⁴⁹ A venda de bebidas alcoólicas nos estádios de futebol é proibida pelo Estatuto do Torcedor Lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003 (BRASIL, 2003).

ensino tamanha a interferência nos deslocamentos pelas cidades que foram impostas pela organização do evento. Essa ingerência sobre as legislações e governos locais em favorecimento dos seus interesses não consegue mais ser sustentada com o discurso dos legados que essas competições podem trazer aos países-sedes. O exemplo brasileiro na Copa das Confederações 2013, quando presenciamos grandes manifestações populares por todo o Brasil contra os gastos excessivos na construção ou remodelação dos estádios que servirão à disputa dos jogos da Copa do Mundo de 2014 evidenciam que os discursos olímpicos perderam parte de seu poder de convencimento público. Considerada a maior manifestação popular após os movimentos em favor das eleições diretas na década de 1980 e pelo *impeachment* de Fernando Collor de Mello na década de 1990, a mobilização social agregou diversas demandas por qualidade nos serviços públicos e fixou uma expressão que foi amplamente usada nas passeatas populares: padrão FIFA. As demandas por Educação, por exemplo, recebiam o *slogan*: queremos Educação no padrão FIFA. As demandas por segurança, saúde e habitação recebiam o *slogan* de ordem: os queremos no padrão FIFA.

Essa alteração na maneira das cidades e países-sedes encararem o discurso das entidades esportivas sobre os legados, a participação dos investimentos públicos na estrutura esportiva e a ilusão dos investimentos privados na infraestrutura das sedes de grandes eventos, faz com que o sistema esportivo, hoje, esteja perdendo o seu valor político. A popular alusão às exigências da FIFA para os Estados que receberam jogos da Copa das confederações e as manifestações contrárias aos benefícios concedidos à FIFA e aos seus parceiros foi contemplada por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.976 da Procuradoria-Geral da República à LGC alegando que alguns de seus artigos ferem a Constituição Brasileira, porém, ao que se encaminha a LGC será ratificada.

Os discursos olímpicos não acontecem apenas na esfera internacional. As confederações esportivas e o COB também precisam dos recursos públicos, embora, a Confederação Brasileira de Voleibol (CBV) argumente que é autossustentável, as federações estaduais e os clubes a elas federados precisam dos incentivos e das verbas públicas para a sua manutenção:

A Lei Agnelo/Piva, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 16 de julho de 2001, destina 2% da arrecadação bruta das loterias federais do país em favor do COB (85%) e do Comitê Paralímpico Brasileiro

(15%). Dos 85% que lhe cabe, o COB investe obrigatoriamente por lei 10% no Esporte Escolar e 5% no Esporte Universitário, e o restante é aplicado nos programas das Confederações e do COB. Outros recursos são obtidos a partir de patrocinadores privados, doações e de convênio com os três níveis de Governo, viabilizando alguns dos projetos de desenvolvimento esportivo.⁵⁰

Uma das responsabilidades do COB e das confederações esportivas ao serem reconhecidas pelo governo como as representantes nacionais junto ao COI e às federações internacionais esportivas é o desenvolvimento do esporte que representam em solo nacional em todos os níveis. Não se trata apenas de organizar os campeonatos profissionais e as seleções da modalidade as quais representam, é preciso fomentar o esporte ao nível dos estados e municípios. É também importante nesse acordo público-privado os investimentos em esporte-social e esporte-educacional. Vejamos o exemplo da CBV. A instituição multicampeã internacional no voleibol tem como principal projeto social o Viva-Vôlei que é vendido às instâncias governamentais ou à iniciativa privada com uso dos incentivos fiscais das leis de apoio ao esporte. A superliga de voleibol é terceirizada para uma empresa de organização de eventos esportivos e também faz uso das leis de incentivo para o fomento do esporte. A situação da empresa é tão destacada no cenário internacional que o seu presidente tem um projeto de inserir a CBV na bolsa de valores. Embora o sistema esportivo brasileiro esteja pautado nas instituições sem fins lucrativos, ou seja, o *superavit* de uma entidade esportiva tem que ser reinvestido na atividade que ela administra, a regra é que o prejuízo seja dividido com os governos. A falência dos clubes sócio-esportivos pelo desinteresse das confederações esportivas que não dependem delas para realizarem seus trabalhos com as seleções nacionais fez com que as escolas privadas assumissem sua potencialidade de educar a partir de diversas áreas do domínio humano e introduziu o esporte nos seus espaços físicos como atividade extraclasses e a iniciação esportiva com o vínculo com a Educação, assim, a EFE passa a ser nos colégios particulares uma atividade que complementa seus Projetos Político Pedagógicos com o esporte. Os colégios passam a dificultar ainda mais a vida dos clubes sócio-esportivos concorrendo com suas escolinhas de esporte e causando a impossibilidade de investirem em equipes de formação esportiva. A forma gerencial do esporte, os seus escândalos e a corrupção têm se tornado público, a pon-

⁵⁰ <http://www.cob.org.br/comite-olimpico-brasileiro/lei-agnelo-piva>

to de Havelange⁵¹, ter renunciado aos cargos de presidente de honra do COI e da FIFA por acusações de favorecimentos e corrupção quando na presidência da FIFA.

2.8.1 Esporte e as parcerias público-privadas

A transferência das obrigações públicas para grupos privados que, no entanto, são contratados para exercê-las com o dinheiro público, no que se chama de parcerias público-privadas é parte das estratégias ligadas aos discursos olímpicos. No campo dos esportes as parcerias do tipo público-privado estão recebendo cada vez mais aporte financeiro dos cofres públicos para desempenhar funções e realizar ações para as quais o funcionalismo público possui material humano e instalações. Dentre os inúmeros projetos que são desenvolvidos dessa forma está o projeto Segundo Tempo. O Ministério do Esporte repassa, principalmente para ONGs e prefeituras, uma verba destinada a promover o esporte para alunos da rede pública e de jovens em condições de risco social. Nada que não pudesse ser feito dentro das redes municipais e estaduais de ensino. Durante o meu processo de pesquisa de mestrado (MACEDO, 2008) pude relatar algumas irregularidades que foram notícias na imprensa nacional nas quais eram mostradas desde problemas em contratos até desvio de verbas. Alguns anos se passaram e escândalos envolvendo esse programa do Ministério do Esporte retornam à mídia com prisões por desvio de verbas e por indícios de manipulação da verba pública por partidos políticos.

Um dos carros-chefes do Ministério do Esporte, o programa Segundo Tempo transformou-se em caso de polícia. Foram presas cinco pessoas acusadas de desviar R\$ 1,99 milhão do total de R\$ 2,9 milhões repassados a duas ONGs ligadas ao PC do B no DF. [...] Segundo a polícia, foram usadas notas frias para simular compra de merenda, uniforme e material esportivo em nome da Federação Brasiliense de Kung Fu e da Associação João Dias, presididas pelo policial militar João Dias Ferreira [...] Dias Ferreira foi candidato a deputado distrital derrotado em 2006 pelo PC do B e compôs a chapa encabeçada por Agnelo Queiroz, a época no PC do B, que deixou o Ministério do Esporte para se candidatar ao Senado e hoje é pré-candidato do PT ao governo do DF. Orlando Silva, atual ministro, também foi indicado pelo PC do B.⁵²

⁵¹<http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,escandalo-que-derrubou-havelange-e-teixeira-contou-com-redes-de-rosell,1085928,0.htm>

⁵²<http://esporte.uol.com.br/ultimas-noticias/2010/04/02/esquema-desvia-r-2-milhoes-do-programa-segundo-tempo-no-df.jhtm>

Para que tais mecanismos de corrupção continuem existindo é preciso que sejam criados em torno do esporte uma série de discursos políticos utilizados para o convencimento público da importância em realizar investimentos em esportes. Ball (1998) diz que:

As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. (p.129)

As retóricas que deram ao esporte a credibilidade em relação aos investimentos públicos não conseguem sustentar socialmente sua posição e é nessa condição que o sistema esportivo passa a procurar a sua articulação com a escola. Reorganizar e reinserir o discurso que o esporte é educação é o último reduto estratégico do sistema esportivo para legitimar o investimento no esporte de rendimento criando um vínculo hierárquico entre o esporte escolar e o esporte de rendimento. Essa tem sido a retórica construída em torno do esporte escolar, ao que chamo discursos olímpicos voltados para a educação.

2.8.2 O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação

Nesse cenário estratégico há uma relação institucional que deve ser repensada que é aquela entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Educação. A estratégia dos discursos olímpicos voltados para a Educação não é uma articulação entre sistema esportivo e EFE, mas, sim, aquela entre esporte e escola, tentando prescindir da EFE. Porém, pela regulamentação profissional na área da Educação Física, a escola é campo da EFE. Os projetos voltados para a Educação têm sido feitos em uma ação coletiva, principalmente, entre o Ministério do Esporte, o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. No caso do esporte escolar, existem projetos que têm origem no Ministério do Esporte e que recebem apoio do Ministério da Educação. O caminho contrário também existe, porém, é menos trilhado do que o primeiro. A questão é que os dois Ministérios são influenciados por comunidades acadêmicas distintas na área da EF. No texto de abertura da revista Movimento (2000, p. 4) o editor faz alusão à divisão da área em Ciências do Esporte e EFE. O ministério do

Esporte, que tem produzido a maior parte dos projetos e textos para o esporte escolar, o faz a partir do referencial das Ciências do Esporte e não da influência da comunidade acadêmica da EFE. Por isso, no meu entendimento, as propostas dessa comunidade para o esporte escolar, apesar de hegemônicas no âmbito da Educação, não conseguem produzir efeitos discursivos nas políticas públicas para o esporte escolar e a recontextualização dessas políticas acabam por incidir na organização de competições esportivas entre instituições de ensino. Na organização interna do Ministério do Esporte outro contexto de influência forte é o COB. Na verdade, o Ministério do esporte tem repassado ao COB a organização das suas competições e tem sucumbido à influência exercida por essa instituição privada de organização esportiva no sentido de entender que o esporte-educacional deva ser o sustentáculo dos projetos esportivos olímpicos ligados ao esporte de rendimento, pois, como fica evidente nos planos do COB todo o esforço é para conquistar medalhas nas olimpíadas e não para tornar a prática esportiva desenvolvida em nosso país. Portanto, o projeto do COB é meramente de rendimento, visa apenas ganhar medalhas, como se isso fosse representativo de algum tipo de eficiência social, discurso esse que é combatido por tanto pelas ciências do esporte quanto pela EFE. Nisso se conclui que a real influência dos projetos para o esporte-educação, materializados como esporte escolar, não são pensados pela comunidade acadêmica da EF e sim pelas instâncias de gerência privada esportiva, seja o COB ou as confederações esportivas. Com isso é preciso repensar a relação entre os ministérios quando o assunto é esporte escolar reconduzindo ao Ministério da Educação as normatizações e avaliações sobre os projetos que devem ter como foco a escola.

Porém, é necessário que a comunidade acadêmica da EFE não se mantenha com o discurso contrário ao potencial educacional do esporte, como propõe Caparroz (2001), não somente pelas verbas que o Ministério do Esporte tem recebido para o investimento em projetos esportivos e que, pelo artigo 217 de nossa Constituição, deveriam ser destinadas, prioritariamente, ao esporte educacional. No quadro teórico que desenvolvi há um interesse dos discursos olímpicos em inserirem o esporte nas escolas, assim como há uma aproximação entre Ministério do Esporte e COB potencialmente perigosa para a EFE. Ao eleger o esporte, com sua influência do Ministério do Esporte e do COB como seu *exterior constitutivo*, a EFE passa a colocar-se como um empecilho ao desenvolvimento dos discursos olímpicos. Caparroz (2001; 2005) e Bracht e Almeida (2003; 2013) mostram que esporte e EFE chegam

a ser tomados um pelo outro em diversos momentos de nossa história, inclusive, dentro da própria área da EF. Preocupa-me a substituição do espaço conquistado pela EFE⁵³ ou o esvaziamento dos projetos a ela ligados no contexto escolar por projetos oriundos da associação entre Ministério do Esporte e o COB ou qualquer outra que envolva os governos estaduais e municipais com outras instituições privadas e sem o aval da comunidade acadêmica da EFE.

Em minha dissertação (MACEDO, 2008) apresento vários argumentos para a existência de projetos esportivos na escola, inclusive com a proposta da descoberta e formação de atletas na escola, mas nunca somente com esse propósito. Em resumo considero que a experiência de participar de equipe esportiva, em escolas, clubes ou outros espaços que associem o esporte às finalidades educacionais, deve ser uma oportunidade oferecida a todos os jovens brasileiros. Os clubes sócio-esportivos nunca conseguiram oferecer essa possibilidade e não têm mais condições de prosseguir nessa tentativa por terem sido deixados de lado pelo eixo federativo que prescindiu dos clubes para seu sucesso. Sendo assim, os projetos sócio-esportivos promovidos pelo Estado não devem ser elaborados apenas com o intuito de formar atletas, porém, deve haver uma organização esportiva pública que consiga desenvolver as potencialidades dos alunos que possam se destacar nas diversas modalidades esportivas. Embora o projeto do Ginásio Experimental Olímpico (GEO) tenha sido desenvolvido no período dessa tese, não foi possível, por questões de foco da pesquisa e por dificuldades de acesso às unidades como local de pesquisa formal, analisá-lo em suas propostas e a forma com que são executadas. Essas unidades são escolas de tempo integral nas quais os alunos são avaliados para o seu ingresso pelas suas possibilidades potenciais para a prática esportiva em nível de alto rendimento com especifica o guia de matrículas da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro:

Os interessados devem escolher um dos três GEOs como a primeira opção de escolha: Juan Antônio Samarnch, em Santa Teresa, Doutor Sócrates, em Pedra de Guaratiba, e Felix Mielli Venerando, no Caju. Mas atenção: o aluno que optar por uma dessas unidades, além de ter aptidão física para o esporte, terá que estudar em tempo integral e será convidado a realizar um teste de aptidão esportiva, cuja data será informada no ato da matrícula. Caso a criança seja considerada inapta no teste físico, ela será alocada nas demais opções ou ficará na escola de origem, caso só tenha solicitado um dos GEOs. (SME/RJ, 2014)

⁵³ Mesmo que a obrigatoriedade da disciplina no ensino básico tenha sido um ato de origem no Ministério do Esporte e Turismo, hoje, Ministério do Esporte.

Há essa necessidade do poder público de prover espaços onde os jovens, principalmente os com menores condições financeiras, possam desfrutar dos benefícios da prática de esportes em equipes e mesmo desenvolverem-se como atletas. Porém, não sei se os GEO podem representar esses espaços, pois, com a extrema profissionalização do esporte de alto rendimento, produziu-se um mercado que atinge as equipes de iniciação esportiva tornando-as espaços de “*garimpo de atletas*” onde as crianças e jovens passaram a ser vistos como mercadorias que podem gerar lucros a quem os revelar. Nesse processo de mercantilização, as leis que passam a reger o esporte são as regras de mercado e, principalmente, as da performatividade. Ball (2004) faz várias considerações sobre as consequências da utilização dos métodos gerenciais em Educação, sendo a performatividade uma das formas mais eficazes na substituição de valores éticos e morais por valores financeiros e no caso dos GEO parece que o próprio estado tomou para si a visão mercantilista do COB voltada para a conquista de medalhas e não para o desenvolvimento do esporte em solo nacional.

O problema que permanece das discussões de Mahue e Seurin é a reticência do sistema esportivo à influência do sistema da educação física. A Lei 9696/98 (BRASIL, 1998) institui que a direção de projetos esportivos seja de obrigação do professor de educação física:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Porém, a Lei que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de EF não é levada em consideração no contexto da gerência do campo dos esportes, um exemplo dessa situação é que as presidências do COB, da CBV e da CBF são ocupadas por três advogados, Carlos Arthur Nuzman, Ary Graça Filho e José Maria Marin, respectivamente, mostrando, que nessas organizações cabe aos professores de EF, quando muito, o desenvolvimento dos projetos e não suas concepções estruturais e embrionárias. Outro exemplo é o superintendente executivo de esportes do COB:

O gaúcho Marcus Vinícius Freire é hoje um dos nomes mais importantes quando se fala em esportes olímpicos no país. Chefe de Missão do Comitê Olímpico Brasileiro nas últimas três edições dos Jogos, Marcus Vinícius foi voluntário na entidade por dez anos, até assumir a Superintendência Executiva de Esportes em 2008. Formado em economia, com MBA em marketing, trabalhou no mercado financeiro até 2006 e aplica no esporte as práticas de uma gestão profissional, que servem de exemplo até mesmo fora do país (WINCKLER et. al., 2011)

Não que considere que o esporte seja uma área restrita aos professores, porém considero que o viés dos objetivos e as avaliações desses processos devam ser traçados nas esferas da influência da área acadêmica da EF.

Então, conforme o quadro teórico que tracei até aqui, proponho que o contexto de produção de textos para as políticas públicas esteja localizado no Ministério do Esporte e que a comunidade acadêmica da EFE tem tido pouca influência nessas políticas. Portanto no contexto da produção de textos, a EFE tem toda dificuldade de inserir suas questões na política pública voltada ao esporte escolar. Porém, quando analisamos o contexto da prática da EFE encontramos o esporte como conteúdo hegemônico da EFE. Conquanto haja uma recontextualização de textos oficiais ou de propostas curriculares no contexto da prática, seria de esperar que para a EFE fossem representadas nas pesquisas as propostas oriundas dessa comunidade. Porém, as pesquisas de Darido *et al.*(2001; 1998), Souza Junior (2001); Caparroz (2001; 2005) e Kunz e Costa (2013) mostram que o esporte é o conteúdo mais utilizado por professores de EFE como aquele aos quais os alunos se referem com maior interesse. Machado *et. al.*(2010) descrevem um tipo de prática que seria a hegemônica no contexto da prática da EFE, os autores, entre eles Bracht, apontam o *desinvestimento pedagógico* como a prática a qual os professores de EFE adotam atualmente. Com ressalvas à posição crítica com que Machado *et. al.*(2010) avaliam a situação de como os professores de EF atuam na prática, entendo que a partir de seu trabalho pode-se considerar a prática esportiva como hegemônica na EFE e equivalê-la com o *desinvestimento pedagógico*. O esporte pode servir como *tática*⁵⁴de praticante para as situações pedagógicas de poucos materiais e em espaços de difícil organização da turma. Nesses casos, talvez, alguma atividade baseada em esporte possa ser mais facilmente organizada e recebida pela turma. Não é esse tipo de atividades que considero esporte escolar e nem a considero *desinvestimento*

⁵⁴ Ações desenvolvidas pelo indivíduo para escapar das condições regulatórias do seu contexto jogando com os acontecimentos e aproveitando as oportunidades para delas tirar partido. Ver. Macedo (2008) e Certeau (1994).

pedagógico. Portanto, considero que atividades esportivas existem na escola, porém, sem que possamos considerá-las como o esporte que desejamos que exista no sistema escolar.

3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas significações para currículo são, ainda, preponderantemente, aquelas voltadas ao estabelecimento de listas de conteúdos, planejamentos que orientam a prática do professor, propostas de grades curriculares e outras prescrições de conteúdos e metodologias. Mendes (2005) ao analisar artigos de periódicos sobre o tema *currículo do curso de Educação Física* constata que as discussões estão em torno de propostas para o currículo oficial e que, ao considerar as referências bibliográficas utilizadas nos textos, percebeu que “os trabalhos pouco se apoiaram na produção do campo do currículo para debater os assuntos relativos ao tema” (p.43). O currículo como fato, ou seja, “a idéia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo” (MACEDO, 2006 p.101) ainda ocupa considerável espaço na área da Educação Física. Nesse sentido os estudos de currículo na área da EF apoiam-se em referenciais teóricos das correntes críticas, histórico-crítica, reprodução e emancipação-resistência.

Mendes (2005) ressalta que, embora haja a utilização de literatura do campo do currículo em nove dos vinte trabalhos analisados em seu artigo, esse uso deve ser visto com cuidado, pois:

“[...] autores (as) com perspectivas teóricas distintas são usados(as) sem considerações maiores em relação às diferentes orientações de seus trabalhos.” (p.43)

Lopes (2005), ao escrever sobre hibridismo nos currículos, diz que a característica híbrida “é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-modernos, pós-estrutural e colonial.” (p.51). Não é nesse sentido que Mendes analisa o uso de diferentes perspectivas teóricas e autores nos artigos que revisou. Sua compreensão é de que as referências são usadas separadamente, sem articulações e sem produtividade em relação às discussões do campo do currículo na Educação Física. Podemos entender que na área da EF as concepções de currículo como sendo a escolha de conteúdos curriculares a partir de uma cultura objetivada ainda são maioria, porém têm sido incorporados outros referenciais teóricos como demonstrou Daólio (2004).

Utilizarei a concepção de que a ação curricular é toda prática voltada para a escola e desenvolvida ou não na escola. Sem minimizar a importância dos questionamentos à seleção dos conteúdos, às metodologias e às tendências pedagógicas, visto que “o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de ordens diversas” (MACEDO; LOPES, 2002, p.75), porém, é importante entendermos que os motivos pelos quais esses conteúdos, metodologias, prescrições curriculares e tendências pedagógicas estão presentes no currículo é a sua construção discursiva e não por possuírem fundamentos essenciais que os possam remeter a uma inquestionabilidade. Portanto, o currículo está relacionado com a produção de sentidos e “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que [...] constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

3.1 Currículo e cultura

Assim, entendo que o currículo é a experiência escolar na qual se enuncia sentidos através do contato e da transposição das fronteiras culturais. A cultura é central na concepção de currículo que adoto. Cultura é um termo polissêmico. Tura (2005) apresenta alguns dos significados atribuídos à cultura e traça um caminho histórico de sua utilização em diversas áreas do conhecimento humano. A polissemia do termo, então, faz com que seja preciso identificar o uso de “cultura” que será utilizado aqui:

Pode-se, então, conceber a cultura como um sistema simbólico ou como uma rede de significados socialmente construídos. É bom acrescentar, também, que esse conjunto de símbolos, valores e idéias são extremamente variáveis no tempo e no espaço. (id. p. 108)

Em Lopes e Macedo (2011) há a apresentação da cultura como “a ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente” (p.184) e o uso do termo cultura ligado à educação é, basicamente, um repertório de sentidos partilhados – nas perspectivas funcionalistas (p.184) – e de processos de significação – num quadro pós-estrutural (p.186).

Para Hall (1997) a cultura é, assim como para Lopes e Macedo (2011) e Tura (2005), “um conjunto diferenciado de significados” que não é único, porém, que permite aos seres humanos regularem suas condutas em relação aos outros e, dentro de diversos sistemas de significados, possibilita que interpretem as suas ações e as ações dos outros. Ampliando sua discussão em relação à cultura, Hall (Idem), apresenta a dimensão cultural das práticas sociais, visto que, “*todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’*” (p.13, grifos do autor). Para o autor a cultura é, portanto, um dos “elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio” (p.4) e as lutas pelo poder nesse novo milênio devem acontecer em torno dos significados, ou seja, em torno das culturas.

Daólio (2003, 2004) faz uma análise, a partir do trabalho de Clifford Geertz, dos sentidos que o termo cultura representa em diversas teorias da EF e propõe uma *Educação Física da desordem* por considerar que a dimensão simbólica da cultura é pouco utilizada na Educação Física:

A concepção de cultura de Geertz como processo eminentemente simbólico permite dimensionar em outra escala a educação física, tomando-a não mais como área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. O conceito de cultura - que vem sendo utilizado cada vez mais pelos autores da área - pode passar a ter o devido reconhecimento e a necessária profundidade (DAÓLIO, 2003, p.124).

Daólio faz uma análise da produção que cunhou a expressão *cultura corporal de movimento* e identifica um uso do termo cultura relacionado ao homem social:

Enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. Essa carência da dimensão simbólica lembra também as definições de cultura do pensamento evolucionista do século XIX, em que eram enfatizados apenas os aspectos materiais da cultura, como produções externas ao ser humano. Essa visão leva a um conceito de "cultura" na abordagem crítico-superadora como externa ao homem, produto dele, mas não como condição de sua existência e de sua contínua atuação no mundo (DAÓLIO, 2003, p. 120)

Sacristán (1999) escreve sobre a ruptura do conceito acadêmico de cultura e utiliza a antropologia científica e a sociologia para contrapor as projeções da acepção moderna de cultura entendida como objetivação externa e atribui à cultura o fa-

tor de modificação pós-moderna do currículo. Argumentando que tudo pode ser considerado como conhecimento destinado à escola porque tudo é parte da cultura, diz o autor:

Na visão antropológica da escola e do “texto” que expressa seu projeto, será potencialmente acolhida toda a quantidade e variedade de informações existentes e difundidas em uma cultura, ao invés de guiar-se pelo princípio de incluir a substancialidade da tradição cultural objetivada, como faz o enfoque moderno. (p.174).

O fato que quero discutir aqui é propriamente a construção simbólica da *cultura corporal de movimento* na PPREF como um discurso que se coloca entendendo a cultura como produção humana, passível de ressignificação, porém, com uma visão de projeto social-político da cultura que deve ser mantida e da cultura que deve ser ressignificada, num processo externo ao indivíduo, entendendo a *cultura corporal de movimento* como um repertório de movimentos disponível para a seleção curricular. Porém, na sua crítica ao uso do conceito de cultura, Daólio (2004) argumenta a evolução das teorias da área da EF que têm utilizado a cultura como elemento para a discussão curricular.

Entendo a cultura como uma formação discursiva, ou seja, como aquilo que se hegemonizou em determinado espaço e tempo produzindo uma tentativa de fixar sentidos acerca dos fenômenos sociais. Cultura é também um espaço de poder na medida em que os sentidos particulares que se hegemonizam são aceitos e partilhados pelos indivíduos sendo obscurecido o caráter particular do discurso hegemonizado. Embora toda hegemonia seja contingente e precária, existem “estratégias discursivas mais efetivas de fixação de sentidos que produz um discurso concreto efetivo e duradouro” (MACEDO, 2013, p. 445). O caráter dinâmico das culturas está na impossibilidade de controlar as significações que são produzidas nas fronteiras com outras culturas que as obriga a ampliarem os sentidos para os fenômenos sociais aceitando as diferenças. Assim, como a identificação cultural acontece no confronto com outras culturas no mesmo quadro teórico em que Laclau e Mouffe (2001) discutem sobre o universalismo e o particularismo.

A cultura é, então, um processo de significação, ou seja, é tudo aquilo que faz com que os indivíduos pensem da forma como pensam, que sintam da maneira que sentem, enfim, que atribuam significados aos acontecimentos aos quais têm contato em suas existências. Também podemos entender que as ações humanas são derivadas dessa forma de atribuir significados aos acontecimentos e às coisas. Enten-

demos, ainda, que não existe uma cultura, mas uma multiplicidade de culturas em convivência. Porém, a cultura tem uma dimensão social, ou seja, grupos de indivíduos compartilham as mesmas maneiras de significar e dar sentido às coisas e aos acontecimentos e, conseqüentemente, agem de maneira coerente com as suas significações e atribuições de sentido. Visões de mundo diferentes têm em seu âmago culturas diferentes e, se estamos sendo coerentes até aqui, produzem práticas diferentes entre si. Note-se que ao entendermos as culturas nesse referencial não faz sentido atribuir ao termo uma singularidade que unifique práticas ou significações em torno de qualquer fator *a priori*, como, por exemplo: o fator espacial (uma cultura nacional, uma cultura regional, uma cultura carioca); o fator étnico (uma cultura negra, uma cultura ariana, uma cultura índia); um fator de gênero (uma cultura masculina, uma cultura feminina); um fator sexual (uma cultura homossexual, uma cultura heterossexual, uma cultura bissexual) e tantos quantos forem os fatores que poderiam, a princípio, gerar uma identidade cultural coletiva essencial.

Entendo como Bhabha (2011) que existe, ainda, uma necessidade de relacionar a diferença com a cultura frente à concepção do multiculturalismo usado como estratégia de poder do “cânone”. E que o esforço da crítica pós-colonial em tentar “dissolver” a ideia de cultura em termos de práticas significantes e formações sociais hegemônicas precisa, ainda, ser defendida. Como se fosse possível pensar em uma cultura particular ou global que não seja híbrida, Bhabha (2011, p 81), apoiando-se em Eliot demonstra a impossibilidade necessária de pensar a cultura e o sujeito social constituído:

[...] através da hibridação cultural, da sobredeterminação de diferenças entre comunidades e grupos, da articulação da semelhança desconcertante e da divergência banal (Idem, p. 83).

O conceito de hibridismo, que Bhabha assume ter desenvolvido para “descrever a construção da autoridade cultural em condições de antagonismo ou desigualdade política” (2011, p. 91), estrategicamente, questiona os preceitos objetivados como conhecimentos universais e denuncia o caráter de formação hegemônica das práticas normativas que são estabelecidas em uma esfera de poder desigual. Bhabha tenta, assim, estabelecer um espaço de negociação que escape da busca pela supremacia cultural e da representação binária do antagonismo social.

3.2 Educação, ensino e a diferença

Lovisoló (1997) analisa as propostas pedagógicas formuladas ao longo do tempo a partir das contribuições das ciências sociais e de suas teorias baseadas na cultura. O autor afirma que “o relativismo ou culturalismo introduz um cunho antiuniversalizante no discurso pedagógico” (p. 38). Em sua avaliação as ideias universalizantes presentes nas pedagogias tradicionais são confrontadas com a ideia do relativismo “nascida no campo da filosofia, da crítica literária e das teorias culturais” (p. 39) e que desfaz a concepção do homem universal. Mesmo as concepções que propõem a universalidade biológica do homem e que são muito utilizadas na EF, assim como, as teorias que propõem a universalidade no campo psíquico ou cognitivo, como as de Freud e Piaget, passam a ser questionadas a partir da formulação de que “os homens seriam produto de circunstâncias socioculturais locais e particulares” (p. 39). As observações da antropologia em relação aos usos e costumes da gravidez evidenciam que havendo um biológico em comum entre os homens esse começa a ser perdido logo no início da vida em função das práticas de parto e de atendimento às crianças:

Temos assim a idéia de que sobre a base de um aparelho biológico comum, as culturas realizam um profundo processo de diferenciação, de construção dos homenzinhos que dela serão tanto produto quanto produtores (p. 39)

Seriam, portanto, os traços culturais que proporcionariam as diferenças humanas. Entendendo a cultura como uma formação discursiva que se constitui hegemônica a partir de particularismos e, considerando as proposições de Lovisoló (Idem), podemos intuir que essa influência cultural não é inócua sobre a diferenciação dos homens, porém, não há um preenchimento total dos sentidos a partir da sua determinação. Sendo as diferenças sobredeterminadas há a produção de diferentes significações do que seriam a verdade, o bem e o belo⁵⁵.

No plano das práticas escolares há, segundo Lovisoló (Idem, p. 40), “uma espécie de cisão entre práticas universalizantes e singularizantes”. As matemáticas e ciências, tanto biológicas quanto sociais, definiriam seus conteúdos de disciplinas com características científicas universalizantes. O autor entende que o núcleo singu-

⁵⁵ Lovisoló relaciona a produção da verdade na esfera do conhecimento, do bem na esfera da ética e do belo na esfera da estética (1997, p. 39).

larizante estaria nas práticas escolares residuais como a EFe a Educação Artística, que esse núcleo “tem sua esfera de atuação altamente reduzida” (p. 41) na escola e aponta a hierarquização curricular entre essas práticas pelos “modos com que se ensina” (p. 40). Ou seja, Lovisolo caracteriza as práticas hegemônicas curriculares como aquelas que são voltadas ao ensino dos conhecimentos universalizados de algumas disciplinas.

Macedo (2012) ao discutir a importância de se contemplar as diferenças no currículo defende que é preciso:

[...] colocar o ensino sob suspeita. Se isso não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola. Do ponto de vista teórico, a defesa desse argumento implica redimensionar a própria concepção de currículo, tal como explicitada na teoria e nas políticas.

Em ambos os textos — Lovisolo (1997) e Macedo (2012) — é criticada o reconhecimento dos pertencimentos e das particularidades culturais, ou seja, das diferenças, apenas como um “ardil pedagógico” (Idem, p. 42) ou um “mecanismo operacional” (Ibidem) nas pedagogias que interpretam o pertencimento do aluno como um *lugar cultural* de partida para a aquisição do conhecimento universal. Macedo (Idem, p. 720) considera o uso do termo aprendizagem colocado em oposição dicotômica ao ensino como uma “falsa dicotomia” sob o argumento de que nessas teorizações não se toma o aluno como sujeito, mas apenas como sujeito da aprendizagem.

Lovisolo e Macedo, apesar das aproximações, pois, defendem o reconhecimento das diferenças no processo educacional, escrevem de forma diferenciada em relação à convivência do modelo centrado no conhecimento e do centrado na cultura. Lovisolo defende algum tipo de articulação entre os dois modelos e que nessa articulação possam ser contempladas as demandas do desenvolvimento dos conhecimentos “universais” e do desenvolvimento dos pertencimentos culturais. Macedo não considera possível, dentro da matriz que fundamenta o sistema educacional atual — e que coloca o conhecimento como centro do processo educacional — uma articulação entre a escola como local de conhecimento (ensino) e lugar que contemple a diferença (educação). Para Macedo a questão determinante para a redução da educação ao ensino é a consideração de que há uma identidade projetada no currículo que atribui ao sujeito individual a característica do “não-domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido” (2012, p. 735). A autora afirma a importância de

se recuperar os sentidos possíveis de currículo que são excluídos pelo entendimento da centralidade do ensino no currículo, talvez, na mesma perspectiva de Lovisolo (1997) em procurar onde está o núcleo da singularidade na escola.

Macedo aponta a dificuldade da tarefa pela forte hipertrofia da centralidade do conhecimento no sistema escolar, porém, contrapõe ser tarefa exequível pela incapacidade de qualquer discurso em saturar a totalidade do tecido social.

Lovisolo (1997) confronta dois modelos pedagógicos identificando-os como moral e cognitivo:

[...] seria basicamente universalista e inculcador, pois se ensinam os mesmos conteúdos sistematizados em toda a parte e se objetiva a inculcação desses conteúdos em matemáticas, físicas, química e ainda em história, sociologia, linguística e filosofia, entre tantas outras disciplinas (p. 36).

E como estético:

Diria que quando predominam, na proposta pedagógica, os objetivos de gostar, agradar, seduzir ou encantar, estamos diante de um modelo pedagógico de fundamento estético (p. 34).

Macedo (2012) e Lovisolo (1997) estão evidenciando que ao escolher um determinado viés exclui-se outro e que combinações entre eles são possíveis, porém, existem questões de poder que precisam ser desconstruídas e reordenadas para que o discurso da diferença, para além do seu mero reconhecimento, possa ser articulado na formação discursiva que significa hegemonicamente o currículo.

As reflexões do texto de Macedo (Idem) permitem ampliar as considerações de Lovisolo (Idem) acerca do espaço ocupado pela EFE e da forma como seus projetos pedagógicos são desenvolvidos.

Primeiramente, podemos entender o sentido da EFE ser hierarquicamente marginalizada no ambiente escolar, como afirma o texto dos PCN de EF (BRASIL, 1997):

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de

planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada (p. 22).

E podemos compreender o esforço da comunidade epistemológica da EF na década de 1980 em torná-la reconhecida como área científica, tendo em vista o valor conferido ao que é entendido como científico. Darido (2003), como resultado dessa transformação, indica uma série de abordagens pedagógicas que pretendem dar à EFE a representatividade dessa cientificidade da área e estão voltadas ao questionamento das vertentes tecnicista, esportivista e biologicista dominantes da EFE de então.

Em segundo lugar, podemos compreender que esse projeto de legitimar a EF como Ciência deslocou o eixo das suas proposições pedagógicas inserindo-a na lógica que Lovisolo (1997) denomina como modelo moral e cognitivo e que Macedo (2012) designa como centralidade no conhecimento ou ensino. A EFE passa, então, a preocupar-se com sua contribuição ao desenvolvimento desse modelo pela influência que aquelas abordagens pedagógicas para a EFE recebem do marxismo e da teoria crítica. Os discursos da formação do cidadão e da emancipação passam a ser recorrente na EFE e como ressalta Macedo (2012):

Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico (p. 722).

Cresce a partir das abordagens pedagógicas das décadas de 1980 e 1990 a justificativa dos professores de EFE de que não trabalham apenas com o domínio motor e, sim, que contribuem a partir dele para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Conforme o que está indicado em Macedo (2008), ao entrevistar professores de EFE percebi a importância dada à utilização de aulas teóricas nos programas de EFE e das avaliações ligadas aos trabalhos de pesquisa sobre diversos temas relacionados ao esporte ou saúde como se comprovassem através dessas práticas estarem inseridos no modelo moral e cognitivo a que se refere Lovisolo (1997). Entendo que esse projeto que visa equiparar a EFE às outras disciplinas na lógica da centralidade do conhecimento não é necessário na área, pois, as teorias da psicomotricidade poderiam servir como justificativa da EFE em termos de contribuição do mo-

vimento para o desenvolvimento escolar do indivíduo. A psicomotricidade é entendida como:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (LUSSAC, 2008).

Ou seja, os estudos da psicomotricidade ampliaram a discussão acadêmica sobre o papel das atividades de movimento na escola e no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Com seus estudos apoiados em teorias universalistas sobre o desenvolvimento humano, tais formulações foram e são muito influentes no campo da EF e da Educação e são compostas por uma série de conhecimentos a serem desenvolvidos na perspectiva do ensino. Porém, no meu entender, esses conhecimentos da psicomotricidade não são entendidos como ensino pelos professores que entrevistei em Macedo (2008) que associam o ensino com atividades feitas em sala de aula ou através de outros conteúdos que não os de movimento. Embora incorporando para si as proposições da psicomotricidade a EFE não dá a atenção necessária às demandas geradas pela difusão desses conhecimentos na área da Educação, que vem, reiteradamente, interpretando essa situação como falta de qualidade na formação do professor de EFE para o trabalho com a psicomotricidade⁵⁶.

Podemos perceber esses questionamentos e pressões contra o desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores de EFE nos projetos de Lei propostos com a psicomotricidade relacional⁵⁷ no ambiente escolar e que são oriundos de

⁵⁶ A EFE tem rejeitado a sua inserção nesse ambiente do ensino nos moldes do conhecimento ao não fazer uso dessas teorias fundadas em “conhecimentos universais” e de promover uma hegemonia no contexto da prática adversa daquela proposta em sua comunidade epistemológica, porém, tem sofrido as críticas em se fazer diferente em um ambiente altamente moral e cognitivo como a escola. As pesquisas já citadas nesse trabalho e que percebem a ação dos professores de EFE como de desinvestimento pedagógico podem estar representando uma atitude que qualificam negativamente por estarem impregnadas dos conceitos tradicionais da centralidade do conhecimento. Não considero que seja uma ação proveniente de um pensamento ou corrente pedagógica que a sustente intencionalmente, mas da dificuldade dos professores em lidar com as diferenças no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, de solucionarem as melhores estratégias curriculares que estão aos seus alcances para lidar com a diferença sem oprimi-la. Entendo a relevância dessa discussão para a EFE, porém, desenvolvê-la aqui para além dessa nota de rodapé seria produzir outra tese dentro da que eu tento aqui defender.

⁵⁷ Ver. VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofia Editora, 2005.

outras instâncias acadêmicas que não a da EF⁵⁸. Embora, no meu entender, a psicomotricidade tenha essa relação com o conhecimento e, por isso, seja valorizada no ambiente educacional, principalmente, naqueles em que o ensino torna-se central, sua ligação com teorias desenvolvimentistas⁵⁹ tem impedido o desenvolvimento dessa corrente de estudos da EF na escola pelo entendimento estrito de que fizeram parte de projetos anteriores na história da EF ligados à mentalidade militar ou da EF higiênica⁶⁰. Tanto as teorias motoras quanto as psicomotoras têm hoje abordagens culturais que as diferenciam daquelas de influência puramente desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960⁶¹ e entendo que sejam conteúdos importantes na articulação que Lovisolo (1997) propõe entre os modelos pedagógicos sobre os quais escreve, porém, que possam ser o contrário daquilo que Macedo (2012) indica que deva ser recuperado por ter sido excluído.⁶²

O questionamento que quero fazer apoiado nas proposições de Lovisolo é que essa incorporação da reflexão crítica à EFE aconteceu com atrasos em relação a outras áreas disciplinares e que, embora sua incorporação ao pensamento da EFE tenha sido importante para o desenvolvimento acadêmico da área⁶³, a sua permanência está prolongada no interior da comunidade epistêmica da EFE impedindo o seu desenvolvimento como componente curricular e gerando dúvidas quanto à sua importância na escola. Entendo que a EFE precisa ligar-se àquilo que Lovisolo (1997) considera a pedagogia estética e o desenvolvimento do núcleo singularizante da educação e inserir-se na discussão que Macedo (2012) propõe sobre colocar o ensino sob suspeita para fazer surgir a educação no currículo. Não considero que a

⁵⁸ Projeto de Lei nº298/2013 da Câmara dos Vereadores da Cidade de Manaus, por exemplo.

⁵⁹ Aquelas as quais se opõem as abordagens pedagógicas para a EFE nos seus processos de aparecimento na década de 1980 e 1990.

⁶⁰ Os trabalhos de Castellani Filho (1988; 1998) e Tubino (2008) apontam as diversas características da EFE ao longo de sua história.

⁶¹ Ver. Gallahue (2005), Gallahue e Ozmun (2003) e Fonseca (2008)

⁶² Entendo que mesmo as propostas desenvolvimentistas precisam ocupar maior espaço na EFE brasileira e para dar um exemplo dessa situação proponho que qualquer um de nós procure nos colégios de hoje uma ficha de acompanhamento de medidas do crescimento em estatura ou massa corporal dos seus alunos. Dificilmente acharão uma escola que possua esse controle e que dele sejam retirados dados para o acompanhamento da saúde e do desenvolvimento biológico de seus alunos.

⁶³ Muniz, Resende e Soares (1998) e Soares (2010) estudam o impacto das teorias do PPREF na área da pós-graduação em EF e consideram que esse movimento gerou a abertura do campo de estudos ligados à EFE.

EFE que aparece como hegemônica na comunidade epistêmica da EFE possa proporcionar essa dupla inserção. Lovisolo é explícito ao afirmar que é por meio da educação estética, aquela que se refere aos gostos, que é possível contemplar as diferenças culturais. Portanto é preciso conduzir a EFE para o campo da estética, entendendo que não há uma relação distante ou oposta entre ética e estética como fiz em Macedo (2008) ao analisar alguns fenômenos esportivos.

3.3 Esporte: ética e estética

Hermann (2005) faz uma retrospectiva histórica da relação entre ética e estética e mostra que para o pensamento clássico a educação e a cultura são consideradas como a “segunda natureza”. O homem compensaria através da educação e da cultura a sua fraqueza frente à natureza na forma:

[...] do trabalho, pela criação de instituições, dos costumes e das artes e pela invenção do próprio espírito. A determinação fundamental nesse processo é a ação. Em outras palavras, através do talento e da força que a natureza não concedeu ao homem de modo acabado, ele mesmo pode adquirir as condições através de um longo caminho de aprendizagem, de experiência e prática, de geração a geração (p. 9).

A estética ficaria associada ao culto da aparência e reprovada pela moral burguesa até que Kant e Schiller, no século XIX, tornam possível que a estética seja entendida como um modo de sensibilidade para a vida moral e restaura-se a relação que ficara apagada entre a ética e a estética no pensamento ocidental como produções humanas. Segundo a autora quando o racionalismo científico que servia como base para as normas éticas universalistas passa a ser questionado, surge a possibilidade de outras perspectivas para a conduta do agir humano, ou seja, para uma pluralidade ética. A estética retorna como possibilidade de transcendência das fronteiras racionais, criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético (p. 11).

Lovisolo (1997) propõe uma divisão nas formas de análise e justificativa da conduta humana baseada na existência de normas, de utilidades e de gostos nos sentidos que são dados a essas ações. Os sentidos das ações necessitam de uma linguagem que os expressem. As linguagens são modos de orientação e de entendimentos com as quais é possível entender nossas condutas e as dos outros (p. 86-

87). Assim, Lovisolo (Idem) considera que existem três linguagens dominantes em nossa sociedade e que utilizamos para entender e orientar as nossas ações: a da norma, a da utilidade e a do gosto.

Essas três linguagens podem ser usadas em conjunto ou separadamente e os mesmos atos podem ter sentidos diferentes sob a avaliação de cada uma em separado. Porém, não há a possibilidade de reduzir as três linguagens em uma única linguagem que as compreenda e que possa orientar e explicar as nossas ações. Lovisolo intui⁶⁴, ainda, que as três linguagens podem estar em conflito e que realizamos conciliações práticas entre elas para “alcançar uma compatibilização aceitável no plano individual e coletivo” (p. 88).

Com certeza Lovisolo está se referindo à ética, à moral e à estética e às suas relações quando cria seu modelo explicativo das ações divididas em normas, utilidades e gostos. Mas é a relação entre tais linguagens que o autor pretende analisar. Assim como Hermann (2005) que escreve no sentido de relacionar ética e estética para além do binarismo construído pela filosofia mostrando que Schiller em 1795 já tentava uma integração entre ética e estética como fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível:

A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral (p. 13).

O descentramento do sujeito transcendental possibilitou que a estética ocupasse o centro das discussões filosóficas atuais, porém, cabe ressaltar, como o faz Hermann (Idem), que não se trata de tentar um novo metaparadigma através da estética e, sim, de uma “necessária auto-correção de entendimentos bastante limitados de razão e moral” (p. 14).

Para Hermann (Idem, p.13) a educação tem, por força da tradição educativa, uma relação com os princípios éticos universais que a transforma praticamente em uma ética aplicada, porém, quando os fundamentos apriorísticos de suas fontes são colocados em questionamento a educação não consegue justificar seu sentido ético de existência. Penso que a questão não é como resgatar o sentido ético da educação tradicional. Mas como proporcionar uma nova ética que contemple as diferenças

⁶⁴ O autor usa o termo intuição para designar a forma que percebe as linguagens da norma, da utilidade e do gosto e relações entre si.

éticas e estéticas e permitam os projetos educacionais? Lovisolo e Hermann afirmam que não conseguem conceber uma educação que não tenha fins éticos. Porém, a ética não pode mais ser estabelecida como em outros momentos e a violência e a arbitrariedade de sua instituição ficariam evidentes.

Hermann (2005) considera que:

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado (p. 24)

E Lovisolo (1997):

Ainda assim prefiro apostar na estética. Pessoalmente me inclino a pensar que na linguagem dos gostos pode ser construída uma sensibilidade maior contra a violência, a crueldade e humilhação em todos os níveis da vida social (p. 104).

Qual a possibilidade do esporte configurar como componente dos projetos educacionais que reconheçam e trabalhem em favor das diferenças?

Ao analisar a linguagem do gosto, Lovisolo (Idem) afirma reconhecer nela um paradoxo: é profundamente individual e amplamente compartilhada. Observa uma função do gosto na construção da identidade individual e da identidade coletiva, sendo que o gosto individual “é um fundamento para as afinidades, para os encontros, para a sociabilidade e assim, fundamento para o coletivo” (p. 92).

No entanto, apesar da linguagem do gosto ter se apropriado dos esportes a EFE o toma com os fins normativos e utilitários do modelo pedagógico moral e cognitivo, ou seja, pela disciplina, a autodisciplina, a responsabilidade, o desempenho, o empenho e o esforço físico e moral do respeito às normas (Idem) ao qual todo professor que entrevistado faz menção ao ser perguntado sobre o potencial educativo do esporte. A EFE está refém das propostas éticas fundamentadas em bases iluministas desconstruídas em outras áreas acadêmicas, mas que ainda a dominam heemonicamente. A EFE traz consigo para a escola o esporte escolar, na qualidade de mediadora entre esporte e educação, num modo de linguagem na qual as normas e a utilidade predominam tentando controlá-lo com o discurso de tratá-lo pedagogicamente.

Os discursos olímpicos afirmam que o potencial educativo do esporte está nas questões éticas e morais, assim como a EFE o quer ressignificar nos mesmos termos, porém, com a justificativa de trabalhar a favor de outro projeto ético e moral. Portanto, a EFE está na contramão do momento histórico-filosófico tentando fincar seus pés em um terreno movediço sem encontrar sustentação. A conjuntura brasileira e o cenário das discussões sobre a diferença e a estética em âmbito mundial são propícios para que a EFE consiga colocar-se de forma vanguardista à frente das mudanças que a escola necessita. Porém, imagino que para essa tarefa seja imprescindível a articulação entre EFE e o esporte, usufruindo da relação entre o esporte e a linguagem do gosto e utilizando-se dos discursos que o normatizam e regulam para discutir a relação entre “o político, a política e a democracia” (MOUFFE, 2006) através do esporte escolar. Desenvolverei essa proposta articulatória no próximo capítulo.

3.4 O esporte e seu universalismo

Quais são as críticas dirigidas ao esporte? E quais são as contribuições do esporte para a construção de uma educação a partir da estética?

A crítica ao esporte universalizado é dirigida, principalmente, ao futebol e sua organização transcontinental. Hobsbawm (1995) escrevendo sobre a segunda metade do século XX observa a influência norte-americana na “cultura popular” afirmando que, nessa época, “o mundo era americano ou provinciano” e que “nenhum outro modelo nacional ou regional se estabeleceu globalmente” apenas o esporte, precisamente, o futebol que conseguiu abrir “caminho no mundo inteiramente por seus próprios méritos [...] e tomou-se genuinamente universal” (p. 196-197). As críticas de estar inserido no mercantilismo desde suas origens⁶⁵ na Inglaterra da revolução industrial e no neoliberalismo do mundo globalizado renderam opositores ao esporte.

Apesar de ser regido por instituições internacionais, que unificam regras de jogo, regulamento de competições e orientam os mercados de trabalho e de comércio de produtos provenientes do esporte profissional, o esporte mantém em cada país forte característica cultural que torna uma determinada modalidade de esporte

⁶⁵ Para um aprofundamento das origens do esporte moderno sugiro a consulta a Tubino (2010).

popular em um local e elitizado em outros. É o caso do futebol de campo e do beisebol no Brasil, do basquetebol e do futebol de campo nos Estados Unidos e do rúgbi e do voleibol na França, por exemplo. Apesar da hierarquia entre federações internacionais que comandam os esportes mundialmente e federações locais que organizam os esportes nos países, estes mantêm características diversas na forma de praticá-los. Para exemplificar essa afirmação podemos observar o que é chamado no futebol de “escolas de futebol”, que na realidade são formas distintas de se praticar esse jogo no que diz respeito à forma técnica e tática empregadas por jogadores e equipes. Existe, por exemplo, a escola brasileira de futebol, que seria caracterizada pelo preciosismo e irreverência técnica⁶⁶ e as formas táticas com ênfase no sistema de ataque. A escola inglesa de futebol seria caracterizada pelo uso produtivo da técnica de jogo em função da vitória e por um equilíbrio tático entre os sistemas de defesa e ataque. Outras interpretações acerca dessas caracterizações de uma ou outra escola são possíveis, mas o intuito é mostrar diferenças entre as maneiras de se jogar⁶⁷. Permanecendo nessa discussão, podemos perceber “escolas” diferenciadas no território nacional, enquanto o futebol baiano representa o modelo brasileiro irreverente de jogar futebol, o futebol gaúcho assume características mais próximas à “escola” inglesa. Ainda que o fenômeno da globalização tenha aumentado o intercâmbio entre atletas e treinadores dessas “escolas”, fazendo com que esses personagens do futebol experimentem jogar em times de países diferentes, consequentemente em “escolas” diferentes, percebe-se, nos torneios mundiais de seleções, que o estilo de jogo de cada “escola” mantém-se, ainda, bastante caracterizado esteticamente.

Portanto, há nos esportes aquele paradoxo que Lovisolo (1997) aponta nos fenômenos que têm forte ligação à linguagem do gosto. Assim, ao mesmo tempo em que o futebol, por exemplo, tem características universais não podemos deixar de notar a sua singularidade cultural.

⁶⁶ Uso essa adjetivação à forma técnica de ação do jogador brasileiro mostrando que os que exemplificam a maneira da escola brasileira de futebol de jogar utilizam a técnica individual de jogo com o objetivo de realizar jogadas plástica e esteticamente difíceis, principalmente com o uso de dribles e condução da bola, sem que sejam necessariamente utilizadas em função do objetivo do jogo que é obter a vantagem numérica no placar da partida, ou seja, a vitória da equipe.

⁶⁷ Lembro-me de um ditado que diz que o futebol, entre outros temas, não se discute.

3.5 O esporte e a seletividade

Para quem observa uma modalidade esportiva e percebe as funções dos atletas como padronizadas deve passar a reparar nas especificidades de cada função de uma equipe esportiva. As diferenças mais perceptíveis são entre titulares e reservas, porém, cada atleta possui uma função em uma equipe esportiva que acaba sendo influenciada por múltiplos fatores, desde a capacidade física em deslocar-se em velocidade até sua capacidade técnica em dominar a bola. Mas não há uma característica que determine quem pode ser ou não ser um atleta. A história do esporte é repleta de exemplos que evidenciam as falhas do paradigma biológico que nele foi instaurado a partir da influência das ciências que tenta explicá-lo racionalmente associando à genética e à composição morfológica das pessoas à sua possibilidade de sucesso em uma modalidade esportiva. Entendo que os atletas com elevada estatura possam levar alguma vantagem em relação àqueles que são mais baixos no voleibol ou de basquete. Ou que o oposto aconteça na ginástica artística (GA). Ferreira Filho, Nunomura e Tsukamoto (2006) mostram que na GA diversos campeões fugiram a determinação do padrão em estatura:

Assim, mesmo que a campeã mundial (2003) e vice-campeã olímpica (2004) de GA, a ginasta Svetlana Khorkina (1,65m de altura) seja “alta demais” para os padrões da GA, ela reúne outras qualidades tornando-a uma das melhores do mundo, que obteve sucesso em três edições dos Jogos Olímpicos. Outras expressões da GA, como a ginasta Svetlana Boguinskaia (1.65m), campeã mundial por diversas vezes e que participou de três Olimpíadas, Tracee Talavera (1.70m) que foi bicampeã individual Americana e medalha de bronze nas Olimpíadas de Los Angeles, a brasileira Luiza Parente (1.67m) campeã Pan Americana (Salto e Assimétrica), participante dos Jogos Olímpicos de Seul/88 e Barcelona/92 ou Marci Bernholtz do Canadá (1.73m) também apresentavam proporções acima da média. No masculino, podemos mencionar Igor Cassina, Jani Tanskanen ou Rasmus Brandthof, respectivamente com 1.80m, 1.82m e 1.85m de altura contrastando completamente com o biótipo idealizado para a GA (p. 23-24).

Marques Júnior (2012) analisando a estatura das equipes brasileiras medalhistas olímpicas conclui que houve aumento dessa componente morfológica e relaciona a esse incremento o êxito das equipes que foram campeãs olímpicas. Porém, faz uso das contribuições de outros autores que afirmam que atletas de voleibol podem compensar uma estatura menor com grande capacidade de impulsão, excelência no domínio das técnicas do jogo, inteligência tática e ótima coordenação motora,

relativizando, assim, a importância da altura para jogadores de voleibol entendendo que a estatura não é determinante, porém, proporciona um incremento no desempenho do atleta. O autor não faz referência no seu estudo, por exemplo, às condições diferenciadas de treinamento e de profissionalismo que os atletas de voleibol passaram a receber entre a conquista da medalha de bronze de 1984 e a de ouro em 2004. Em conversa informal, após um programa de rádio do qual participei em 2006, um dos jogadores participantes da seleção brasileira de voleibol de 1984 confidenciou-me sua interpretação sobre o sucesso da sua seleção em comparação com aquela que havia sido campeã em 2004. Para ele não havia dúvidas que se as condições de treinamento oferecidas à equipe de 2004 tivessem sido oportunizadas para a seleção de 1984 a sua geração também teria sido campeã. No seu relato o atleta medalhista olímpico revelou que treinavam nas instalações do Centro de Educação Física Adalberto Nunes (CEFAN) e atravessavam a passarela por sobre a Avenida Brasil para almoçarem em um bar comum do bairro de Bonsucesso que cedia a alimentação para os atletas e que nem todos os atletas podiam treinar integralmente pelos compromissos profissionais que desenvolviam. De fato o presidente do COB, fala sobre o local:

Carlos Arthur Nuzman, Presidente do COB, declarou: “Me lembro como se fosse hoje quando estive aqui pela primeira vez ainda como Presidente da Confederação Brasileira de Voleibol, nossa parceria com a Marinha ajudou bastante para que conseguíssemos excelentes resultados [...]”, lembrou Nuzman sobre as conquistas realizadas nos Jogos Olímpicos de 1984 (medalha de prata) e 1992 (medalha de ouro), após realizar toda a preparação da equipe no CEFAN (CEFAN, 2013, p.1).

De certo que existem traços comuns nas características morfológicas dos atletas de determinada modalidade esportiva que disputam uma edição das olimpíadas, porém, embora a constituição genética ou o desenvolvimento corporal sejam importantes para o desempenho elevado do atleta de alto-rendimento outros fatores sobredeterminam o surgimento do atleta como expoente em uma modalidade.

Duarte (2005) em entrevista com Robson Caetano analisava a supremacia de atletas negros nas provas do atletismo de 100 metros rasos:

Acredito que os negros se destacam mais em esportes como o atletismo e o futebol por uma questão quantitativa. Quantos têm acesso ao tênis ou o golfe, por exemplo? São muito poucos. Não creio em genética, mas em oportunidade. (Duarte, 2005)

A seletividade atlética dos projetos esportivos desenvolvidos com crianças e jovens é um dos argumentos críticos que precisa ser recebido por aqueles que trabalham com o esporte, seja desenvolvido em escolas ou clubes, de maneira reflexiva, ou seja, que sejam levadas em considerações as evidências de que não é salutar em nenhum aspecto a participação de crianças no esporte “que coloca, por vezes, ambições próprias, interesses pessoais, materiais, científicos e financeiros dos adultos” como seu objetivo (CARDOSO, 2007, p. 25). Nesse sentido a seletividade presente nas equipes de crianças e jovens tende a ser uma prática que cumpre a função utilitária, principalmente, de representação de instituições (de escolas, de clubes, de federações, confederações, entre outras) e do interesse por vitórias de treinadores e dirigentes. A questão torna-se mais grave quando há algum fomento para que a criança ou jovem participe dos projetos esportivos como o oferecimento de bolsas de estudos ou de bolsas de auxílio financeiro vinculadas ao rendimento do atleta infantil. A Lei 12.395 (BRASIL, 2011) oferece bolsas com auxílio em dinheiro para os atletas de 14 a 20 anos que tenham participado dos jogos estudantis nacionais (escolares ou universitários). No edital de inscrição no programa de bolsas esportivas do Ministério do Esporte⁶⁸ ficam expostas as exigências de obtenção de até a terceira colocação nas provas individuais de modalidades ou que os atletas tenham sido destaques das modalidades coletivas nesses jogos. A referida bolsa tem validade de doze meses e pode ser renovada caso os jovens consigam novamente atender aos critérios de desempenho estabelecidos na Lei. Portanto, esse incentivo obriga que o atleta tenha uma relação utilitária com o esporte, mesmo aqueles que não são contemplados com a bolsa, pois, passam a tê-la como objetivo. Podemos estender essa análise às bolsas de estudos que colégios privados oferecem aos seus alunos-atletas e às bolsas cedidas por clubes esportivos que tenham como desempenho do jovem a sua condição de concessão ou de manutenção do incentivo.

Não que eu seja contra o incentivo aos jovens esportistas, porém, considero que o desempenho nas competições não permite caracterizar sua capacidade em tornarem-se atletas no futuro⁶⁹ e não avalio como ação positiva para a sua formação

⁶⁸ <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snear/bolsaAtleta/editalN215032013.pdf>

⁶⁹ Weineck (2003) relaciona o estágio de maturação precoce ao maior desempenho que jovens apresentam nas competições, afirmando que se deve ter cuidado ao atribuir aos vencedores de competições dessa natureza rótulos de promessas esportivas ou de descartar os perdedores. O resultado de competições entre crianças e jovens pode identificar precocidade ao invés de talento esportivo.

que jovens sejam cobrados em termos de desempenho para receber ou para manter esses incentivos. Em Macedo (2008) apresentei a história de vida de meninas que, através do esporte, tiveram oportunidades diferenciadas em relação à educação sem que tenham se tornado atletas profissionais. O apoio ao desenvolvimento da criança e do jovem pelo esporte não pode estar atrelado a uma pretensa capacidade ou potencial esportivo que possa apresentar em competições esportivas.

Retirando da discussão a questão das políticas públicas de fomento de bolsas para atletas e da exploração do trabalho infantil — que é como entendo a maneira como alguns clubes tratam a questão da concessão de bolsas para atletas — considero as outras situações são passíveis da intervenção do profissional de EF para as suas resoluções. No Brasil por força da Lei 9696/98 (BRASIL, 1998) os treinadores de equipes esportivas têm que ter o registro no sistema CONFEF/CREF, sendo que aqueles que comprovem sua atuação em área definida pela Lei 9696/98 por pelo menos três anos antes da publicação da mesma são considerados profissionais provisionados em EF. Considerando que os provisionados são reconhecidos como capazes ao exercício da profissão pelo sistema CONFEF/CREF, portanto, não deveriam existir equipes esportivas sem que existisse um profissional de EF à sua frente. Porém, infelizmente, o fato de professores de EF serem os responsáveis pela condução das crianças e jovens nas equipes esportivas não tem eliminado os problemas da pressão excessiva sobre os jovens atletas. Nos âmbitos das federações e confederações esportivas e do esporte escolar podemos afirmar que são espaços sob a tutela dos professores de EF. Assim, dirigentes esportivos, árbitros, empresários, pais e tantos outros, inclusive os professores de EF, têm que entender a dimensão que o esporte ocupa nas vidas dessas crianças e a importância de construir um espaço de educação e saúde.

3.6 O esporte, a competição e a cooperação

O esporte escolar é sinônimo, apenas, de competição e seletividade para aqueles que querem excluí-lo do currículo escolar ou defendem uma ressignificação do esporte para que possa receber o qualificativo escolar ou educacional. Em Macedo (2008) fiz uma diferenciação entre a competição esportiva e a concorrência. En-

tendo os discursos que as significam uma pela outra, porém, esses discursos carecem de uma reflexão aprofundada sobre o tema e, sobretudo, que seus sujeitos tenham experiência com a competição esportiva. Percebo nos ambientes de pós-graduação, reiteradamente, depoimentos emocionados, quase catárticos, de amigos estudantes e professores sobre as suas relações com a competição esportiva. Vão de relatos de experiências amarguradas até aquelas fascinadas, mas, quase nunca indiferentes. Permitir-me-ei fazer uso de dados empíricos⁷⁰ para dizer que fico com a impressão de que todos com quem converso têm alguma experiência com a competição esportiva como praticantes de primeira ordem⁷¹, porém, entendo que aquilo ao qual fazem referência em seus relatos não são experiências com a competição esportiva e, sim, com o jogo.

Lovisoló, Borges e Muniz (2013) fazem uma análise entre os jogos cooperativos e os jogos competitivos, assunto clichê em qualquer discussão em cursos de EFE e de conhecimento nos cursos da área da pedagogia, principalmente, na formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo os autores, existe uma credibilidade de que os jogos cooperativos possam modificar indivíduos e sociedade. Em contrapartida, os jogos competitivos seriam um fortalecimento do espírito liberal ou neoliberal que “assola” a nossa sociedade. Lovisoló, Borges e Muniz ressaltam que a proposta dos jogos cooperativos está em uma matriz de “espírito anticapitalista” (p.131). Considerando a produção brasileira sobre o tema dos jogos cooperativos, principalmente a de Fábio Brotto (1997; 2001), dizem que a proposta do autor é a “‘repedagogização’ do esporte pelo princípio dos jogos cooperativos” (p. 134) que seria mais adequada para o ambiente escolar por se dar baseada no encontro e não no confronto característico do esporte em geral.

Lovisoló, Borges e Muniz analisam os argumentos utilizados por Brotto como construções retóricas em que não há confronto de ideias com as teorias históricas e sociais como as de Norbert Elias sobre a função social desempenhada pelo esporte:

O autor não parece levar em consideração teorias difundidas, como a de Norbert Elias, onde o esporte competitivo seria um força de substituição

⁷⁰ Dados baseados na experiência, porém, sem o tratamento que a empiria científica exige.

⁷¹ Em Macedo (2008) estendia aos amantes do esporte e que apreciam as competições esportivas nos seus diferentes contextos a denominação de praticantes. Aqui usei o termo “praticante de primeira ordem” para enfatizar que se trata do envolvimento na prática do esporte na função de competidor. Naquele trabalho de 2008, um de meus referenciais teóricos privilegiados era Michel de Certeau que tinha como um de seus conceitos principais o de “praticante”, ver Certeau (1994).

mimética do tipo de confronto que a guerra significa, como muitos jogos tradicionais, geralmente simulando a guerra. Esportes e jogos se caracterizariam pelas restrições à violência impostas pelo respeito obrigatório às regras que os estruturam. Para Elias (1992), o esporte moderno, controlado por regras e juizes, seria um vetor do processo civilizatório que diminui o umbral de aceitação da violência, gerando uma excitação socialmente aceitável. Ou seja, o esporte não elimina o confronto, apenas substitui uma forma violenta de confronto por uma violência que é controlada e diminuída. Ao invés de realizar a crítica de teorias difundidas, como a de Elias (1992), pois é uma alternativa interpretativa muito séria para seus argumentos, Brotto (1999) utiliza argumentos retóricos, sem apresentar evidências que o justifiquem no plano da análise histórica e social (2013, p.134).

Considero que todos os jogos coletivos são cooperativos e mesmo quando esse "cooperativos" é usado para exprimir a ideia de um jogo sem competição entre equipes, posto que existe uma competição contra o tempo ou contra a proposta desafiadora do professor. A condução do jogo pode, apesar da proposta coletiva da tarefa, gerar uma competição interna dentro do grupo ou grupos de trabalho. E na sua aplicação prática a imposição da participação do aluno pode gerar um constrangimento, pois, a caracterização dos alunos que não querem participar desse tipo de jogo não recai sobre suas habilidades físicas ou técnicas, mas sobre suas características psicológicas ou morais acusado que é de ser insociável, não participativo, individualista e adverso. Isso quando não há um ou mais alunos que são responsabilizados pelo grupo por não atingirem os objetivos propostos e vencer o desafio sugerido ou pelo seu inverso o enaltecimento de alguns que assumem papéis de liderança no decorrer da atividade e são considerados proativos.

Em Macedo (2008) acompanhei alguns professores em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro e deparei-me com um professor com muitos recursos pedagógicos e com outro que utilizava em suas aulas atividades esportivas e repetitivas. Na época descrevi a ação dos dois professores e a aceitação que seus alunos tinham de suas aulas. O primeiro deles tentava sempre novas atividades ou brincadeiras que exigiam o raciocínio e o emprego de regras que iam sendo inseridas durante a atividade segundo as necessidades de regulá-las. Trabalhava no estilo de ensino por tarefas ou solução de problemas pelo *spectrum* dos estilos de ensino de Muska Mosstson (FARIAS JÚNIOR, CORRÊA E BRESSANE, 1987). Propunha brincadeiras ou problemas que estimulasse os alunos a procurarem uma resposta corporal, ou seja, uma forma de deslocamento diferente pela quadra ou um posicionamento distinto do vertical. Propunha jogos cooperativos e, mesmo quando traba-

lhava com turmas de alunos mais velhos, que opunham resistências às práticas não esportivas, tentava não utilizar a aula toda em função do esporte. Mas, diversas vezes, os alunos não entendiam as suas propostas, tanto os problemas propostos, quanto os jogos cooperativos que eram dinamizados, e isso o deixava visivelmente contrariado. Passava a interromper a aula para dar as soluções dos problemas propostos ou para reclamar que o grupo não conseguia agir em união para o desenvolvimento dos jogos cooperativos e questionava o excesso de individualismo ou a falta de comprometimento com o objetivo comum do jogo cooperativo. Nas paralizações da aula discursava sobre a importância política do envolvimento dos alunos em tarefas comuns e fazia uma metáfora do jogo cooperativo com a vida social atribuindo grande importância ao comprometimento individual com o coletivo. E era determinista quanto à relação do comportamento exibido durante as atividades da sua aula e como essa conduta contribuiria para a manutenção das condições de vida se continuassem a se comportar daquela maneira. Demonstrava as carências que os alunos tinham no entendimento das suas participações sócio-políticas e como sua tentativa pedagógica era a de alterar esse panorama através das atividades propostas. As suas aulas começam sempre alegres e terminavam tristes. O segundo professor que parecia ser o mais antigo da escola, diferentemente das aulas do primeiro professor, trabalhava com propostas repetitivas em suas atividades, a maioria de cunho esportivo, porém seus alunos movimentavam-se durante toda a aula e terminavam sempre mais alegres do que nela chegaram. Durante a aula, o professor colocava-se de maneira discreta permitindo certa confusão em algumas atividades nas quais permitia que os alunos discutissem as regras, as reformulassem durante o jogo e as controlassem em sua aplicação. Intervinha apenas quando algum conflito não solucionado acabava por gerar agressões verbais ou na iminência de alguma briga. Com esses exemplos não quero criticar ou comparar as atividades escolhidas pelos professores ou suas propostas pedagógicas. Quero apenas demonstrar a partir de uma experiência cotidiana que nenhuma atividade é potencialmente mais educativa do que outra apenas pela sua justificativa teórica. É importante colocá-las em prática, fazê-las funcionar o mais próximo possível do imaginado. Talvez a proposta do primeiro professor tenha sido imaginada daquela maneira e tenha sido conduzida para gerar o momento para inserir o seu discurso moral justificando, assim, a sua importância como educador. Ou pode ser que tenha havido uma frustração pelo fracasso das atividades propostas, talvez o professor quisesse que a atividade por si só con-

duzisse os alunos ao aprendizado ativo daquilo que estava inserido na sua intenção pedagógica. O segundo professor pode nem ter se preocupado com algum planejamento, visto que suas aulas eram desenvolvidas de forma repetitiva em relação aos conteúdos e atividades propostos, porém, suas aulas conseguiam que os alunos se envolvessem afetivamente na sua execução. Lovisolo (1997) ao escrever sobre as linguagens das normas, das utilidades e dos gostos permite a análise dos exemplos de aula aos quais me referi como inseridos nas três linguagens, porém, o segundo professor parece entender a importância da linguagem do gosto para as suas aulas e sabe utilizá-la a seu favor, não que o primeiro professor desconheça essa importância, mas faz a opção, no exemplo que relatei, por tentar despertar o gosto através do esclarecimento da importância utilitária e normativa de sua proposta. O segundo professor consegue desenvolver os conteúdos normativos e utilitários relacionados com a cooperação e a participação ativa dos alunos⁷² a partir da linguagem do gosto e para tal, no meu entender, a escolha das atividades esportivas como seu conteúdo de aula foi fundamental.

A minha crítica não é aos jogos cooperativos, assim como, também não o são as de Lovisolo, Borges e Muniz (2013). A questão que nos incomoda é opor os jogos cooperativos aos jogos competitivos apenas utilizando uma retórica que ataca os jogos competitivos e atribui ao esporte escolar a reprodução social na esperança de justificarem a importância dos jogos cooperativos na EFE:

Outra preocupação demonstrada pela literatura dos jogos cooperativos diz respeito às atividades competitivas desenvolvidas prioritariamente nas aulas de Educação Física Escolar, que, por sua vez, teriam contribuído para a manutenção do sistema de organização social capitalista, uma vez que evidencia a seletividade, a dominação, a exploração, a hierarquização, e beneficiam os mais fortes, excluindo os menos aptos (p. 137).

Ou

Recusamos tanto o elogio à competição como certa ou verdadeira quanto seu anátema, e recusamos, ainda, aplicar os mesmos qualificativos aos jogos cooperativos. Reconhecemos o valor positivo de expandir a prática dos jogos cooperativos enquanto não se os coloque como verdadeiros e únicos e em oposição, não dialética, eliminatória, da competição (p. 141).

⁷² Objetivos que estavam nítidos na proposta e no interesse do primeiro professor revelado em seu discurso final aos alunos sobre a importância da cooperação para a superação das dificuldades de vida através da participação individual nos projetos sociopolíticos coletivos.

Duas críticas recorrentes ao esporte são analisadas por Lovisolo, Borges e Muniz (2013) e dizem respeito à capacidade da competição em eliminar a diversão e a alegria de jogar e em produzir maior quantidade de perdedores do que vencedores. Os autores analisam as declarações dos esportistas e espectadores sobre os sentimentos de prazer obtidos através do jogo e no esporte mediante a competição. Acentuam que o *marketing* esportivo utiliza a competição esportiva por entender que maximiza a diversão e o prazer o que pode ser percebido na “importância dada ao espetáculo esportivo sob a forma de competições na mídia” (p. 135). Complementam ressaltando que a crítica feita ao esporte tem a sua força de argumento na palavra “situações” e entendem que podem existir situações particulares que sejam entediantes e gerem desprazer. Se elas fossem majoritárias, analisam, não teríamos “nem esportistas, nem espectadores, nem marketing esportivo, nem competição esportiva, nem espetáculo esportivo” (Idem, p. 135).

E quanto ao segundo questionamento atribuem sua presença pela recorrência do pensamento crítico na EF que inverte o fato da competição proclamar os mais competentes. Reconhecem que na lógica da competição os perdedores são eliminados, porém, discordam que o objetivo do esporte seja o de produzir perdedores:

Participar na competição é realizar uma “aposta” em si mesmo. Aposta de auto-superação e de hetero-superação, esta é uma afirmação tradicional dos analistas do esporte, dos jornalistas, dos esportistas e dos espectadores. Se assim não fosse, não poderíamos entender a participação na competição. Tudo indica que a excitação pela “aposta” gratificaria mais que sua perda. Caso contrário, não entenderíamos nem aos jogadores nem aos apostadores. Para “superar” estes lugares comuns seria necessário que argumentássemos com evidências que nos levem a um novo entendimento. Talvez a tarefa seja possível, porém ainda não foi realizada (LOVISOLO, BORGES E MUNIZ, 2013, p. 135).

O tipo de crítica ao esporte que é feita por autores como Brotto (1997) ou Bracht (2000; 2005) que questionam o esporte pelos valores a ele agregados, porém, que não se consideram contra o esporte e, sim, críticos do esporte é para Lovisolo, Borges e Muniz (2013) um posicionamento que merece a pergunta: “Será que podem ser separados?” (p.138). Reconheceríamos como esporte aquele que não tivesse por característica a competição ou os valores agonísticos? Nesse caso, ser contra os valores do esporte é ser contra o esporte.

A questão em relação à competição esportiva no ambiente educacional precisa de mais estudos que forneçam relatos de experiências para a análise profunda da

temática, assim como, o esporte para crianças e jovens fora da escola precisa ser estudado pelo viés da formação humana e não da produção do atleta.

3.7 O esporte e a linguagem do gosto

Porém, não é para a competição esportiva a minha adesão. Embora não a veja como um problema a ser superado para que o esporte possua valor educacional. A questão fulcral ligada com a *recontextualização* do esporte escolar pelas instituições governamentais na forma de campeonatos esportivos é a incompreensão de que a experiência esportiva educacional não está na competição esportiva em si. Concordo com Lovisolo (2001; 2001a; 2011), com Stigger e Lovisolo (2009) e com Lovisolo, Borges e Muniz (2013) que é difícil conceber o esporte sem a competição, porém, o valor educativo do esporte⁷³ está em participar de grupos esportivos, ou seja, de conviver em grupos nos quais o “gosto” pela prática daquele esporte se faz presente.

Singer (1977) faz um estudo em que evidencia que os alunos em estágios iniciais de aprendizagem são prejudicados em seu desenvolvimento no esporte pela influência de espectadores em seus treinos e jogos. Não faz sentido expor os alunos à competição esportiva sem que estejam suficientemente preparados para desempenhar bem aquela atividade. Cardoso (2007) identifica na literatura das ciências do esporte a importância da determinação da idade mínima para a competição esportiva por diversos motivos. A principal preocupação dos pesquisadores é quanto à continuidade da criança no esporte, porém, os fatores relacionados às capacidades psicológicas de crianças e jovens em lidarem saudavelmente com as exigências das competições estão cada vez mais nas pautas de estudiosos do esporte.

Imagine se nós fossemos aprender a escrever tendo sobre nossos cadernos uma câmera filmadora ligada a um projetor multimídia que transmitisse as imagens captadas para uma tela na frente da sala de aula e que todos pudessem acompanhar os nossos erros no processo de alfabetização durante o ditado conduzido pela

⁷³ Se é que existe um valor educativo em algo por essência, ou seja, não defendo que o esporte seja reduto de virtudes que o tornem ferramenta educacional diferenciada, muito pelo contrário, considero o impacto das experiências curriculares contingentes em relação aos que com elas têm contato. Uma mesma proposta pode repercutir em formas imprevisíveis de significação de uma pessoa a outra.

professora do segundo ano do ensino fundamental. A competição esportiva escolar é, de certa maneira, esse projetor que nos expõe em um momento em que ainda não dominamos aquilo que estamos aprendendo.

Portanto, não se trata de criticar que o esporte escolar é conduzido nos moldes do esporte adulto ou do esporte de rendimento e que este é desprovido de qualquer valor que o faça merecer existir. Mas trata-se de entender que a competição esportiva é de difícil ressignificação de seus valores agonísticos e que, como mostram as pesquisas como a de Cardoso (2007), não deve ser promovida antes que as crianças e os jovens tenham alcançado a maturidade social e psicológica e que tenham a capacidade de compreensão do significado da competição esportiva em sua comunidade. Cardoso (2007, p. 53) considera que as características de maturação são individuais e que essa particularidade não permite definir um momento preciso em que as crianças e jovens possam participar de competições esportivas. Porém, ressalta que “antes dos doze anos ainda não foram adquiridas as técnicas sociais e cognitivas que permita participar da competição”.

O fato é que não é através da promoção de competições esportivas entre estudantes que se fomenta a prática esportiva ou que se oportuniza o direito à prática do esporte a todos. Os campeonatos e torneios têm sua importância no processo de aprendizagem esportiva e sua função na educação, porém, essa função tem sido atribuída às questões éticas fundamentadas no racionalismo científico, quando o potencial do esporte, em minha opinião e na de Lovisolo (1997), é a de desenvolver uma educação estética. Volto a frisar que EFE e esportes devem estar ligadas ao desenvolvimento do “gosto”, ou seja, da estética, da alegria, do divertimento, do prazer e as teorias crítico-sociais têm afastado a EFE do caminho estético para colocá-la na educação moderna dos ideais iluministas.

A relação ética-estética é assunto controverso na filosofia, porém, a partir do trabalho de Hermann (2005) entendo que o questionamento da moral universal baseada em uma ética apoiada na racionalização científica possibilitou a emergência de discursos éticos que estavam excluídos e a criação de outros discursos sobre a ética e a moral. O reconhecimento da possibilidade de se pensar efetivamente a moral a partir da estética é fruto desse questionamento às bases metafísicas da ética universal. Portanto, as indagações à ética universal são a possibilidade do reconhecimento das diferenças e não pretendo defender a substituição da racionalidade científica que instituiu a ética por outra hegemonia ética ou moral a partir do fundamento esté-

tico. Concordo com Hermann (2005) quando fala do impacto sobre os julgamentos morais quando são confrontados com diferentes experiências estéticas e com outras narrativas. A dúvida moral despertada frente à experiência estética pode ampliar a sensibilidade para o reconhecimento da diferença. A experiência estética que desperta o estranhamento frente à diferença pode colocar em questionamento os princípios abstratos que orientam os posicionamentos morais.

Lovisoló (1997) aponta para a possibilidade da linguagem do gosto em gerar efeitos positivos sobre a moralidade. Nesse caso a alteração positiva da moral seria o aumento da sensibilidade contra a violência, a crueldade e a humilhação. A dimensão negativa da estética, ou seja, o antiestético das imagens que a televisão transmite de guerras e crianças famintas “talvez sejam mobilizadores mais eficientes que os discursos sobre a moralidade e a justiça”, supõe o autor (p. 103).

Lovisoló (Idem) refletindo sobre as normas e os gostos percebe um paradoxo ligado a esse último:

Sendo o gosto profundamente individual, ao mesmo tempo o gosto é amplamente compartilhado [...] Ocorre assim que o gosto não tem apenas uma função de construção da identidade pessoal. Por meio dos gostos também constróem-se as identidades coletivas [...] o gosto sendo individual, é um fundamento para as afinidades, para os encontros, para a sociabilidade e assim, fundamento para o coletivo (p. 92).

3.8 Democracia Radical: vínculos com o esporte curricular

Então, quando se pensa na capacidade que o esporte teria como experiência educacional são apontadas aquelas características ligadas à ética e à moral racionalmente fundamentada. Tenho tentado demonstrar que a EFE deveria investir no esporte escolar e em sua própria concepção através da estética, da linguagem do gosto e da festa. Nesse sentido estava apontando ao esporte escolar e a EFE uma capacidade de contribuição para o discurso da diferença e antepondo argumentos contra as críticas ao esporte escolar como espaço de concorrência e exclusão e evidenciando que a EFE tem perdido potencial de ação ao opor-se às manifestações estéticas do esporte que são geradas pela sua constituição agonística.

Os termos agonístico ou agonística e agonismo serão utilizados nessa parte do texto com diversos significados e tentarei diferenciá-los ao longo da exposição assim que forem aparecendo. Nesse caso, agonística se refere às características de

luta ou combate existente nos jogos gregos antigos e que são atribuídas ao esporte moderno mesmo o comparando à guerra como faz Arlei Damo em Junges (2010):

De minha parte, pelo menos, quando afirmo que o futebol é uma guerra simulada, tenho em mente a estrutura mesma do jogo, que é algo anterior ao próprio futebol, pois tal estrutura, de natureza agonística, é partilhada por todos os esportes. [...]O século XX viu os esportes se autonomizarem do ponto de vista econômico, estético e moral. Mas esta autonomia é sempre parcial, pois os nexos com outras esferas sócio-culturais podem ser recuperadas a qualquer momento, e nisto reside inclusive os nexos com a guerra (s.p.).

Dunning e Elias (1992) analisam a influência do esporte no processo de civilização de nossas sociedades e mostram que as práticas esportivas atuais não podem ser consideradas uma continuidade dos jogos agonísticos gregos, tanto pela constituição das regras quanto por suas finalidades. Porém, ressalta a importância do esporte como arena de substituição simbólica da violência.

Bracht (2005) coaduna com a interpretação de Dunning e Elias (1992) sobre a descontinuidade entre os jogos gregos e o esporte moderno, porém, utiliza essa convicção como argumento a uma crítica ao utilitarismo do esporte. A concepção de sociedade na qual se fundamenta o discurso hegemônico no campo epistemológico da EFE, do qual Bracht é um elemento privilegiado, é aquele que entende que a sociedade é antagônica pela sua constituição em classes sociais, porém, que pretende a erradicação da diferença social e a conseqüente reconciliação social. Nesse discurso o esporte é representado como um instrumento de alienação e uma atividade pedagógica dispensável por estar supostamente inserido na reprodução das desigualdades sociais as quais se quer combater, ou seja, no antagonismo.

Agonístico é em Lalonde (1993) entendido como o “que se refere à luta; algumas vezes que gosta da luta e da contestação” (p. 38) e encontra-se em alguns dicionários o sentido de “forma de controvérsia de que usavam os antigos dialéticos e que consistia em buscar o melhor modo de fazer valer as próprias opiniões”⁷⁴. Amorim (2012) entende que lentamente a luta física passou a dar lugar à argumentação intelectual e que as técnicas de ginástica e luta corporal deram lugar às técnicas da dialética. O iluminismo, segundo o autor, sedimentou a “derrota da experiência física em favor do elogio da razão” (Idem, s.p.).

⁷⁴<http://www.dicio.com.br/agonistica/>

Pereira (2006) associa o surgimento do agonismo grego com a redução do misticismo naquela sociedade oportunizando que homens comuns utilizando-se de técnicas de discussão “aprendidas com o treino do intelecto” combatessem em um “jogo de sociedade” durante eventos sociais (p.35). Então, “quando os enigmas passaram a ser uma disputa entre homens pelo saber, tal fato promove a modificação do saber místico para o saber racional, verossímil, resultando no agonismo” (PEREIRA, Idem, p. 44).

A parte principal da antiga comédia grega chamava-se *ágon* e consistia no confronto entre as personagens que com o apoio do coro dirigiam seus argumentos também à platéia. Segundo Grilo⁷⁵ a personagem que representava o poeta triunfava ao final. Na dialética, assim como no teatro grego, aquele que tinha o poder da primeira fala era chamado protagonista, ou seja, o primeiro agonista. Ao protagonista posicionava-se o antagonista, segundo Kautantos⁷⁶ *ágon* diz respeito às regras do debate verbal e ao estabelecimento da ordem da fala dos agonistas.

Pereira (2006) mostra a existência do agonismo de grupo nas disputas dialéticas gregas, onde um protagonista é apoiado por seu grupo — os atores coadjuvantes (p. 35).

Bittencourt (2010) afirma que pelo pensamento agonístico um lutador que tivesse vencido uma competição deveria procurar um outro competidor à sua competência, sendo que, aqueles que tornavam-se hegemônicos deveriam ser apartados da possibilidade de continuar competindo por considerarem que isso retirava o ânimo para dedicarem-se a novas disputas. Bittencourt (Idem) cita que Nietzsche, que tinha o objetivo da educação agônica como favorável para a coletividade, pois, moderaria os impulsos de violência e de morte, canalizando o instinto de disputa “para o plano das artes, da política e dos esportes, nas quais todos os gregos teriam a oportunidade de expandir suas forças vitais que, uma vez liberadas para a criação de obras valorosas, engrandeceriam o renome das suas instituições sociais” (p. 22). Nietzsche ainda afirmaria que o antagonismo entre homens guerreiros de grande valor não poderia despertar ódio, senão, a amizade por ser o antagonismo entre eles necessário ao engrandecimento de ambos, diz Nietzsche:

⁷⁵http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=501&Itemid=2

⁷⁶KOUTANTOS, Dimitrios. Dicionário de Etimologia In. <http://pt.scribd.com/doc/55216929/dicionario-etimologico>

Poder ser inimigo, ser inimigo – isso pressupõe talvez uma natureza forte, é em todo caso condição de toda natureza forte. Ela necessita de resistências, portanto busca resistência: o *pathos* agressivo está ligado tão necessariamente à força quanto os sentimentos de vingança e rancor à fraqueza. (...) – A força do agressor tem na oposição de que precisa uma espécie de medida; todo crescimento se revela na procura de um poderoso adversário – ou problema: pois um filósofo guerreiro provoca também os problemas ao duelo (NIETZSCHE, 2001, p. 31-32, apud, BITTENCOURT, 2010, p. 22).

A luta agonística é estabelecida entre iguais obedecendo a um código aristocrático no qual o desrespeito de um agonista ao seu antagonista é tido como um ato ofensivo e que envergonha seus *coadjuvantes*, ou seja, envergonha aqueles que lhes dão honra e glória. Assim como é maior a glória e a importância do vencedor frente a um antagonista que possa opor uma resistência à sua altura na competição.

Embora as lutas fossem cercadas por essa ideia de igualdade e que interessasse a qualidade do embate e não o vencedor, visto que o perdedor, seria reconhecido pelo enfrentamento do oponente virtuoso e por ter competido com toda a sua força e sua técnica. Dunning e Elias (1992) mostram que era comum que as lutas terminassem em mortes ou incapacitação de um dos agonistas, sendo o competidor ferido ou morto elevado a condição de herói por não ter desistido, assim como, o seu antagonista, ao qual não era imputado o rótulo de assassino e, sim, considerado um vencedor justo do combate. E, por outro lado, em virtude do ostracismo⁷⁷ destinado àqueles que tornavam-se suspeitos de praticar potencial ou comprovadamente a tirania e os que se tornavam hegemônicos, os vencedores acabavam por enfrentar a competidores tão capacitados quanto eles e, com a sequência de duros confrontos, acabavam por seguir o *destino* da morte, da incapacitação ou do ostracismo.

Em algumas situações os *heróis* recebiam um prêmio nas competições, sem que delas participassem como competidores e, sim, como figuras aos quais os feitos e sua presença eram exaltados durante os eventos, deixando que outros pudessem demonstrar suas habilidades em lutas equilibradas (BITTENCOURT, 2010).

⁷⁷Bittencourt (2010, p 23), baseado em Claude Mossé e em Numa Denis Fustel de Coulanges afirma que o ostracismo não era um castigo mas uma forma de precaução contra cidadãos que pudessem vir a atrapalhar a *pólis*: “Para evitar circunstâncias que potencialmente prejudicariam o processo vital da disputa, a cultura grega instituiu o ostracismo, na qual a pessoa pública que porventura viesse a se perpetuar no poder ou em uma posição importante na sua sociedade, deveria ser afastada de seu cargo, de modo que outros homens viessem a ocupar o seu lugar, garantindo assim o movimento de forças antagônicas no desenvolvimento da *pólis*”.

Agonístico é um termo que é utilizado em outros dois contextos que são importantes de serem apresentados. Na etologia, parte da zoologia que estuda os comportamentos animais, existe um comportamento que é denominado como agonístico. Trata-se do estabelecimento de práticas direcionadas à luta, porém, que na maioria das vezes não resultam no confronto físico entre os elementos. O comportamento agonístico envolve ameaças, exibições corporais, fugas, perseguições e estão relacionadas com demandas por território, cópula e alimentos⁷⁸. Na maioria das vezes os elementos mais fortes e rápidos são os vencedores das situações de concorrência e se impõem sobre os demais indivíduos sem que seja necessária a agressão. Há que se perceber a diferença do agonismo como prática de luta desenvolvida nos moldes gregos e naquele que aparece nos esportes desse comportamento agonístico dos animais estudados pela zoologia. Porém, há, também, que se reconhecer nesse comportamento zoológico algo presente em nossas relações sociais e que pode ser alvo de nossa reflexão sobre educação. Desenvolverei essa questão mais à frente quando escrever sobre possibilidades do uso do esporte na EF.

O outro uso do termo agonismo está na área da cinesiologia e refere-se aos músculos responsáveis por determinado movimento de um segmento corporal. Rasch e Burke (1987) classificam como músculo agonista aquele que gera o movimento encurtando-se através de sua contração enquanto o músculo antagonista a esse movimento alonga-se relaxando. Em uma primeira explicação ficaria clara a relação oposta de um ao outro. Porém, os grupamentos musculares são envolvidos em ações complexas nas quais colaboram coordenadamente entre si. Ou seja, embora dois músculos possam estar classificados como antagonistas em relação a um movimento articular podem agir como músculos agonistas em relação a um movimento de outra articulação num complexo e coordenado sistema. Os músculos antagonistas poderiam oferecer resistência incapacitante aos agonistas de um movimento, porém, o que fazem, na grande maioria das vezes e sob condições de saúde dos mecanismos de coordenação muscular, é contribuir com seu relaxamento para a boa execução do movimento. Em outros momentos a ação do antagonista é essencial para a coordenação dos movimentos em uma tarefa motora freando a aceleração imposta pelos agonistas responsáveis pela execução daquele um movimento.

⁷⁸<http://pt.cyclopaedia.net/wiki/Comportamento-agonistico>

Os músculos são classificados como agonista e antagonista em relação a movimentos e articulações específicas essa classificação em si não revela a necessidade coordenativa de suas ações e nem a importância primordial de sua existência para o controle motor como um sistema.

Pereira (2006) explica a aversão de Platão e Sócrates às práticas agonísticas que desenvolveram a dialética como um jogo onde o que importava era a vitória alcançada pelo seu argumento sobre as refutações do seu antagonista e em frente ao público que conferia *status* de heróis a esses combatentes das palavras. A acusação à agonística da dialética era que as discussões não se faziam em torno de valores. Colocaram-na, primeiramente, em posição inferior à retórica, porém, depois incorporaram-na à retórica como arte do diálogo. A preocupação de Platão seria com o poder deliberativo das contendas agonísticas dialéticas e a influência dos seus resultados no espaço público grego marcado por sua democracia.

A democracia é apontada por Laclau (2011) e Mouffe (2006; 2010) como a forma de organização da sociedade a ser defendida na atualidade. Mouffe (2010) entende que o poder do povo que está contido na ideia de democracia é seu ponto primordial. Considera, ainda, que possam existir diversas formas de democracia que devem ser articuladas com as tradições culturais regionais, principalmente, as religiões. Mouffe (2001, 2006; 2010) diferencia a democracia representativa ou liberal da democracia deliberativa. Afirma que os nossos esforços políticos devem incidir no desenvolvimento dessa última. Porém, faz uma diferença entre a democracia deliberativa e a democracia deliberativa radical. Para Mouffe (2006; 2010) as versões para a democracia deliberativa ou liberal das quais tem se aproximado querem demonstrar em caráter universal sua superioridade a partir da razão e desprezado o caráter da deliberação através do confronto de interesses e da presença do pluralismo social.

Mouffe (2010) afirma que a deliberação existente não contempla a possibilidade de deliberar entre posições plurais e realmente distintas umas das outras. Nesse sentido, entendo que a discussão sobre a dicotomização do sistema político em duas posições bem definidas pela exclusão radical que propunha junto a Laclau em 1985 foi alterada pela introdução da categoria de *deslocamento* e pelo aceite de que não é possível uma diferenciação radical das identidades políticas. Chantal Mouffe (2001) defende a democracia radical, deliberativa, porém, agonística, a partir da premissa de que o dissenso e o antagonismo não seriam passíveis de erradica-

ção na luta entre identidades sociais, assim como as deliberações não levariam a um consenso ou à reconciliação da sociedade. Porém, sua defesa é no reconhecimento do pluralismo agonístico dando a entender que seja importante a proliferação e a participação de inúmeras identidades no jogo democrático. Para explicar as condições de suas premissas difere “o político” de “a política”:

Por “o político” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a toda a sociedade humana, antagonismo que pode assumir muitas formas diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de “o político” (Idem, p.417).

A discussão que fundamenta o raciocínio da autora é aquela entre universalismo e particularismo como um paradoxo sem solução no qual as democracias liberal e deliberativa tentariam “domesticar as hostilidades” e “desarmar o antagonismo em potencial que existe nas relações humanas” produzindo um consenso. Pelo contrário, Mouffe (2006) esclarece que para a democracia pluralista ou pluralista agonística:

Introduzir a categoria do “adversário” requer tornar complexa a noção de antagonismo e a distinção de duas formas diferentes mediante as quais ela pode emergir: o antagonismo propriamente dito e o agonismo. O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários. Podemos, portanto, reformular nosso problema dizendo que, desde a perspectiva do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo.[...] Uma diferença importante em relação ao modelo da democracia deliberativa é que, para o “pluralismo agonístico”, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos. (p.175)

Com a teorização de Chantal Mouffe sobre o político, a política e a radicalização do projeto democrático com a proposição da democracia agonística (MOUFFE, 2000; 2006) o esporte surge, no meu entendimento, como elemento privilegiado da mimetização educacional das práticas políticas do modelo de Mouffe e na produção de mudanças na significação dos sujeitos que possam ajudá-los a aceitar conviver e produzir com a diferença. Seria importante acrescentar que Lovisol (2001a) faz uma análise sobre o modelo aristocrático de agonismo presente na criação no esporte moderno e que encontra-se modificado pela profissionalização do atleta esportivo, assim como, as proposições de Pierre Frédy, o Barrão de Coubertin, baseadas

na agonística grega têm sido alteradas ao longo do tempo. Porém, não se trata de criticar o atleta profissional, como também não criticamos o artista plástico, o músico ou o professor profissional. A ideia é transformar a escola em espaço de protagonismo através da participação esportiva.

A dimensão antagônica do esporte, embora, exista, não está localizada na esfera esportiva profissional em si. Como mostram Leandro (2011) e Damo (2006) o esporte prevê a violência e as regras que imputam punições aos atos violentos e emocionalmente descontrolados tentam prevenir e apaziguar as ações agudas em campo de jogo. Ou como diz Mouffe (2010) atuam como *a política* tentando “domesticar” o antagonismo (p. 242). Quanto menos o esporte é profissional, mais a possibilidade de haver o antagonismo materializado em campo (DAMO, Idem). Assim, nesse sentido o esporte escolar talvez seja mais volátil e expresse de forma rotineira a presença do antagonismo do que o esporte profissional tutelado e regido por regulamentações que o domestiquem.

É comum vermos ao final de partidas de futebol, esporte que desperta muitas paixões e, portanto antagonismos, os atletas cumprimentarem-se com abraços e sem nenhum incômodo quanto ao resultado da partida. Muitas vezes, no caso dos confrontos regionais mais antagônicos, fazem a troca de camisas ou deixam para se cumprimentarem nos túneis que ligam o campo aos vestiários protegendo-se da observação dos torcedores. A paixão envolvida no esporte profissional, e que é desenvolvida na forma de antagonismo, geralmente fica reservada aos torcedores e dirigentes de clubes. Após uma derrota para um rival regional os torcedores não conseguem lidar bem com a imagem do atleta do seu time conversando animadamente ou demonstrando afeto e respeito pelo atleta do time oponente após o jogo (LEANDRO, 2011). Dirigentes e treinadores também não costumam aceitar essa prática com racionalidade. Perder um jogo e não demonstrar tristeza pelo resultado é, no caso do futebol, uma afronta àqueles que torcem apaixonados pela equipe (OLIVEN, 2002).

Para transformarmos o antagonismo em agonismo precisamos de um conjunto de regras, mas existe uma platéia que precisa entender essas regras e colocar-se a favor do agonismo. No plano geral dos esportes as soluções que são encontradas para domesticar os ânimos dos torcedores têm sido as de punir os clubes cujos torcedores envolvem-se em brigas nos estádios. Mas os confrontos entre torcedores ocupam maiores dimensões do que aqueles que podem ser contidos durante as partidas. É claro que esse tipo de antagonismo não é o que pretendemos propiciar

quando falamos em esporte na escola, porém, será que temos força para pedagogizá-lo? Entendo que a discussão das diferenças está ligada com aquela que Mouffe (2000;2006) propõe sobre a impossibilidade de reduzirmos os antagonismos ao consenso. Esses padrões de comportamento, sejam éticos ou estéticos, são construídos hegemonicamente como Laclau e Mouffe apresentam em seus trabalhos. Ao hegemonizarem um sentido para o que é ética ou esteticamente aceitável, deixam de fora uma série de outras possibilidades que se tornam diferenças.

CONCLUSÃO

As discussões sobre o esporte escolar e sua relação com a EFE não é um tema atual como propus demonstrar ao logo da tese. É um embate que se prolonga há décadas e que tem convergido para um confronto dicotômico entre esporte e EFE. Nesse contexto, a EFE por força da legislação tem se mantido como componente curricular obrigatório, porém, os questionamentos à sua importância e à forma como é desenvolvida nas escolas são encontrados frequentemente ou em cada número de revista da área que é lançado.

Os questionamentos aos professores de EF também começam a aparecer em artigos da área como em Machado *et.al.* (2010) e nas incursões do Congresso Nacional contra essa categoria profissional como no ano de 2010 quando viu-se em luta contra o artigo 90-E a ser incluído na Lei nº 9.615/98 (BRASIL, 1998), através do Projeto de Lei nº 5.186/05 (BRASIL, 2005), que tratava do monitor de esporte. Apesar da pequena mobilização dos professores de EFE, os estudantes de EF e as coordenações dos cursos de formação de professores de todo o Brasil conseguiram representação suficiente para proibir a inclusão do referido artigo na legislação brasileira.

Embora a proposta do Projeto de Lei nº 5.186/05 não tivesse mobilizado os professores de EFE contra a sua aprovação uma das suas intenções era a de conceder aos ex-atletas profissionais a possibilidade de trabalhar em projetos esportivos como professores e, logicamente, iria permitir a entrada do esporte nos estabelecimentos de ensino público através dos projetos esportivos capitaneados pelos ex-atletas, pelo Ministério do Esporte e COB.

Porém, a necessidade do professor de EF passa a ser questionada também na escola como visto na resolução CNE/CEB n.07 14/12/2010, que determina:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

À componente curricular língua estrangeira a mesma resolução propõe no primeiro parágrafo do artigo 31:

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

Some-se a esses ataques à profissão de professor de EF por parte do Congresso Nacional o fato que o esporte transformado em fenômeno cultural global através do esporte profissional midiático é um “exterior constitutivo” muito potente para perder sua hegemonia frente a articulações como aquelas as quais me referi anteriormente e que disputavam um significado para o potencial educativo da EFE na conjuntura da formação democrática do Brasil, como afirmou Vago (1996)

Não se questiona aqui o fato de o esporte ter se desenvolvido mundialmente ao ponto de se ter transformado em elemento hegemônico da cultura de movimento. Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a Educação Física e se transformado no seu principal (ou até o único) conteúdo de seu ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda (p. 8).

Voltamos, então, ao mesmo problema que originou o PPREF há cerca de trinta anos atrás e que gerou parte dos discursos contrários ao esporte na EFE que nos trouxeram até aqui. A EFE encontra-se em questionamento, a prática dos professores de EFE também e o esporte consolida-se como conteúdo hegemônico da EFE.

Porém, ao invés da ideia de estarmos andando em círculos e voltando ao mesmo lugar, entendo que os problemas atuais, apesar de estarem inseridos na mesma temática, estão configurados de outra forma. O sistema esportivo não precisava da escola e a EFE não queria o esporte. Atualmente a EFE e a escola começam a entender a presença do esporte no seu espaço com virtudes educacionais e o sistema esportivo precisa entrar na escola para legitimar-se como algo além do espetáculo.

O sistema esportivo precisa justificar-se com vínculos educacionais frente à sociedade para receber os investimentos governamentais em confederações esportivas, clubes e apoio às grandes competições. O esporte espetáculo, assim como outras formas culturais que eram dependentes do apoio governamental e que, com a sua *espetacularização*, pensaram poder depender apenas dos investimentos privados, não conseguem nutrir todas as partes do seu processo de constituição e dependem cada vez mais dos incentivos sociais para a sua sobrevivência. Como vimos

nas manifestações brasileiras na copa das confederações de 2013, o vínculo entre governos e entidades esportivas está sendo questionado.

As entidades esportivas precisarão se envolver com projetos sociais mais amplos e investir parte dos seus ganhos em projetos sociais que justifiquem os incentivos fiscais que recebem. Algumas confederações encontraram nesse mecanismo uma forma de subverter essa lógica criando projetos sociais esportivos que vendem ao governo, recebendo duas vezes, uma para promover o esporte e outra para socializar sua prática. É preciso, nesse momento, separar aqueles com quem o governo pode desenvolver projetos em parceria público-privada, daqueles que precisam adequar-se às exigências de transparência para poderem ser parceiros do Estado.

Deve haver uma nova articulação entre EFE, conjuntura política e educação que traga para a “cadeia de equivalências” o esporte. Uma ação “política” que permita que as demandas das várias identidades sejam articuladas em torno dos significados para esporte na escola ou esporte educacional. Nessa articulação seria preponderante que: a) o desenvolvimento do esporte na escola esteja nas mãos de professores de Educação Física contratados através de concurso público para esse fim e b) que os projetos de esporte sejam geridos pelo Ministério da Educação.

Como afirmam Bracht e Almeida (2013):

[...] os programas de esporte educacional precisariam ser pensados a partir do mandato social da escola, portanto, em princípio, sob a responsabilidade dos gestores educacionais [...] então a responsabilidade da política esportiva escolar precisa se concentrar nas autoridades educacionais. Assim, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais (e as próprias escolas) precisam ser competentes para orientar o esporte escolar (p.134-135).

As verbas atualmente destinadas ao Ministério do Esporte para o desenvolvimento de projetos ligados ao esporte escolar devem ser gerenciados pelo Ministério da Educação. Os projetos públicos-privados que tenham origem em estâncias privadas, mas tenham seu desenvolvimento em espaços públicos como a escola devem atender às demandas por esporte desses espaços.

Nesse sentido entendo que o esporte escolar deva ser a prática dos esportes na escola em diversos níveis de exigência de rendimento, “um rendimento necessário em vez de um rendimento obrigatório” como propõem Kunz e Costa (2013):

Quando um rendimento for percebido como necessário – para superar confrontos, integrar-se no grupo e cooperar com a prática esportiva –, e não obrigatório, do modo normalmente apresentado, então é possível que o esporte também possa ser, além de uma prática prazerosa, um fomento para múltiplas perspectivas – como muitas vezes previstas, mas pouco alcançadas – relacionadas à saúde, socialização, formação de personalidade, educação, etc.(p. 124-125).

E que os objetivos dessa prática estejam ligados àquilo que Lovisolo (1997) chama de linguagem do gosto e de possibilidade dos alunos reunirem-se em torno do esporte.

A incorporação do esporte como componente curricular independente das aulas de EFE, porém administrado e ministrado por professores de EFE das escolas, permitiria que outros conteúdos da cultura corporal de movimento possam ser desenvolvidos com a menor concorrência da prática esportiva pelos poucos espaços e horários disponíveis para a EFE. Porém, é preciso que a EFE não perca seu espaço como componente como afirma o Professor interlocutor A “eu não abro mão que a EFE seja na matriz ou na grade escolar no turno em que o aluno estuda”. Assim como observa o Professor B:

Eu acho que o esporte poderia ser curricular [...] Mas aqui no Brasil nos temos um problema sério por que o futebol e o esporte do país e é impressionante se deixar os alunos jogam futebol o tempo inteiro [...] se você coloca como curricular ele (o esporte) teria que durar o ano inteiro e teria que ser colocado na grade curricular. E ali teríamos um problema, em que ano seria colocado o futebol, por que se você coloca no nono ano os garotos vão enlouquecer até chegar lá, e se você coloca no sexto ano, depois que passou eles vão querer de novo. Então eu acho que a solução talvez fossem as oficinas, eu acho que daria mais certo.

Soares, Millen Neto e Ferreira (2013) estudam a utilização do esporte e da dança em forma de oficinas em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro e mostram que o trabalho é desenvolvido em vários níveis de rendimento até chegar à formação de equipes representativas da escola. Essas equipes treinam durante a semana nos horários entre os turnos escolares e aos sábados participam, ainda, das atividades das oficinas esportivas. Os autores identificam um processo de sinergia entre os alunos que participam das equipes e aqueles que não participam e conferem o sucesso dessas oficinas “ao fato do currículo possibilitar experiências para todos e, ao mesmo tempo, oferecer diferenciadas experiências que caminham na direção do gosto e/ou da aptidão” (p. 309). Consideram que existe a necessidade de se debater os fundamentos e métodos de ensino específicos para a EFE, porém,

ressaltam a importância de “pensarmos esse componente curricular de modo integrado às problemáticas da escola como um todo” (p. 308).

A EF é extremamente importante na formação do aluno, do ser humano e do homem futuro, só que a gente está inserido em um sistema capitalista e esse sistema nos remete a resultado. Não tem jeito, a competição esportiva escolar traz uma evidência maior ao professor quando ele está à frente desse processo, eu não estou aqui dizendo que a EF não serve para nada, muito pelo contrário, eu acho que ela é extremamente importante, mas quando você promove atividades esportivas no contraturno ou extracurriculares, elas aparecem mais para a sociedade, pois a visão de quem tá de fora, de quem não tem conhecimento da EF não é igual a nossa, aí eu acho que o professor tem que trabalhar com uma visão correta, contribuir com valores éticos e morais dentro da competição esportiva, da mesma maneira que estaria na EFE escolar, o que me causa espanto e medo é o professor na hora que está dando aula de EFE ele é o professor que forma e tal e quando ele está à frente dessas competições ele deforma, eu acho isso uma grande estupidez, ele deve formar nas duas situações. Ele é professor da mesma maneira (PROFESSOR A).

O esporte escolar desenvolvido no interior das escolas como componente curricular na grade de ensino, como componente curricular no contraturno, como atividade extracurricular em oficinas ou como equipes escolares, dentre outras possibilidades, pode ser o caminho da justificativa social da importância da EFE e do professor de EFE nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Porém, devemos vê-lo como uma solução que possa contribuir positivamente para o fortalecimento da EFE como componente curricular.

Como nos mostram Laclau e Mouffe (2001) as articulações hegemônicas têm um viés contingencial que não podemos ignorar. Permitir o desenvolvimento do esporte escolar mesmo como atividades vinculadas à EFE no PPP das escolas pode fragilizar a EFE ao invés de fortalecê-la. Assim como, o esporte pode ficar inosso se tentarmos *pedagogizar* o esporte ao ponto de fazer dele algo que não seja reconhecido como esporte, ou seja, retirar do esporte escolar a competição, a diversão e a possibilidade de sujeitos serem protagonistas em disputas agonísticas.

Não me parece problemático inserir as atividades regulares de esporte dentro de nosso ensino público. Penso que seja mais difícil lidar com a competição esportiva isolada, na qual o professor não tem condições de treinar e formar suas equipes para a disputa. Em Macedo (2008) entrevistei um professor que trabalhava com voleibol para crianças, era o treinador da própria filha e o responsável por introduzi-las nas primeiras categorias competitivas do voleibol federado:

A turma da minha filha, que no ano passado não competia externamente, era a melhor turma de escolinha por que elas vinham para cá brincar de vôlei, davam os três toques e a bola não caía, já sacavam por cima, tinha menininho que já sacava viagem, naquela mini-quadra do mini-voleibol. Agora elas se frustram quando o time joga mal, ou seja, o treinamento dela evoluiu, a levantadora já sabe largar de segunda, pois é canhota, igualzinho a Fernanda Venturini, e eu vejo nessa turma nesse ano, um grupo mais triste [...] A competição quando chega numa bagagem de cobrança que entra em conflito com a natureza da criança, você violenta a criança pelo aspecto das suas características, que são: irresponsabilidade, querer sempre brincadeira, imaturidade e os técnicos para atingirem o sucesso o que têm que cobrar? Que a criança seja mais madura, que tenha mais responsabilidade, então você acaba, eticamente falando, violentando toda uma natureza. Quando você compara o voleibol ao handebol, por que ele é mais "light" nesse sentido? Por que não há uma projeção, por que hoje não tem time para jogar o campeonato de handebol, você só joga na escola e na escola ele só joga rindo, brincando, tirando onda. Aí ele vai para a competição, o inter-colegial, e só joga um jogo, perdeu está fora, só joga ano que vem. Então, nesse sentido, você tem a competição sendo uma coisa que atrapalha o desenvolvimento (p.234).

Nesse sentido é sobre o professor de EFE que recaem as minhas dúvidas de o esporte escolar ser ou não educacional. Em Macedo (2008a) escrevi sobre a influência que os treinadores que aparecem na mídia esportiva têm na conduta dos professores que trabalham como treinadores de equipes de crianças. Na época apropriei-me de uma foto e de uma caricatura do treinador da seleção brasileira de voleibol no exercício da sua função de treinador para escrever o texto:

O próprio Bernardinho já externou em entrevistas que se pudesse optar por agir de forma mais serena e comedida nos jogos o faria. O que está em questão não é o comportamento de Bernardinho, mas sim a forma que esse comportamento torna-se referência para a conduta de treinadores e professores que trabalham com o esporte para crianças em clubes. Poderia expor aqui muitas fotos e filmes que possuo de treinadores de equipes mirins, onde participam crianças de 12 e 13 anos, com comportamentos corporais semelhantes ao do treinador da seleção brasileira, em alguns casos muito mais agressivos e histéricos. Embora haja a semelhança nos comportamentos dos treinadores, os propósitos, os objetivos e os atletas envolvidos nos dois trabalhos são totalmente diversos (s.p.)

Ressaltei ao final daquele texto que o Bernardinho não é o vilão por ter seu comportamento copiado por outros treinadores, mas é importante que entendamos que as pressões ligadas à competição esportiva são difíceis de lidar até para um treinador vitorioso como Bernardinho. E não podemos imaginar que o esporte apenas entre na escola quando os professores de EFE permitem que isso aconteça. Os alunos e os professores têm outras experiências com o esporte e não poderíamos esperar que todas essas experiências tenham sido significadas da mesma maneira.

Então, para esporte escolar é importante que haja uma reflexão dos professores de EFE quanto ao seu papel no processo de incorporação e de ressignificação do esporte na escola. Caparroz (2001), no entanto, observa a dificuldade de professores que tentam desenvolver o esporte de forma crítica na escola, “pois o esporte que ela quer é o que ela conhece” e os professores enfrentam resistências dos alunos e da comunidade. Porém, parto do princípio do currículo escolar ser produto e produtor de cultura e como afirma Vago (1996):

Cabe-lhe, então, ao tratar do esporte, produzir outras possibilidades de se apropriar dele— é o processo de escolarização do esporte— e, com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte. Buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo. [...] A escola pode, por exemplo, problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo. Agindo assim, ela produz uma outra forma de apropriação do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte. Enfim, produz uma outra prática cultural de esporte. Com ela, a escola vai tensionar com os códigos dominantes da sociedade agregados ao esporte (principalmente com a exclusão da prática cultural de esporte a que a ampla maioria dos alunos é submetida e com a idéia de rendimento e performance que predominantemente orientam o seu ensino na escola). E essa tensão é possível porque o ensino produzido e realizado na escola não se encerra nele mesmo (p. 12).

Com esses argumentos poderíamos considerar que os discursos do PPREF que colocaram o esporte como antagonista da EFE e que produziram a hegemonia no campo acadêmico da EFE precisam ser destituídos de seu lugar hegemônico para que outro discurso que lhe fosse antagonista assumisse seu lugar nessa formação discursiva, significando o esporte escolar e a EFE de outra maneira que possibilitasse o desenvolvimento de projetos esportivos na escola. Porém, analisando com o referencial da Teoria do Discurso parece-me que esse discurso particular que se hegemonizou, já encontra-se deslocado, pois já faz algumas revisões de suas críticas ao esporte, tentando (re)centralizar sua estrutura e rearticularem torno do seu discurso as novas propostas discursivas que surgem, como a dos jogos cooperativos, por exemplo. Ao meu ver, o esporte continua sendo colocado como exterior constitutivo dessa articulação, que está tendo dificuldades em manter, por isso, sua posição hegemônica. Arriscaria dizer que essa formação discursiva que tinha os particularismos desse discurso significando hegemonicamente os sentidos para a EFE e para o esporte escolar está *desconstruída* conseguindo manter-se localizadamente

no campo acadêmico da EFE num discurso que tenta outras aproximações para re-tomar o protagonismo nessas relações.

Os discursos olímpicos têm conseguido articular em torno de suas demandas outros discursos do campo da EF e da EFE e têm significado a função da EFE como a do desenvolvimento de atletas a partir da escola e, assim, têm reduzido o significado da EFE ao esporte. Nesse processo a EFE, nos moldes em que atualmente é organizada, recebe todo tipo de crítica negativa e tem a sua existência contestada nos discursos que surgem em espaços ligados ao Ministério do Esporte, principalmente, no COB e suas confederações que têm interesse em ocupar o espaço da EFE como seus projetos esportivos. O sistema esportivo que não se preocupava em associar-se ao sistema educacional, atualmente preconiza a sua interação à educação, como mostra o caderno pedagógico do programa Mais Educação⁷⁹:

Apresentamos a proposta de integração entre Políticas Participativas de Esporte, Lazer e Educação com o objetivo de fomentar ações educativas voltadas à autonomia cidadã, contribuindo com a superação de desigualdades sociais e inclusão educacional, assim como a promoção de mudanças concretas na vida dos brasileiros. Acreditamos que esta é uma oportunidade ímpar para a socialização das diretrizes e dos fundamentos que norteiam os Programas Sociais de Esporte e Lazer do Ministério do Esporte em ação integrada com o Programa Mais Educação, marco importante para a atuação do esporte e do lazer na educação escolar e intersetorialidade dos campos envolvidos. Espaço representativo de um novo tempo de desenvolvimento social e humano que assume o esporte e o lazer como meios e fins educativos.

Dessa maneira é preciso que o deslocamento nos discursos que mantiveram a hegemonia do PPREF no campo da EFE ocorra articulando-os ao esporte, ou seja, revendo o antagonismo anacrônico ao esporte que ainda é presente nesses discursos e que está causando a sua desconstrução pela incapacidade de responder às demandas dos alunos e da escola. É preciso, portanto, que nesse processo de deslocamento os discursos que defendem a EFE possam se articular aos discursos olímpicos para estarem presentes em uma nova hegemonia para a área da EFE e

⁷⁹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (<http://portal.mec.gov.br/>). Na apresentação do programa Mais educação na página do Ministério do Esporte podemos encontrar: “Nesse sentido o Ministério do Esporte, em parceria com o Ministério da Educação, na perspectiva do Programa Mais Educação, pretende ampliar o Programa Segundo Tempo para promover o acesso ao esporte, tendo como foco de intervenção a Educação Básica. O principal foco é o fortalecimento de hábitos e valores que incrementem a formação da cidadania com o intuito de ampliar o Sistema Nacional de Esporte, para a formação de atletas de alto rendimento” (<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/maiseducacao/apresentacao.jsp>).

do esporte escolar mantendo-se na disputa por seus significados no interior dessa nova formação discursiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. Desporto escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 1-5, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2146/1414>>. Acesso em: 27 dez. 2013.
- AMORIM, A. Esporte e dialética: a agonística como base para a ética. **Revista Educação pública**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/politicas_culturais/0006.html>. Acesso em: 02 jan. 2014.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- BENEDITO, M. P. **Em redes em formação de professoras em cidades pequenas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BERNSTEIN, B. **Classe, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- _____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 120, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2011.
- BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- _____. O entre lugar das culturas. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.). **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos**. Tradução Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BITTENCOURT, R. N. A questão da agonística grega e suas influências na formação da cultura ocidental. **Revista Urutága-UEM**. n. 22, set./out./nov./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/9308>> Acesso em: 05 jan. 2014.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOWE, R; BALL, S; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.

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

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. **Educação e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 3. ed., Ed. Unijuí, Ijuí, 2005.

BRACHT, V., ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

_____. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013. GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Org.). Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2954/1922>> Acesso em: 27 dez. 2013.

BRASIL. INEP. Desporto escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 1, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/130>> Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Portaria n.º 001, de 7 de abril de 1982**. Estabelece normas para organização e funcionamento do Desporto Escolar. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 91.452, de 19 de Julho de 1985**. Institui Comissão para realizar estudos sobre o desporto nacional, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91452-19-julho-1985-441587-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>> Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Lei nº 9.615, de 24 de Março de 1998. Lei Pelé- Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, 25 mar. 1998, página 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9615-24-marco-1998-351240-norma-pl.html>> Acesso em: 02 fev. 2014

_____. Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 02 set. 1998, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm> Acesso em: 31 jan. 2014

_____. Lei nº 10.328, de 12 de Dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 02 set. 1998, p.1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-norma-pl.html>> Acesso em: 23 dez. 2013.

_____. Lei nº 10.671, de 15 de Maio de 2003. Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, 16 mai. 2003, Página 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10671-15-maio-2003-496694-norma-pl.html>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº5186/05** Altera a Lei Pelé. 2005. <Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/53a-legislatura-encerradas/pl518605>> Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **CNE/CEB Resolução nº 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866> Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Lei nº 12.395, de 16 de Março de 2011. Altera as Leis nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, 17 mar. 2011, Página 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12395-16-marco-2011-610346-norma-pl.html>> Acesso em 22 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.663, de 5 de Junho de 2012. Dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e à Jornada Mundial da Juventude - 2013, que serão realizadas no Brasil, 2012. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, 08 jun. 2012, Página 1 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12663-5-junho-2012-613164-norma-pl.html>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. INEP. Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 1-160, jan./jun. 2013.

GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Org.). Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/169/showToc>> Acesso em: 27 dez. 2013.

BROTTO, F. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

_____. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau, 1997. Disponível em

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p. 35-51.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da educação física: uma "jogada desconcertante" que não "entorta" só nossas "colunas", mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (supl.), p. 31-47, 2001.

_____. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, Jul. 2007. ISSN 2179-3255. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/53>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

CARDOSO, M. F. S. **Para uma teoria da competição desportiva para crianças e jovens: um estudo sobre os conteúdos, estruturas e enquadramentos das competições desportivas para os mais jovens em Portugal**. 2007. Dissertação (Doutoramento) - Faculdade de desporto da universidade do Porto. Porto: Portugal, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12020>> Acesso em: 20 jan. 2014.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Paulo_Carlan.pdf> Acesso em: 22 jan. 2014.

CASTELLANI, FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CEFAN. Um grande passo para a luta olímpica brasileira. **Esportes na marinha-CEFAN**. Rio de Janeiro. v. 5, n.16, ed., jan./ mar. 2013. Disponível em:
<<http://www.abrigo.org.br/arquivos/esportes-jornaldamarinha-v3-WEB.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, E. G. O pós-fundacionalismo na teoria dos sistemas sociais luhmannianos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS: CRISE E EMERGÊNCIA DE NOVAS DINÂMICAS SOCIAIS, 3. 2012, Pelotas; ENCONTRO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS - AS CIÊNCIAS SOCIAIS E OS DESAFIOS DO SEC XXI, 2. 2012, Pelotas. **Anais do...** Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2012, Disponível em:
<http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_Illeics/gt18/GT18eventon.pdf> Acesso em: 16 dez. 2013.

DAMO, A. S. Senso de jogo. **Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, v 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/>> Acesso em: 28 dez. 2013.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A ordem e a (des) ordem na educação física brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003. Disponível em:
<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/179>> Acesso em: 02 fev. 2014.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Catarina, v.20, n.1, p.58-66, set. 1998.

_____. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DUARTE, F. Cultura X Genética nos 100M. **O GLOBO** 26 jun. 2005. Disponível em: <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/ive/boletim/bive200507/imprensa%5Co_globo%5Cpdf_globo%5Ccultura_x_genetica_nos_100m.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

DUNNING, E; ELIAS, N. **Deporte y ocio en el proceso de la civilizacion**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ELLER, M. L.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos: Impresso pedagógico e prescrições esportivas para a educação física (1968-1984). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. 2013, Brasília. **[Anais do...]** Disponível em: <<http://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=200>> Acesso em: 02 jan. 2014.

FARIA JÚNIOR, A.G.; CORREA, E.; BRESSANE, R. S. **Prática de ensino em Educação Física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1987.

FERREIRA FILHO, R. A.; NUNOMURA, M; TSUKAMOTO, M. H. C. Ginástica artística e estatura: mitos e verdades na sociedade brasileira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 5(2):21-31, 2006. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-5-2-2006/art02_edfis5n2.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried.(Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. p. 59-74.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, D. L. Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado. **Rev. da Educação Física / UEM**. v.6, n.2, p.197-202, 2005.

_____; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 5, v. 5/7, p. 34-46, dez. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14499/13280>> Acesso em: 22 jan. 2014.

GAYA, A. Sobre o Esporte para Crianças e Jovens. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.6, n. 13, p. I-XIV, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11787/6985>> Acesso em: 26 dez. 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. Qual é a questão? Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? In: GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 19-32, jan./jun. 2013.

Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2944/1913>> Acesso em: 27 dez. 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG / Unesco, 2006.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUNGES, M. Futebol, um esporte agonístico. In: **IHU On-line**. v.10, n. 334, 21 jun. 2010. Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3314&secao=334> Acesso em: 22 jan. 2014.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 6, n. 12, p. 1-13, 2000. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2503/1147>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____.; COSTA, A. R. Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 119-129, jan./jun. 2013. GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E.(Org.) Disponível em: <

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2953/1921>> Acesso em: 27 dez. 2013.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

_____. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. (Org.). **Laclau: aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso, 2001.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEANDRO, P. R. **Ba-Vi: da assistência à torcida a metamorfose nas páginas esportivas**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2011.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8694/1/Paulo%20Roberto%20Leandro.pdf>>

Acesso em: 21 jan. 2014.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/ago. 2010. Disponível em:

<[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=584](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=584)>. Acesso em: 06 jan. 2011.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez, 2005, p. 50-64. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISOLO, H. **Estética, esporte e educação física**. Sprint: Rio de Janeiro, 1997.

_____. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.7, n. 15, p. 107-117, 2001.

_____. Saudoso futebol, futebol querido: a ideologia da denúncia. In: HELAL, R.; LOVISOLO, H.; SOARES, A. J. G. **A invenção do país do futebol: mídia, raça e idolatria**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 77-99, 2001a.

_____. Sociologia do esporte (futebol): conversões argumentativas In: HELAL, R.; LOVISOLO, H.; SOARES, A. J. G. **Futebol, jornalismo e ciências sociais: interações /** – Rio de Janeiro: EdEURJ, 2011. p. 11-31.

LOVISOLO, H.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 1, 2013. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/973>>. Acesso em: 05 jan.. 2014.

LUSSAC, R. M. Porto Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, n. 126, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm>> Acesso em: 03 jan. 2014.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p.98-113, Jul./Dez. 2006. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf> >. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cad. Pesqui. [online]**. 2012, vol.42, n.147, pp. 716-737. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004> Acesso em: 02 jan. 2012.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2014.

_____.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: (Orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MACEDO, F. C. **A história dos outros na minha história: memórias e relatos de pessoas que fizeram do esporte um espaço de aprendizagem e oportunidades**. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Imagens do esporte comercial: a influência da imagem do treinador profissional no trabalho do professor de educação física. **Educação & imagem (UERJ)**, v. Ano I, p. 5-5, 2008a.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

MAHEU, R. Desporto e Educação **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 13-19, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2148/1416>> Acesso em: 27 dez. 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2011.

MARCHART, O. **Post-Foundational Political Thought Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES JUNIOR, N.K. Medalhas nos Jogos Olímpicos: estatura das seleções do voleibol brasileiro. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, N. 172, set. 2012. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd172/estatura-das-selecoes-do-voleibol-brasileiro.htm> > Acesso em: 10 jan. 2014.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 4. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDINA, J. P. S. A. **Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, SP: Papirus, 1983.

MENDES, C.L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 39-48, 2005. Disponível em: <<http://www.eefd.ufrj.br/revista>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

MENDONÇA, D. de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9. Brasília, set.- dez. 2012, pp. 205-228. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/download/7749/5981> Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1. Brasília, p. 153-169, jan/jun 2009. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327> Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. ; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p. 53-69.

_____. .; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p. 25-33.

MOUFFE, C. **The Democratic Paradox**. London: Verso, 2000.

_____. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rsp/article/viewFile/7071/5043>> Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Entrevista [maio 2010]. Entrevistadores: Bruno M. Lorenzetto; Fernanda B. Gonçalves; José Arthur C. de Macedo e Miguel Gualano de Godoy, sob a mediação da Profa Dr^a Katya Kozicki. **Revista da Faculdade de Direito - UFPR**, Curitiba, n.51, p.237-254, 2010. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/direito/article/download/30684/19804> Acesso em: 22 jan. 2014.

MUNIZ, N. L., RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? **Artus**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2384/artigo/teoria.11>> Acesso em: 12 jan. 2014.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que se é. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NORVAL, A. Prefácio. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p. 19-23.

NUZMAN, C. A. **Entrevista ao programa Roda Viva**. São Paulo.TV Cultura-Fundação Padre Anchieta, 16 ago. 1999. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/730/entrevistados/carlos_arthur_nuzman_1919.htm> Acesso em: 2 jan. 2014.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **O que é Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

OLIVEN, R. G. Resenha do livro futebol e identidade social: uma leitura antropológica da rivalidade entre torcedores e clubes. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 269-270, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19088.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2014.

PEREIRA, E. G. S. **Retórica e argumentação: os mecanismos que regem a prática do discurso jurídico** / Égina Glauce Santos Pereira, 2006. 111 f. Orientador: Profa. Dr^a. Júnia Diniz Focas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6SJQ89/disserta__o_egina.pdf?sequence=1> Acesso em: 22 jan. 2014.

PEREIRA, T.V. **Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais**: uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução / Michael Peters; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-40.

RASCH, P. J.; BURKE, R. K. **Cinesiologia e anatomia aplicada**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan, 1987.

REBELLO, A. Projeto que perdoa dívida dos clubes prevê pagamento de 1% em quatro anos. **UOL Esportes**. 13 nov. 2013. Disponível em: <<http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2013/11/13/projeto-para-ajudar-clubes-preve-pagamento-de-1-da-divida-em-quatro-anos.htm?mobile>> Acesso em: 10 jan. 2014.

RESENDE, H. G. Metodologia de ensino da educação física escolar. In: VOTRES, S.; COSTA, V.L.M. (Org.) **Perfil do mestrado em educação física da universidade Gama Filho**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994.

RIGO, L. C. **A pseudoconcreticidade da esportivização escolar ou a educação física fora de forma**. 1992. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Santa Maria, Santa Maria.

RIO DE JANEIRO. SME-RJ. **Guia de matrículas 2014**. Rio de Janeiro: SME/RJ., 2014. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4463799/4112236/GUIA_matriculageral_2014.14.11.pdf> Acesso em: 10 jan. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SEURIN, P. Educação física e desportos: cooperação ou conflito? **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 7-11, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2147/1415>> Acesso em: 27 dez. 2013.

SIMON, H.S. *et. al.* Educação Física Escolar e esporte na escola: narrativas sobre a década de 1980. GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E.(Organizadores) **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 67-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2949/1917>> Acesso em: 27 dez. 2013.

SINGER, R.N. **Psicologia dos esportes: mitos e verdades**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

SOARES, A. J. G.; MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 2, abr. 2013. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/954>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

SOARES, C. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. G. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões**, Campinas: UNICAMP, v.8, n.3, 2010. Disponível em: <<http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/558/371>> Acesso em 12 jan. 2014.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.) **Educação física escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

STIGGER, M.P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.7, n. 14, p. 67-86, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2609/1243>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____; LOVISOLO, H.R. (Org.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas Aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.6, n. 13, p. XX-XXXV, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11788/6986>> Acesso em: 26 dez. 2013.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Rev. Paul. Edu. Fís.** v.5, n. 1/2, p. 61-69, 1991.

TORFING, J. **New theories of discourse**: Laclau, Mouffe and Žižek. Oxford: Blackwell, 1999.

TUBINO, M. J. G. Movimento esporte para todos: da contestação do esporte de alto nível a atual promoção da saúde. **FIEP BULLETIN**. v. 78 n.1-2-3, 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2584>> Acesso em: 16.dez. 2013.

_____. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação / Manoel Tubino**. Maringá: Eduem, 2010.

TURA, M.L.R. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. In: **Sociologia para educadores-2: O debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p.101-135.

TURA, M.L.R.; SILVA, S. M. da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel ; LEITE, Carlinda (Org.). **Questões de currículo e trabalho docente**.Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2010, p. 71-105.

UFRGS. Editorial. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.6, n. 12, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2502/1146>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Temas polêmicos. **Revista Movimento**. Porto Alegre.v.6, n. 12, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/188/showToc>> Acesso em: 26 dez. 2013.

UFRGS. Temas polêmicos. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.6, n. 13, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/905/showToc>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Temas polêmicos. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.7, n. 14, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/193/showToc>> Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Temas polêmicos. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.7, n. 15, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/194/showToc>> Acesso em: 26 dez. 2013.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto**. UNESCO, 1978. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2013.

VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano.3, n.5, p.04-17, 1996.

VAZ, A. F. Técnica, Esporte, Rendimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v.7, n. 14, p. 87-99, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2610/1244>> Acesso em: 26 dez. 2013.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática**. Curitiba: Filosofia Editora, 2005.

WEINECK, J. **Treinamento ideal**.9ª Edição, São Paulo, Ed. Manole, 2003

WINCKLER, A *et. al.* Marcus Vinícius explica a relação do COB com as confederações. **AHE! Entrevista**, 02 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ahebrasil.com.br/noticias/2011/12/02/londres2012/ahe+entrevista+marcus+vinicius+explica+a+relacao+do+cob+com+as+confederacoes.html>> Acesso em: 09 jan. 2014.